

MULLER, N. Enjeux identitaires et apprentissages dans une situation de formation interculturelle
CESARI LUSSO, V. L'entretien de recherche dans l'étude des processus identitaires de jeunes issus de la migration.
Questions méthodologiques et épistémologiques
MULLER, N., PERRET-CLERMONT, A.-N. & MARRO, P. Que sommes-nous sensés apprendre? Et cela nous convient-il?
SÄLJÖ, R. Concepts, learning, and the constitution of objects and events in discursive practices.
RAPPORT D'ACTIVITE du Séminaire de psychologie (octobre 1999 – septembre 2000)

N°36

CAHIERS DE PSYCHOLOGIE

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

N° 36

Décembre 2000

	page
MULLER, N. Enjeux identitaires et apprentissage dans une situation de formation interculturelle.	3
CESARI LUSSO, V. L'entretien de recherche dans l'étude des processus identitaires de jeunes issus de la migration. Questions méthodologiques et épistémologiques.	13
MULLER, N., PERRET-CLERMONT, A.-N & MARRO, P. Que sommes-nous sensés apprendre? Et cela nous convient-il?	27
SÄLJÖ, R. Concepts, learning, and the constitution of objects and events in discursive practices.	35
SEMINAIRE DE PSYCHOLOGIE Rapport d'activités Publications de Séminaire de psychologie	51

Cahiers & Dossiers de Psychologie
Séminaire de Psychologie
Espace Louis-Agassiz 1
CH-2000 Neuchâtel
www.unine.ch/psy

Enjeux identitaires et apprentissage dans une situation de formation interculturelle¹

Nathalie Muller

- **Problématique : Une approche psychosociale pour rendre compte des enjeux d'une situation de formation**

Qu'est-ce qu'une situation d'apprentissage ? C'est une situation dans laquelle des individus – détenant des statuts particuliers comme ceux par exemple d'élève et d'enseignant – interagissent autour d'un objet de connaissance. Chacun de ces individus *se positionne* d'une manière particulière par rapport à ses partenaires, par rapport à l'objet de connaissance et par rapport au setting, selon les *représentations* qu'il se fait de lui-même dans cette situation et de ses composantes (composantes de la situation). « Qui suis-je dans mon rapport aux autres et à l'objet de savoir ? Comment l'autre me considère-t-il dans mes appartenances, dans mes savoirs, dans ma personne ? » apparaissent ainsi comme des questions fondamentales que se posent les acteurs dans leur effort de *conférer du sens* à la situation et, ainsi, de mobiliser certains *processus cognitifs* liés à l'apprentissage (Bruner, 1990; Chaiklin & Lave, 1993 ; Grossen, et al. 1996; Light & Perret-Clermont, 1998; Mercer, 1995 ; Resnick, et al. 1997).

A travers cette rapide introduction se laissent deviner certaines orientations épistémologiques: nous mettons en effet au cœur de l'analyse un individu à la fois *situé* dans un contexte interpersonnel, institutionnel et culturel et *se situant* dans le hic et nunc de la situation, se référant à des expériences passées et à des univers symboliques – mobilisant ainsi des processus identitaires - pour interpréter son environnement et agir.

En utilisant ici le terme d'identité ou de processus identitaires, nous désignons les processus dynamiques et discursifs par lesquels les individus – à travers leurs actions, et au cours d'interactions sociales (en confrontation et en négociation donc avec d'autres individus) – signifient qui ils sont, comment ils se perçoivent dans une situation sociale spécifique². Je ne développerai pas ici le cadre théorique lié à la notion d'identité (Camilleri & Karstersztein, 1990, Goffman, 1959; Mead, 1934; Tap, 1986). J'ajouterai uniquement, pour la compréhension de ma démarche, que je ne considère pas l'identité

¹ Ce texte a été présenté en anglais lors de la III Conference for sociocultural research (qui s'est tenue à Campinas (Brazil), du 16-20 juillet 2000), dans le cadre du symposium: "Social identity and the transmission of knowledge", coordonné par Guida de Abreu et Gerard Duveen.

² "L'identité est un processus constant d'identification de soi par le détour de l'autre et de l'autre par rapport à soi". "L'altérité étant non seulement ce qui est "hors" de la collectivité définie par une conscience identitaire, mais aussi ce pour quoi et contre quoi cette identité se construit, se définit et se transforme" (Centlivres, 1986, p. 97).

"L'identité est un système dynamique de sentiments axiologiques et de représentations par lesquels l'acteur social, individuel ou collectif, oriente ses conduites, organise ses projets, construit son histoire, cherche à résoudre les contradictions et à dépasser les conflits (...) en relation constante avec d'autres acteurs sociaux sans lesquels il ne peut ni se définir ni se (re)connaître" (Tap, 1986, p. 12).

comme un donné, un déjà-là, mais comme un ensemble de processus en élaboration constante. Mon objet d'étude s'articule donc autour de l'interrogation suivante : comment les individus construisent et expriment la façon dont ils se définissent, en utilisant quels cadres de références ?

Pour cet exposé, j'aimerais analyser certains processus de mobilisation et d'expression identitaires de villageois malgaches interagissant dans une situation ("thinking and learning setting") conçue par une équipe suisse d'une institution d'aide au développement. Je fais l'hypothèse qu'une situation de ce type peut être interprétée par les participants comme une situation étrangère à leur univers de référence, et, dans une certaine mesure, comme une menace symbolique. Dans cette perspective, on peut imaginer que les paysans malgaches mobiliseront des stratégies identitaires marquant une mise à distance de ce qu'ils considèrent comme ne leur appartenant pas. Je fais ainsi l'hypothèse générale qu'on peut observer, dans une certaine mesure, une relation entre la manière dont les acteurs se représentent le setting d'apprentissage, la mobilisation de formes (et stratégies) identitaires et l'actualisation de certains processus cognitifs (de Abreu, 1995 ; Carraher, et al. 1985 ; Elbers, 1991 ; 1997).

- **Le contexte de l'étude**

Imaginez une institution suisse, qui s'appelle Intercoopération – financée par le gouvernement suisse – qui a pour but de contribuer à la protection des forêts de Madagascar. Intercoopération se présente dans un premier temps comme soutenant des institutions de formations formant des ingénieurs forestiers. Mais elle se rend compte, quelques années plus tard, que cette formation ne touche pas les acteurs qui se trouvent en premier lieu concernés par la gestion des forêts, c'est-à-dire les paysans qui, pour cultiver de nouveaux espaces, ont l'habitude de brûler des pans entiers de forêt, ou utilisent du bois pour cuire leurs aliments ou encore font du charbon de bois pour le vendre à la ville.

Face à ce constat (non pertinence de ses actions par rapport à ses buts), Intercoopération réoriente ses actions et met en place un projet de formation destiné aux communautés de base, et qui porte de manière large sur les problèmes que celles-ci rencontrent dans leur gestion quotidienne des ressources naturelles (englobant l'agriculture, l'élevage, l'irrigation...).

En fonction de leurs expériences sur le terrain, l'équipe suisse décide alors de ne pas proposer des formations «clés en main», mais de mettre sur pied une démarche d'« analyse des besoins» : les formations seront élaborées en fonction de ces «besoins» exprimés par les communautés. Cette démarche est appelée «Diagnostic paysan» par l'institution suisse :

- «diagnostic», puisqu'il s'agit d'analyser la situation vécue par les paysans et de mettre en évidence les problèmes les plus importants et les solutions possibles ;
- «paysan» parce que l'animateur de cette démarche est choisi parmi les membres de la communauté villageoise ; il ne s'agit donc pas d'une personne extérieure à la communauté. Celui-ci est chargé d'amener les participants à réfléchir, analyser, 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 boeufs, etc).

C'est cette situation de diagnostic, durant laquelle les participants sont amenés à réfléchir sur leurs situations, les problèmes majeurs auxquels ils se confrontent et à proposer des solutions, qui sera l'objet de mon analyse (analyse qui est aujourd'hui en cours ; cet exposé représentant le résultat d'une étude encore exploratoire) (voir aussi Muller & Jonarisona, 1998 ; Muller & Perret-Clermont, 1999).

Je me demanderai en particulier comment cette situation a été perçue par les participants :

- Ce setting a été conçu d'une manière relativement originale par rapport à d'autres situations de diagnostic ou de formation : est-ce que les participants interprètent ce setting comme un espace pouvant être approprié, dans lequel il est possible d'actualiser des processus de pensée originaux ? ou au contraire,
- Est-ce que les participants associent cette situation à d'autres expériences négatives vécues avec des étrangers, par exemple, amenant à la mobilisation de stratégies identitaires de mise à distance ?

3. Eléments méthodologiques

Avant d'aborder les questions à proprement parler et l'analyse, deux mots sur la démarche de recherche utilisée. J'ai passé six mois à Madagascar, divisant mon temps entre des observations, des rencontres et des entretiens dans un village de la région de Madagascar appelée Betsileo (région rizicole, située sur les Hauts-Plateaux au centre de l'Ile, à forte densité humaine...), et des observations, des rencontres et des entretiens au sein de l'équipe de l'institution suisse. Mes données prennent la forme d'enregistrements audio et vidéo, de notes de terrain et des documents écrits par l'institution suisse. L'analyse portera ici sur les transcriptions (traduites en français) d'interactions lors d'un Diagnostic paysan qui s'est tenu dans le village dans lequel je vivais.

5. Hypothèses et questions de recherche

Une situation du type du Diagnostic paysan, mise en place par une institution suisse dans un village malgache, est un espace discursif où s'actualisent des formes identitaires particulières en fonction de la dimension «interculturelle» que revêt la situation.

La question de départ guidant l'analyse sera donc la suivante :

Est-il possible d'observer des éléments permettant d'inférer que les paysans participants au Diagnostic mobilisent des *stratégies identitaires de mise à distance*, de rejet de la situation, du fait qu'elle serait interprétée par eux comme étant imposée par des «étrangers» ? Cette interrogation est fondée sur le fait que les relations entre étrangers et Malgaches sont souvent marquées par une certaine méfiance de la part de ces derniers, justifiée par les expériences et les souvenirs du passé (les Français ont en effet colonisé l'île entre 1865 et 1960). Les représentations à l'égard des Vazaha (terme malgache qui signifie « étranger », « blanc »...) sont ambivalentes : ce sont eux qui sont détenteurs des ressources financières mais eux aussi qui ont amené la terreur et l'aliénation (impliquant, au niveau des interactions, encore aujourd'hui, des marques de politesse et de déférence particulières à l'égard de l'étranger)³.

On peut faire l'hypothèse que si ce type de références sont mobilisées au cours de la situation de diagnostic, des mécanismes de résistance pourront s'observer, faisant obstacle à l'investissement cognitif des participants.

Mais comment observer ces «mises à distances» ? Il faut savoir en effet que les codes de communication, dans le Betsileo, et en particulier lorsqu'il s'agit d'étrangers, prescrivent un évitement du conflit direct : il s'agit donc d'accueillir, d'accepter l'offre venant de l'étranger au moment de l'interaction, mais sans aller plus loin dans les actes (Dahl, 1993).

Au niveau des observables, lors du Diagnostic, je fais l'hypothèse que les réponses «simples» - qui n'intègrent donc ni justification ni développement - aux questions posées par l'animateur au cours du Diagnostic, peuvent être interprétées comme un investissement de type minimal, marquant la distance que désirent montrer les paysans à l'égard de cette situation. En outre, des références fréquentes aux catégories «malgache», «vazaha» pourraient également être interprétées comme des processus identitaires de distanciation.

6. Résultats

- *Références à la catégorie «malgache» versus «vazaha»*

Dans les transcriptions, on ne trouve pas de trace de référence explicite au fait d'être malgache ni d'éléments relatifs aux concepteurs étrangers du diagnostic. Ceci n'implique toutefois pas que les participants s'approprient cette situation ; elle peut être perçue comme menaçante identitairement, mais les formes d'expression de ce sentiment peuvent se situer dans d'autres aspects des interactions.

³ Dans les relations liées à des institutions d'aide au développement, l'équipe étrangère détient en général le pouvoir de décision et le pouvoir financier...

- On peut observer toutefois des séquences où la catégorie ethnique se référant au groupe des Betsileo est actualisée, et en particulier lorsqu'il s'agit de la langue. A Madagascar, tous les groupes ethniques partagent une certaine intercompréhension, tout en utilisant des spécificités linguistiques. Le Betsileo connaît certaines caractéristiques lexicales et d'accent qui le distinguent du Malgache officiel. Au cours du Diagnostic, c'est l'idiome local qui est utilisé. Et il est intéressant de voir l'animateur insister sur cet élément, comme s'il voulait rassurer les participants sur cette dimension, d'ailleurs fortement liée au sentiment identitaire :

Au début du Diagnostic, il explique :

«J'ai fait exprès d'écrire en malgache mais pas en français pour faciliter notre compréhension».

A un moment donné, la personne désignée comme secrétaire s'interroge :

«Comment dit-on : tavy ou tevy ?» et l'animateur répond : *«on utilise le mot de notre langue d'ici, tevy».*

- De manière générale, on remarque peu de références à des catégories liées à des groupes qui seraient étrangers aux appartenances des participants au diagnostic. On observe au contraire une très grande fréquence de la forme «nous» dans le protocole. Mais il faut savoir qu'en Malgache, et en particulier dans la région du Betsileo, l'usage culturel est d'éviter la première personne du singulier ou du pluriel (dans sa forme exclusive). L'interlocuteur est généralement intégré dans l'événement raconté par le locuteur (Dahl, 1993). Nous observons donc de très nombreux usages où les participants utilisent le «nous» alors qu'en français ou en anglais, on trouverait plutôt un «je», un «vous» ou même un «ils». Voici quelques exemples⁴ :

- «Nous» plutôt que «je» : en observant la manière dont un parc pour les zébus est construit, un participant explique : *«si l'eau est de cette qualité, nous ne la dégageons pas, mais au contraire, nous la couvrons »*. [implicite : c'est comme cela que je m'y prends, mais, ce faisant, je marque ma participation au groupe des paysans éleveurs auquel nous tous appartenons]
- «nous» plutôt que «vous» : un participant a reçu quelques réprimandes pour son comportement intempestif et pour le fait qu'il ne suivait pas les règles de la discussion : il demande alors : *«je demande un instant, s'il vous plaît. Nous acceptons tous [implicite : que je prenne la parole] ? Je lève la main»* [implicite : nous sommes ici réunis en assemblée ; il s'agit donc d'un groupe auquel je marque mon appartenance pour prendre la parole].
- «Nous» plutôt que «ils» : devant une rizière, l'animateur pose la question : *«Il paraît que tout était vert [implicite : le riz a donc poussé] ici mais peut-être n'avons-nous pas eu assez de riz [implicite : le nous renvoie aux propriétaires de la rizière] ?».*

Tout se passe ainsi comme si la volonté était d'éviter la catégorisation hors du groupe, l'exclusion – ce qui peut représenter, dans la culture Betsileo, un acte grave pouvant

⁴ L'analyse des exemples qui suivent est liée à ma (relative) connaissance du contexte culturel (règles de communication...) et de la situation concrète du DP à laquelle je participais.

engendrer des conséquences néfastes (Ottino, 1998)⁵. Par ailleurs, on observe peu de catégories liées à des «ils» qui seraient extérieur à cette communauté de pratique, évoquée dans et par le discours.

- *Types de réponses «simples».*

Nous ne remarquons donc, dans les énoncés, que peu ou pas de traces d'éléments liés à des «étrangers» qu'il s'agirait de garder à distance. Les stratégies, si elles existent, doivent être cherchées ailleurs, dans des formes plus subtiles. Nous avons fait l'hypothèse que celles-ci pouvaient s'observer dans le type d'énoncés formulés par les participants : plus ils sont simples, ne faisant que répondre à la question posée, plus ils marqueraient un investissement minimal renvoyant à un sentiment de méfiance à l'égard du dispositif lui-même. On observe en effet ce type d'énoncés. En voici un exemple

Animateur : *On a vu que la forêt naturelle est détruite, quelles en sont les raisons ?*

Martin : *A cause des feux de brousse, à cause de la coupe.*

Mais ces énoncés se remarquent davantage au début de la discussion, et c'est l'animateur lui-même qui invite les participants à répondre d'une manière rapide sous formes d'«idées qu'il ne faut pas discuter» («on ne discute pas sur les idées avancées, mais chacun apporte ses idées et on va les collecter».

- On observe plus souvent des *réponses justifiées, argumentées, fondées par la référence à des expériences ou des connaissances personnelles*. Voici un exemple :

- Martin : *On devrait avoir un autre "vala"(parc à bœufs) humide en plus du vala traditionnel. De bonne heure, les boeufs s'y rendent et les herbes servent de compost, ainsi de suite ; c'est ça la procédure normale, car on a déjà eu des expériences sur ce point. Donc il y a "vala" humide où les boeufs se rendent le matin.*

Cette manière de se situer par rapport à un objet de discours peut être comprise en se référant à une représentation souvent exprimée par les paysans : seuls ceux qui connaissent le terrain, ses réalités *de l'intérieur, à travers une pratique*, sont reconnus, écoutés et suivis dans leurs actions. Ainsi, pour pouvoir convaincre, être écouté dans son point de vue, il s'agit de se référer à des éléments de la réalité que l'on a soi-même manipulés. Toutefois, on peut observer également que ces énoncés n'évoquent pas uniquement l'expérience individuelle d'une personne ; ils se réfèrent en général à une catégorie plus générale, ancrée dans l'univers partagé des membres de la communauté.

⁵ Il est intéressant de remarquer que les rares fois où le « je » est utilisé, c'est par la personne qui est considérée comme provocante et déviante par rapport aux règles que le groupe s'est données pour la prise de parole. Elle utilise dans son langage des formes en général non usitées, marquant par là même à la fois l'exclusion qu'elle subit du groupe et sa volonté de se penser en dehors de lui : « tout le monde sait que nous avons besoin des forêts. Il n'y a pas d'arbres à X (nom de la localité), sauf peut-être les miens », ou plus loin : « Les gens d'ici ne bougent pas ; la raison c'est que c'est moi qui devait faire le projet ».

- On observe également des *interactions entre participants* se mettre en place, et non pas seulement des interactions de type question-réponse entre l'animateur et les participants. En voici un exemple :

A propos d'un médicament contre les maladies des cochons :

Jean *Ce que je voulais savoir : est-ce une demi cuillerée à soupe ce qu'on met là ou une cuillerée ?*

Martin *A peu près un demi gobelet de poudre et on mélange avec de l'eau.*

Jean *C'est la quantité de poudre qui est d'un demi gobelet ?*

Martin (Acquiescement).

- Encore plus intéressant, me semble-t-il, est le fait que certains participants font référence, dans leur propre énoncé, à *des catégories proposées par le dispositif*. Une partie du Diagnostic est orientée vers l'observation et l'analyse, sur le terrain, de certains problèmes évoqués antérieurement en salle. Pour faciliter l'analyse, les concepteurs ont proposé que la discussion se fasse en distinguant les niveaux «physique», «social» et «économique» de ce qui est observé (les rizières, les forêts, par exemple). De la part des paysans, il s'agit dans un premier temps de comprendre ces catégories qui ne sont pas nécessairement considérées comme pertinentes dans leur pratique quotidienne. Or, lors de ce Diagnostic, on a pu observer des énoncés rendant compte non seulement de cette compréhension, mais aussi d'une utilisation adéquate, comme si elle avait été comprise et jugée pertinente pour penser l'objet analysé. Voici un exemple :

Animateur *Y a-t-il quelque chose à dire à propos du sol où on plante des légumes si on regarde le côté social ?*

Martin *On regarde aux alentours, et quant au social, ce que nous voyons, c'est qu'il n'y a que ça comme terrain à légumes au sud. Mais autour, je ne sais pas si cela appartient à cette personne ou à d'autres.*

Armand *Ça appartient à d'autres personnes ; le mien est plus haut.*

Martin *C'est pour cette raison qu'on doit voir le côté social, parce que s'il n'y a pas de solidarité entre les propriétaires... Ici on voit qu'il n'y a pas de solidarité, parce que les deux se trouvent en haut⁶.*

7. Discussion

Par leur manière d'interagir et de construire des énoncés complexes, tout se passe comme si les paysans investissaient ce dispositif pour eux-mêmes, et non pas en réponse à une demande qui viendrait d'étrangers. C'est en tous les cas ce que nous avons pu observer dans cette analyse encore exploratoire.

Il y aurait encore d'autres angles d'approche pour étudier la manière dont les participants se situent dans ce setting.

⁶ Ce type d'exemples sont particulièrement intéressants dans la mesure où ils signalent une capacité d'élaborer une méta-réflexion par rapport à la pratique concrète, à travers le recours à un système abstrait de catégorisation (Luria, 1976).

Nous pourrions par exemple analyser en profondeur les procédés discursifs marquant des *stratégies de distinctions entre les acteurs, mobilisant ainsi des formes identitaires spécifiques*. Cette analyse pourrait nous aider à comprendre comment le dispositif est perçu en termes de redéfinition, de négociation, de renforcement des identités sociales qui sont mobilisées au cours de la vie quotidienne communautaire. Dans nos observations, les participants signalent leur appartenance à un groupe commun à travers l'usage fréquent du « nous ». Toutefois, d'autres marqueurs (linguistiques et non linguistiques) pourraient mettre en évidence d'autres niveaux d'appartenance :

- celui des « rangs », par exemple, caractéristiques de la société malgache, extrêmement hiérarchisée (Bloch, 1975; Dahl, 1993). Il est intéressant à cet égard de se demander qui est ce Martin que l'on retrouve dans la plupart des exemples cités ? Martin est en effet situé socialement dans un sous-groupe – les « Bédia » - qui se trouve à un niveau élevé de la hiérarchie (il a des droits et des responsabilités particulières dans certaines cérémonies, par exemple). Tout se passe ainsi comme si, dans cette situation de DP, Martin actualisait son appartenance de « Bedia » - en la réinterprétant dans ce contexte social spécifique - lui permettant de prendre la parole fréquemment et de jouer le rôle d'« expert » (que, par ailleurs, ses connaissances techniques lui permettent de tenir) ;
- l'appartenance de genre est également certainement pertinente dans cette situation : peu de femmes prennent la parole, marquant ainsi le fait qu'elles interprètent cette situation comme une réunion où les femmes n'ont que peu droit à la parole, ce qui est le cas de manière générale dans cette communauté, quand hommes et femmes se trouvent ensemble.

D'autres dimensions des processus identitaires impliqués dans ce setting pourraient ainsi être étudiées, mais nous nous arrêterons là pour cet exposé.

Une question reste en suspens toutefois : de manière générale, on a pu observer les participants s'investir activement dans la démarche du diagnostic, en ne se tenant pas à la place basse généralement occupée en présence d'étrangers. Comment expliquer cet investissement ? J'aimerais tenter ici quelques hypothèses :

1. *L'absence (physique) d'étrangers* qui seraient totalement inconnus des participants (j'étais moi-même présente mais tout le monde me connaissait ; je vivais dans le village depuis trois mois). Certaines personnes m'ont expliqué qu'ils se seraient sentis gênés par la présence de personnes inconnues, que celles-ci soient malgaches ou vazaha, d'ailleurs ;
2. Le fait que la langue utilisée soit *l'idiome local* a certainement contribué à l'élaboration d'un espace rassurant. Quand ils évoquent les difficultés rencontrées avec les techniciens (ces personnes qui viennent sporadiquement au village pour expliquer de nouvelles techniques), les paysans mettent en avant la dimension linguistique, comme un facteur qui crée la distance, si le technicien s'exprime dans une autre langue ;
3. *Le comportement de l'animateur et ce qu'il représente* joue certainement un rôle important. Tout au long du diagnostic, il recentre, recadre, rappelle l'objet du discours,

aide les participants à exprimer leurs idées⁷... Le fait que cette personne n'est pas étrangère à la communauté (il a été instituteur durant quelques années et a épousé la fille d'une famille importante du village) représente un élément qui a certainement contribué à l'élaboration d'un climat de confiance ;

4. *Les objets de discussion* apparaissent comme familiers aux participants ; on y parle en effet des rizières, des forêts, des bœufs qui font partie de leurs pratiques quotidiennes. La démarche du diagnostic implique surtout des outils d'analyse, des outils pour penser sous un angle particulier ces objets familiers. Cette intégration de nouveaux outils dans un contexte connu a certainement aidé à leur intégration et appropriation.

Tout se passe ainsi comme si cette situation avait été vécue comme un « espace protégé » (Bourgeois, 1996), permettant aux participants d'expérimenter sans trop de risques pour leur existence et leur sentiment de continuité, sans que cela porte à conséquences directement dans la vie réelle, de nouvelles manières de voir le monde, de penser et d'apprendre.

Bibliographie

- Abreu, G. de (1995). Understanding how children experience the relationship between home and school mathematics. *Mind, Culture, and Activity*, 2(2), 119-142.
- Bloch, M. (1975). Introduction. In M. Bloch (Ed.), *Political language and oratory in traditional society*, London, New-York, San Francisco: Academic Press, pp. 1-28.
- Bourgeois, E. (1996). Identité et apprentissage. *Education permanente*, 128, 27-35.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. London : Harvard University Press.
- Camilleri, C. & Karstersztejn, L.(1990). *Stratégies identitaires*. Paris: PUF.
- Carraher, T. N., Carraher D. W. & Schliemann, A. D. (1985). Street mathematics and school mathematics. *British Journal of Developmental Psychology*, 3, 21-29.
- Centlivres, P. (1986). L'identité régionale : langage et pratiques. Approches ethnologiques, Suisse romande et Tessin. In : P. Centlivres, P. Furter, R. Kruger, *et al.*, *Les Sciences sociales face à l'identité régionale : cinq approches* (pp. 77-126). Berne : P. Haupt.
- Chaiklin, S. & Lave, J. (Eds.) (1993), *Understanding practice. Perspectives on activity and context.*. Cambridge: Cambridge 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.
- Elbers, E. (1991). The development of competence and its social context. *Educational Psychology*, 3(2), 73-94.

⁷ Voir la notion de « gardien du cadre » (Grossen & Perret-Clermont, 1992).

- Elbers, E. (1997). *Changing identities in the classroom* (Communication non publiée dans le cadre de la Conférence EARLI, 1996, Athènes).
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Garden City New-York: Doubleday.
- Grossen, M. & Perret-Clermont, A.-N. (Eds) (1992). *L'espace thérapeutique*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.
- Grossen, M., Liengme Bessire, M.-J., & Perret-Clermont, A.-N. (1996). Construction de l'interaction et dynamiques socio-cognitive [Construction of the interaction and sociocognitive dynamics]. In M. Grossen & B. Py (Eds.), *Pratiques sociales et médiations symboliques* (pp. 221-247). Berne: Peter Lang.
- Light, P. & Perret-Clermont, A.- N. (1998). Social contexts in learning and testing. In: J.A. Sloboda (Ed.). *Cognition and social worlds* (pp. 99-112). Oxford: Oxford University Press.
- Luria, A.R. (1976). *Cognitive development. Its cultural and social foundations*. Cambridge, London : Harvard University Press.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- 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 (Switzerland) : Séminaire de Psychologie.
- Muller, N. & Perret-Clermont, A.N. (1999a). *Cultural, institutional and interpersonal issues of "thinking and learning settings* (conference proceeding at EARLI, Göteborg, Sweden)
- Muller, N. & Perret-Clermont, A.-N. (1999b). Negotiating identities and meanings in the transmission of knowledge : analysis of interactions in the context of a knowledge exchange network. In: J. Bliss, R. Säljö & P. Light (Eds.), *Learning Sites. Social and technological resources for learning* (pp. 47-60). Amsterdam, New-York, etc: Pergamon.
- Ottino, P. (1998). *Les champs de l'ancestralité à Madagascar. Parenté, alliance et patrimoine*. Paris: Karthala-Orstom.
- Resnick, L.-B. Säljö, R. Pontecorvo, C. Burge, B. (Eds) (1997). *Discourse, Tools, and Reasoning, essays on Situated Cognition*. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag
- Tap, P. (sous la dir. de). (1986). *Identité individuelle et personnalisation (1). Identités collectives et changements sociaux (2)*. Toulouse: Privat.

L'entretien de recherche dans l'étude des processus identitaires de jeunes issus de la migration.

Questions méthodologiques et épistémologiques⁸

Vittoria Cesari Lusso

La problématique de la construction du sentiment d'identité chez des individus confrontés à des appartenances culturelles multiples occupe une place toujours plus importante dans les travaux en sciences humaines et sociales. Durant ces dernières décennies, de nombreuses études ont commencé à jeter un éclairage sur les processus qui sous-tendent la genèse, le développement et la gestion de l'identité personnelle et sociale en situation de pluralité culturelle. Parallèlement, les problèmes que pose l'étude de ces processus sur le plan méthodologique et épistémologique ont fait l'objet d'un nombre important de travaux.

Dans le présent article, il ne peut s'agir de chercher à restituer une synthèse de l'ensemble de ces travaux, mais plutôt de s'attacher à l'examen d'une question particulière: dans quelle mesure l'outil méthodologique de l'entretien de recherche peut-il contribuer à l'étude des processus identitaires?

La question, dès que posée, fait naître une foule d'autres interrogations, qui portent, d'une part, sur l'objet d'étude (les processus identitaires, notamment dans le cas de jeunes issus de la migration) et, d'autre part, sur l'outil (l'entretien de recherche, notamment à visée biographique), ou bien sur l'articulation entre but et moyen.

Quelques-unes de ces questions vont être analysées ci-après, et notamment les suivantes:

- Quelles sont les caractéristiques, les limites et les potentialités d'un outil méthodologique tel que l'entretien de recherche?
- Quels types de processus identitaires peuvent-ils être étudiés, en particulier dans l'ici et maintenant d'un entretien de recherche?

Comment " faire parler " les protocoles d'entretien à propos des dynamiques identitaires?

I. Quelles sont les caractéristiques, les limites et les potentialités d'un outil méthodologique tel que l'entretien de recherche?

Utiliser l'entretien de recherche, c'est choisir de récolter des données à travers un contact direct avec un ou plusieurs sujets. Comme le rappellent Pourtois et Desmet (1988, p. 131), dans le cas de l'entretien de recherche " c'est le phénomène de l'interaction qui est privilégié, comme dans une consultation clinique ". Autrement dit, s'entretenir avec quelqu'un constitue une rencontre, et ne se limite pas à un simple prélèvement d'informations. L'entretien se définit donc avant tout par ce constat de rapport direct, mais cela ne suffit pas à le caractériser par rapport à d'autres situations d'échange verbal.

⁸ A paraître dans: P. Coslin & G. Vinsonneau (sous la dir.) *Processus identitaires et cultures - de l'enfance à l'âge adulte*, Paris: Presses Universitaires de France

1. Caractéristiques

Cinq caractéristiques nous semblent pouvoir définir la démarche de l'entretien de recherche.

- Il s'agit d'une démarche qualitative, cela implique en particulier que i) le chercheur s'intéresse au sens que prennent les choses pour les sujets dans le cadre de leur vision du monde, et au contexte écologique dans lesquels évoluent les personnes. Il adopte une compréhension inductive des phénomènes visant à constituer des patterns de données. La perspective phénoménologique y est donc centrale; ii) il est attentif à l'effet d'interaction qui se produit dans l'entretien et essaie de le prendre en compte en intégrant observateur et observé dans ses procédures d'observation ; iii) il ne met pas en avant ses propres perspectives ni ses propres modèles, mais essaie de proposer un cadre favorisant l'émergence de ce qui fait la singularité de l'interviewé.
- Il s'agit d'une démarche qui se veut scientifique par le fait, pour reprendre les conceptions de K. Popper (1935), qu'elle est capable de s'auto-corriger, dans le sens de remettre synthétiquement en question son propre fonctionnement et ses résultats (mais il faut considérer que cette démarche s'insère aussi dans une culture scientifique ambiante, où cette pratique peut être plus ou moins valorisée).
- Il s'agit d'une démarche qui demande la mise en oeuvre de cadres, de techniques et de précautions, dont aujourd'hui on comprend mieux l'importance. Au fil des années la démarche d'entretien de recherche s'est enrichie d'une série de connaissances permettant de mieux planifier et contrôler: la mise en scène, la gestion du contrat de communication, les implications éthiques, la place du verbal et du non-verbal, etc. A ce propos, c'est le principe de cohérence entre l'aménagement de ces paramètres et le but de la recherche qui est souvent invoqué. On considère que le respect de ce principe peut aider le sujet à mieux inférer l'intention du chercheur, à dissiper l'opacité initiale, à créer un consensus autour de la définition de la situation.
- Il s'agit d'une interaction qui est mise en place en relation avec un objet de recherche du chercheur; ce qui renvoie au statut social des partenaires, aux rapports de rôles et de places dans cette situation, aux buts et à la source de la demande. L'entretien se produit à l'initiative d'un chercheur pour des buts d'étude, se distinguant en cela des relations d'aide, des interrogatoires de police, etc. A ce niveau, le défi pour le chercheur réside sans nul doute dans le fait de recueillir des données appropriées à l'objet de recherche.
- Il s'agit - notamment dans le cas d'entretien sur le parcours de vie - d'une interaction dans laquelle l'interviewé est censé donner des informations sur un objet par définition très impliquant: soi-même.

2. Limites et potentialités

Limites et potentialités de l'entretien de recherche sont en rapport avec les caractéristiques que nous venons de mentionner.

Pour ce qui est des limites, nous pouvons d'abord mentionner que l'interaction qui a lieu dans l'entretien est, comme dans toute rencontre interpersonnelle, une expérience que l'on peut standardiser, contrôler, professionnaliser, mais qui comporte toujours un certain nombre d'éléments inconnus a priori et une part de projection et d'interprétation. Il convient en effet de rappeler que chaque participant amène dans l'échange un peu de son histoire personnelle,

ses états affectifs, ses stratégies cognitives, ses cadres de référence sociaux et culturels et aussi son statut et ses rôles.

Ensuite, il faut considérer que la pratique de l'entretien nécessite une formation assez rigoureuse, qu'on a souvent tendance à sous-estimer, et demande une grande souplesse d'esprit, car l'interviewer doit s'adapter à des conduites très changeantes.

Enfin, il s'agit d'une pratique très coûteuse en termes d'investissement de temps et qui, par conséquent, ne peut s'appliquer qu'à un nombre très limité de sujets.

Pour ce qui est des potentialités, il est admis que cette méthode permet de prendre en compte davantage la singularité du sujet, de mieux avoir accès à ses croyances et à ses systèmes de valeurs, de tirer profit des différentes conduites non verbales. L'intérêt pour tout ce qui fait la singularité de l'information biographique et de la vision du monde du sujet constitue une propriété centrale de cette démarche. L'entretien est donc utile pour encourager la fabrication de significations par la narration, plutôt que pour récolter des réponses sur la base d'un questionnement standardisé. Les interventions et les reformulations du chercheur vont soutenir l'expression de ces significations et motiver le sujet à développer son récit. La valeur heuristique de l'entretien tient donc à ce qu'il permet d'étudier l'expérience de la personne, située dans le temps et l'espace social, et de l'inscrire dans un réseau de significations personnelles et collectives.

Mais cela dit, il convient de rappeler que dans la démarche qui permet l'accès au cadre interprétatif du sujet le chercheur ne peut pas éviter une "certaine dose" de projection, puisque sans ce processus aucune intersubjectivité n'est possible (Perret-Clermont & Rovero, 1987).

3. La démarche d'entretien de recherche "biographique".

Dans les entretiens que nous pratiquons dans le cadre de nos recherches sur la thématique de la migration (Cesari Lusso, 1997), nous mettons en place une méthodologie d'entretien que nous qualifions de *semi-directive* et *biographique*.

La semi-directivité, nous la définissons par rapport à trois types de conduites du chercheur: i) le fait que l'interviewer garde un contrôle sur le cadre, notamment par rapport aux conditions de l'entretien et aux buts de la recherche; ii) le fait que - à l'intérieur de ce cadre - le chercheur est très attentif aux types de contenus amenés par l'interviewé, à ses logiques et à son langage (Haley, 1995) afin de favoriser et encourager l'explicitation de ce qui semble notamment faire sens pour lui; iii) le fait de soutenir l'interviewé avec un style d'interaction marqué par l'intérêt et l'empathie.

Le terme *biographique*, de son côté, souligne le caractère subjectif de l'information recueillie et le fait que nous nous intéressons aux expériences de vie des personnes et aux logiques qui les inspirent.

Du point de vue de la technique d'entretien et des savoir-faire à mettre en place, trois orientations nous ont particulièrement inspirée.

En premier lieu il convient de citer les travaux de Carl Rogers (1968) qui ont grandement influencé les techniques d'entretien et fait progresser la connaissance de ce qui se passe dans des situations d'échanges. Les acquis principaux que l'on peut tirer concernent: i) le concept

d'attitude d'écoute, avec son côté paradoxal car c'est aussi une sensibilité aux attitudes (d'évaluation, de consolation, d'investigation, etc.) qui enferment l'écoute de l'autre; ii) la gestion des silences et l'intérêt des temps de silence; iii) les techniques de reformulation.

Notre deuxième source d'inspiration est constituée par les travaux qui permettent d'appréhender les types d'activités cognitives qui sont déployées durant un entretien (Perradeau, 1998) et peuvent aider le chercheur dans le travail de régulation entre ce qui se passe dans l'ici et maintenant et le but poursuivi. Cette régulation implique que le chercheur est appelé constamment à faire un travail d'analyse de ce qui est dit par l'interviewé par rapport à l'objet de la recherche et à choisir dans son répertoire d'interventions possibles celles qui lui semblent les plus aptes à favoriser une production discursive pertinente.

En troisième lieu figurent les techniques d'explicitation de l'action qui visent à faciliter l'expression de ce qui est mis en oeuvre dans la réalisation d'une tâche (Vermersch, 1994; Vermersch & Maurel, 1997). Ces techniques nous sont particulièrement utiles dans le cadre de l'entretien biographique pour encourager la production d'exemples de la part de l'interviewé et pour l'accompagner dans l'effort d'élucidation et de description des conduites qui forment la trame de ces derniers. Nous constatons, en effet, que l'exploration des situations-exemples constitue une source assez féconde de production de significations personnelles de la part du sujet.

Après avoir évoqué les aspects saillants de la technique d'entretien ainsi que ses limites et potentialités, nous nous attachons maintenant à développer les deux autres questions qui abordent plus directement les aspects qui ont trait à la particularité de l'objet d'étude: les processus identitaires.

II. Quels types de processus identitaires peuvent-ils être étudiés, notamment dans l'ici et maintenant d'un entretien de recherche?

En nous fondant sur une analyse de la littérature qui traite du vaste domaine des processus identitaires, il est possible de retenir trois dimensions de l'identité pouvant être constituées comme objets d'étude en situation d'entretien de recherche:

- l'identité comme un ensemble de caractéristiques et d'attributs permettant de " ranger " le sujet dans des catégories physiques et sociales données et de le définir de l'extérieur;
- l'identité comme un ensemble d'informations dont le sujet interviewé dispose sur soi-même;
- l'identité comme un ensemble de conduites interactives et stratégiques mettant en jeu des attentes, des rapports de places et de rôles (Vion, 1992), dans un contexte donné.

1. L'identité comme un ensemble de caractéristiques et d'attributs permettant de " ranger " le sujet dans des catégories physiques et sociales données et de le définir de l'extérieur.

Dans la situation d'entretien, comme dans toute rencontre interpersonnelle, les partenaires sont automatiquement, et souvent inconsciemment, pris dans des dynamiques de perception et d'évaluation réciproques. En effet, percevoir autrui c'est le classer dans certaines catégories

socialement et culturellement signifiantes, c'est, en d'autres termes, lui attribuer des traits identitaires et le situer par rapport à soi-même.

Pour ce qui est des caractéristiques des sujets, on sait que les indices extérieurs permettant de faire des inférences sur des éléments de l'identité sociale du sujet sont présents en quantité considérable. Il s'agit d'indices tels que: les traits physiques, l'habillement, le nom, l'accent, le statut professionnel, tout autre signe renvoyant à une place dans la hiérarchie sociale, etc. Il est également admis que chaque société, chaque groupe possède un répertoire d'identités qui permet l'appréhension d'autrui. Par ailleurs, ces indices et ces identités réveillent automatiquement chez les acteurs toute une série de représentations, d'images et de stéréotypes, et engendrent d'une façon plus ou moins consciente des processus d'évaluation et d'appréciation de l'interlocuteur. Comment prendre en compte alors tous ces éléments dans un entretien qui porte sur l'exploration des processus identitaires?

Certes, il est utile de tirer profit des informations que les caractéristiques extérieures peuvent offrir sur l'identité sociale de la population concernée et d'en faire l'objet d'une activité d'observation spécifique, mais il convient de prendre certaines précautions. D'abord, on sait que "seules les personnes connaissant bien le groupe social d'appartenance de l'autre sont capables de saisir le détail vraiment 'révélateur'" (Mucchielli, 1995, p. 177), c'est-à-dire permettant de faire des inférences fiables au niveau, par exemple, de l'insertion sociale. On sait aussi qu'il est important pour le chercheur de se donner les moyens de faire émerger ses propres représentations et jugements par rapport aux référents extérieurs de l'autre (par exemple, les mettant par écrit avant l'entretien). Cela permet de créer une distance permettant de mieux "contrôler" le risque d'un amalgame total entre ses propres a priori et les informations inférées. Si nous prenons l'exemple d'un entretien entre un chercheur autochtone et un jeune immigré, il s'agit pour le chercheur de s'interroger sur ses propres stéréotypes constituant l'identité sociale d'un immigré.

Ensuite, il est question d'en tenir compte au niveau de l'agencement du cadre de l'entretien. Blanchet et Gotman (1992) ont mis en évidence l'influence du sexe, de l'âge, des vêtements, des appartenances ethniques, professionnelles, sociales dans la situation d'entretien de recherche. Selon les cas, un agencement donné oriente, facilite ou entrave, à des degrés divers, la production d'un discours. De même ces paramètres jouent un rôle dans les représentations que l'interviewé se fait du chercheur et peuvent rappeler certaines formes sociales d'interaction: interrogatoire face à un enseignant, demande de conseil, etc.

La distance sociale entre interviewer et interviewé est aussi à prendre en compte. On considère que la perception d'une distance sociale trop grande tend à inhiber la production discursive. D'où l'importance de la mise en place de la part de l'interviewer de stratégies aptes à créer un cadre approprié, par exemple, en adaptant sa tenue, en essayant d'afficher des référentiels communs (par exemple, "je suis étudiant comme vous"), etc.

2. L'identité comme un ensemble d'informations dont le sujet interviewé dispose sur soi-même.

Jusqu'à maintenant nous avons parlé d'indices extérieurs de l'identité et des mécanismes permettant l'identification d'autrui, mais qu'en est-il de la dimension de l'identité liée aux représentations et aux sentiments du sujet par rapport à soi-même? En d'autres termes, dans le cadre d'un entretien de recherche, peut-on avoir accès à ce type d'expérience subjective?

La distinction établie par Ronald Laing dans le cadre de la démarche qu'il désigne sous le nom de phénoménologie sociale (pour une synthèse, Marc & Picard, 1989, chap. III) nous semble apporter une contribution à la compréhension de cette question. L'auteur parle, d'une part, de 'comportement' pour ce qui peut être observé et, d'autre part, 'd'expérience', pour ce que chacun éprouve et ressent en soi et par soi-même. Or, "il faut être conscient qu'il n'y a aucun accès immédiat à l'expérience de l'autre (si ce n'est ce que lui-même peut en exprimer). (...) On ne peut se faire une idée de l'expérience d'autrui qu'à partir de ses comportements et de son témoignage qui permettent une certaine déduction de l'expérience qu'il se fait de lui-même. Mais cette déduction n'est pas son expérience et fait partie de mon expérience de lui" (ibidem, p. 67-68).

Ce à quoi on peut avoir accès par le biais d'un entretien de recherche n'est pas l'expérience subjective de l'interviewé, à savoir ce qu'il ressent⁹ vis-à-vis de son identité et les significations qu'il attribue à celle-ci, mais le discours qu'il tient à propos de cette expérience.

Mais cela dit, à quelle configuration de l'identité correspond ce même discours? A la perception que le sujet a de soi? Au concept de soi? A une représentation de soi? A une présentation circonstancielle? Une analyse de ces concepts¹⁰ ainsi que les travaux de Goffman (1973) - qui permettent en particulier de saisir la complexité des stratégies utilisées par l'individu pour se présenter aux autres d'une façon adéquate à la situation - nous aident à répondre à ces questions. Ces outils conceptuels nous amènent à comprendre le discours que l'interviewé produit sur soi dans le cadre d'un entretien de recherche comme une tension entre la représentation de soi que la situation concrète éveille pour le sujet et les stratégies de présentation qui sont considérées comme adaptées à la situation. Il convient de noter à ce propos que la présentation de soi apparaît comme un produit beaucoup plus sensible à la variation des situations, tandis que le concept et la représentation de soi apparaissent plus stables. Ce décalage qui est parfois étiqueté comme "manque de sincérité" apparaît, à la suite notamment des travaux de Goffman, comme un signe de l'activité par laquelle l'acteur social

⁹ Les travaux d'Erikson (1972) nous permettent d'appréhender l'identité comme un sentiment interne éprouvé par le sujet, qui se construit dans l'interaction avec l'environnement familial et social.

Pour cet auteur, l'identité n'existe que par le sentiment d'identité. Ce sentiment repose lui-même sur un ensemble de sentiments et processus, tels que le sentiment de continuité, le sentiment d'autonomie, les processus d'autoévaluation et d'évaluation par rapport à autrui, etc.

Quand dans la situation d'entretien de recherche l'individu est amené à produire un discours sur soi-même, ce ne sont pas seulement les aspects cognitifs de son savoir sur son identité qui sont sollicités, des préoccupations d'ordre affectif et relationnel peuvent aussi surgir.

¹⁰ Les travaux de Palmonari & Carugati (1988) nous permettent de mieux définir les différents concepts concernant les organisations cognitives de l'identité:

- perception de soi: l'identité est saisie comme le fait d'avoir une entité physique séparée et différenciée des autres;
- concept de soi: ensemble de notions et d'idées dont l'individu dispose sur soi-même et dont il a conscience;
- représentation ou image de soi à l'oeuvre dans différentes situations concrètes;
- présentation de soi: aspects du SOI que le sujet essaie de présenter aux autres dans les diverses situations sociales par le biais du comportement ou d'une production verbale sur soi-même.

interagit avec l'environnement. Autrement dit, essayer de paraître différent aux yeux des autres peut aussi être considéré comme une stratégie de gestion de son identité.

3. L'identité comme un ensemble de conduites interactives et stratégiques mettant en jeu des attentes, des rapports de places et de rôles, dans un contexte donné.

C'est dans l'interaction que l'individu actualise et montre les aspects de son identité qu'il considère comme les plus appropriés en réponse à la lecture qu'il fait de la situation et des attentes de son interlocuteur. C'est également dans l'interaction que l'acteur social se positionne face aux identités qui lui sont prescrites ou proposées par l'environnement.

Ces aspects nous amènent à mettre en évidence une caractéristique particulière de la situation de l'entretien de recherche, à savoir sa double facette par rapport à l'objet d'étude: l'identité. En effet, cette situation est, d'une part, un instrument pour accéder au discours de l'interviewé et, d'autre part, une interaction dans laquelle des identités circonstancielles sont mises en place de la part des deux partenaires.

Pour saisir la complexité des enjeux de cette deuxième facette, il nous semble utile d'adopter une perspective psychosociale qui permet de considérer la situation d'entretien comme une situation d'interaction tripolaire, où deux acteurs ayant des rôles différenciés interagissent à propos d'une tâche¹¹.

Dans cette perspective, nombreuses sont les recherches qui mettent en évidence les effets de certaines variations du contexte social sur l'activité cognitive du sujet (Perret-Clermont & Nicolet, 1988). Dans la psychologie cognitive classique il suffit d'observer comment le sujet résout le problème qui lui est posé. Or, pour le psychologue social, le sujet n'est pas seulement un individu possédant certaines caractéristiques personnelles, il est aussi un acteur social qui ne se limite pas à subir la situation, mais essaie de lui attribuer un sens et d'avoir le bon comportement, au bon moment, compte tenu des interlocuteurs. Il s'ensuit que la production d'un discours sur soi demande que les acteurs négocient une définition commune de la situation et de la tâche. Le concept d'intersubjectivité (Rommetveit, 1976) nous permet de rendre compte de la façon dont les deux partenaires vont pouvoir construire une définition commune de la situation, en partant chacun de sa propre définition.

En outre, dire que l'interviewé est un acteur social souligne aussi qu'il n'arrive pas " vierge " dans la situation d'entretien, mais qu'il va utiliser les connaissances qu'il a déjà développées dans d'autres contextes sociaux pour interpréter cette situation. Par exemple, les entretiens qu'il peut avoir vus à la télévision, ou bien les interrogations dont il a été l'objet en tant qu'élève.

Si nous centrons maintenant notre réflexion sur la relation entre chercheur et interviewé la question se pose de la manière dont on peut la qualifier. En général, il s'agit d'une relation qui peut se définir en termes asymétriques et complémentaires, dans le sens que les participants à l'interaction ont des rôles et des statuts différents, et que cette diversité est implicitement acceptée. C'est le chercheur, en effet, qui appartient à une communauté scientifique et qui a déjà une plus ou moins grande familiarité avec la méthode de l'entretien, qui prend l'initiative de la rencontre et qui en fixe le but, le cadre et la mise en scène. De son côté, l'interviewé

¹¹ Nous nous inspirons notamment de travaux qui portent sur l'analyse psychosociale des situations didactique, thérapeutique et de test : Perret-Clermont & Nicolet, 1988; Grossen, 1998; Grossen & Perret-Clermont, 1991; Grossen & Perret-Clermont, 1992.

peut être plus ou moins “ motivé ” à apporter son témoignage et sa collaboration. Il pourrait aussi poursuivre d’autres buts par rapport à ceux qui ont été fixés par le chercheur, tels que: lui plaire, lui montrer son savoir dans un domaine donné, utiliser l’interlocuteur comme “ porte-parole ” pour faire passer des messages à une audience potentielle, etc. A ce niveau on peut dire que le chercheur est en position haute (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1969) par rapport à la forme, tandis que l’interviewé est en position haute par rapport au contenu.

A l’intérieur de cette relation, toute une série de négociations subtiles peuvent se mettre en place, dans l’ici et maintenant, autour de la gestion des places interactives que l’on souhaite, plus ou moins inconsciemment, occuper par rapport à l’autre.

L’entretien peut ainsi se présenter comme un lieu d’émergence d’une identité circonstancielle à saisir à travers l’observation de ces types de négociations.

Mais il y a aussi d’autres indices identitaires qui sont intéressants à saisir dans la microhistoire d’un entretien de recherche portant sur la problématique de l’identité. Nous pensons d’abord aux conduites de réaction de l’interviewé aux identités “ prescrites ” par la thématique de l’entretien. Par exemple, dans le cas de figure d’un entretien de recherche axé sur l’identité de “ migrant ”, le sujet va-t-il accepter ou contester cette définition?

Ensuite, nous nous référons à la variabilité des conduites identitaires selon les environnements symboliques dans lesquels l’exécution d’une tâche est demandée, comme le montrent bien les travaux expérimentaux de G. Vinsonneau (1996). Dans ces derniers, il s’agit de manipuler le décor du laboratoire dans lequel se déroule l’expérience de sorte qu’il devienne un milieu culturellement connoté, ce décor pouvant être maghrébin, noir-africain, occidental. Ces expériences permettent d’étudier les variations des indices identitaires produits dans les diverses conditions par les sujets concernés (des jeunes hommes issus de l’immigration maghrébine).

4. En quoi la distance culturelle participe-t-elle de l’interaction interviewer / interviewé?

Nous avons déjà mis en évidence dans le paragraphe précédent le rôle que peut jouer un cadre “ culturellement connoté ” et les effets de celui-ci sur les attentes, les représentations et les conduites identitaires des sujets.

Que se passe-t-il maintenant si on focalise l’attention sur la dimension culturelle référée à la distance qui peut exister entre les deux acteurs de l’entretien?

L’interviewer et l’interviewé ont-ils la possibilité de créer une intersubjectivité leur permettant d’établir un minimum de collaboration pour mener à bien l’échange et trouver une définition commune de la situation?

Les dynamiques inconscientes que la figure du “ migrant ”, de “ l’étranger ” peut susciter chez l’interviewer sont également à considérer. A l’instar de ce qui a été mis en évidence pour l’entretien clinique entre un psychologue et un patient (Marbeau-Cleirens, 1983), elles peuvent influencer les conduites de l’interviewer, au niveau de la gestion de l’entretien et dans l’analyse des données.

Il peut arriver que l’interviewer vive une identification projective avec le migrant qui l’amène à effacer son interlocuteur comme personne totalement différente de soi-même. L’auteur cité considère que les “ psychologues s’identifient plus facilement aux immigrés s’ils ont eu eux-mêmes un parent particulièrement autoritaire ” (ibidem, p. 71). Cette hostilité non liquidée

peut se déplacer sur sa vision des relations entre majorité et minorité, entre autochtones et migrants. Cette relation est alors perçue comme autoritaire et transformant le migrant en victime. Cet investissement affectif et projectif peut aveugler le regard du chercheur et l'amener à ne voir les immigrés que comme des victimes persécutées par l'entourage.

Il peut en résulter que l'immigré ne se sente pas compris, et même humilié car non reconnu dans ses capacités à faire face aux problèmes et dans ses possibilités d'adaptation.

En revanche, dans d'autres cas de figures, les migrants peuvent être perçus par l'interviewer comme des envahisseurs rivaux. C'est la rivalité dans la fratrie qui peut s'exprimer ainsi. Certains individus ont vécu dans leur passé une rivalité violente à l'égard de leurs frères et sœurs dans leur relation à leur père et à leur mère. Ils peuvent ainsi investir les étrangers du même sentiment et du même refus psychologique éprouvé à l'égard de leurs frères ou sœurs. Il est admis que cette attitude inconsciente génère un a priori négatif avant tout entretien.

Il faut encore considérer que la distance culturelle peut avoir des répercussions au niveau des besoins de sécurité. Nous avons tous besoin de sécurité, ce qui nous amène souvent à préférer les ressemblances que l'on ressent comme rassurantes plutôt que les différences qui peuvent nous fragiliser. De ce fait, il peut parfois s'avérer difficile pour un interviewer de s'ouvrir à une écoute attentive de modalités de pensée, de valeurs et de façons d'interagir différentes des siennes.

Par ailleurs, il faut bien admettre que la plupart des éléments des cultures étrangères nous échappent. Ce constat peut être à la fois un obstacle et une ressource dans l'entretien. L'obstacle peut se manifester, par exemple, sous forme d'angoisse face à cette confrontation avec des mondes inconnus. La ressource tient au fait que cette situation rend encore plus manifeste que le domaine de compétence de l'interviewer est celui du cadre et non celui du contenu.

III. Comment “faire parler” les protocoles d'entretien à propos des dynamiques identitaires? Exemples tirés d'une recherche.

Nous avons vu que l'entretien constitue une situation marquée d'enjeux identitaires, qui se prête en soi à des observations et à des analyses diverses. Dans cette dernière partie, nous allons quitter la problématique des enjeux méthodologiques et identitaires de la prise de données pour nous centrer sur le traitement de l'information récoltée grâce à l'entretien.

Il s'agira notamment de voir à travers quels repères conceptuels et quelles catégories on peut analyser les données recueillies, notamment dans le but d'étudier les processus identitaires.

Nous allons illustrer nos observations par des exemples tirés d'entretiens biographiques réalisés dans le cadre d'une recherche (Cesari Lusso, 1997) consacrée à l'étude des parcours de socialisation et de personnalisation de jeunes issus de l'immigration italienne en Suisse¹².

1. Indices concernant l'acceptation ou la contestation de l'identité de migrant

Inviter un jeune issu de la migration à raconter son expérience de vie à un chercheur dans le cadre d'une étude qui porte sur les phénomènes migratoires équivaut à vouloir (d'une façon

¹² La population de cette étude était constituée de 15 jeunes (8 garçons et 7 filles) âgés de 20 à 30 ans, nés en Suisse ou arrivés en bas d'âge, issus de couches sociales modestes, voire très modestes, et pouvant être considérés comme bien intégrés (du moins aux yeux d'observateurs externes utilisant des indicateurs sociologiques classiques).

plus ou moins explicite) rendre saillantes pour lui, dans ce cadre, certaines appartenances catégorielles, en particulier les suivantes: deuxième génération, migrant, étranger et italien.

Comment le jeune va-t-il se positionner pendant l'entretien par rapport à ces catégorisations? Une première analyse du discours peut alors essayer de repérer des indices de la position du sujet vis-à-vis des attributions catégorielles suggérées. Quand va-t-il utiliser un " nous inclusif " ou bien un " eux " exclusif?

Les exemples qui suivent nous montrent différents cas de figures à ce sujet.

Par rapport à l'appartenance catégorielle " italienne ", le *nous* est souvent utilisé, mais il prend des significations différentes selon les groupes auxquels il s'oppose:

Nous les Italiens en Suisse ne pensons pas de la même manière que là-bas en Italie;

J'ai le sentiment que *nous*, les Italiens, nous sommes mieux perçus par les Suisses que les Turcs ou les Yougoslaves.

Je suis italien et je reste italien.

En ce qui concerne le terme " étranger ", celui-ci peut être totalement assumé ou au contraire tout à fait contesté par le sujet:

Au bout du compte je suis toujours un étranger ici.

J'aimais rester étranger car ça aurait été me moquer de moi-même de me faire suisse.

Ça me semble ridicule de devoir faire une demande pour obtenir le passeport suisse, car j'ai grandi ici, je suis chez moi ici!

Un autre aspect peut être intéressant à saisir. Il s'agit d'identifier, à travers une lecture de la logique qui inspire l'ensemble des réponses, le rôle que l'interviewé fait jouer au protagoniste de l'entretien, c'est-à-dire à lui-même. Va-t-il se faire tenir le rôle de héros, de victime, d'observateur, etc?

2. Indices concernant les groupes et les sous-groupes d'identification

Mais comment aller plus avant dans l'analyse des groupes et sous-groupes qui jouent un rôle privilégié au niveau de l'identité sociale de l'individu? Pour ce type d'analyse nous nous inspirons notamment des travaux de M. Zavalloni et C. Louis-Guérin (1984), auxquels nous empruntons le concept de *microcosme social subjectif* de la personne, pour désigner l'ensemble des sous-groupes (d'identification et de dissociation) particuliers à la personne. Ce concept permet de considérer les catégories d'appartenance communément utilisées (telles que, dans notre cas, suisse, italien, migrant, etc.) comme des stimuli inducteurs pour générer des données de second degré. En d'autres termes il s'agit en partant d'éléments externes ou objectifs de l'identité sociale d'arriver à mettre en évidence des catégories sociales beaucoup plus subtiles et proches de l'expérience subjective de la personne, où le *nous* émerge d'un partage de valeurs, de goûts, de style de vie, d'expériences vécues, de projets d'avenir:

- Nous les jeunes polyglottes et capables de nous adapter partout;
- Nous les jeunes issus de la migration italienne qui n'avons pas besoin d'adopter un look hyperitalien;
- Nous les étrangers qui n'aimons pas sortir avec des Suisses;

- Nous les jeunes du milieu artistique;
- Nous les jeunes femmes qui admirons l'art italien de soigner l'apparence sans trop d'apprêt.

3. Indices concernant le *self*

Comme le fait remarquer Bruner (1990, p. 129), interviewer des sujets sur leur vie correspond à “écouter des gens saisis dans l'acte de construire une version longitudinale de leur *self*”.

A travers quels découpages du texte du corpus et quelles catégories explicites peut-on étudier la façon dont le sujet présente son *self*?

Les catégories que nous avons utilisées s'inspirent des travaux de Palmonari et Carugati (1988). Ces auteurs reprennent le modèle de l'identité de Mead¹³ et mettent en évidence l'intérêt d'étudier le Soi sur le plan empirique à travers les deux dimensions mises en évidence par ce modèle: le versant objectif (Moi) et celui subjectif (Je). En particulier, l'étude du Je concerne la conception que l'individu a de ses propres expériences de continuité, de distinction et de volition.

Cette référence théorique nous amène à classer les réponses des interviewés en fonction des informations qu'elles donnent sur ces trois types d'expériences que l'on vient de mentionner.

Perception de sa continuité dans l'espace et le temps:

Pour moi c'est normal de me comporter différemment quand je suis chez mes grands-parents à Naples, mais ça engendre toujours des tensions avec mon amie car elle me dit qu'elle ne me reconnaît plus.

Avant je n'arrivais pas vraiment à m'intéresser à l'école.

Perception de sa différenciation par rapport à autrui:

Je suis quelqu'un qui a une identité culturelle mélangée d'une façon différente, je ne peux pas dire qu'il s'agit de deux identités.

J'ai l'impression d'être une exception.

Perception de sa possibilité d'influencer le milieu et les événements:

Ce sont les enfants que les enseignants et les parents devraient prendre plus au sérieux. Ce sont eux qui savent bien se débrouiller dans les deux cultures.

J'ai plutôt l'impression que c'est moi, par mes recherches, mes lectures etc., par tout ce que j'ai appris, qui ai changé ma vision du monde.

Nous avons publié un article dans le quotidien de ma ville pour inviter les lecteurs à ne plus associer à Sicile le terme de mafia, mais celui de multiculturalité.

Je me sens un peu privilégié, mais ce privilège j'ai aussi su le conquérir.

¹³ Pour Mead (1934), le Soi émerge d'une interaction entre le Moi et le Je. Le Moi (objet) représente l'adaptation aux normes, règles de la société, attentes et jugement des autres. Tandis que le Je est l'aspect créatif du Soi, sa capacité à répondre et à agir pour essayer de modifier les attitudes des autres.

Conclusions

La connaissance des caractéristiques, ainsi que des limites et des potentialités de l'entretien de recherche apparaît à nos yeux comme un prérequis incontournable pour tout chercheur qui désire se servir de cette démarche. Cela dit, un doute pourrait surgir: les limites que nous avons mises en évidence et le questionnement épistémologique dont nous avons fait état constituent-ils des éléments qui poussent à renoncer à l'utilisation de cette technique? Nous pensons que non, simplement nous proposons d'abandonner une conception naïve et non-problématique des processus de communication dans le cadre de l'entretien ainsi que l'illusion de tout contrôler dans la dynamique questions-réponses. Comme le dit L. Mondada (à paraître) " le recours à l'entretien peut toutefois continuer à fournir des objets d'étude, dans la mesure où il est fondé sur une analyse de sa complexité interactionnelle, reconnaissant qu'il est une activité sociale en soi, un échange communicatif entre plusieurs interlocuteurs, qui par ses modalités propres préside à l'apparition de telle ou telle description ". La valeur heuristique de l'entretien tient à ce qu'il permet davantage l'expression de la singularité du sujet, par une activité de narration, mais également à la prise en charge du fait que cette narration se construit en collaboration conjointe avec un chercheur et dans un contexte donné. Le problème de l'objectivité des données ainsi recueillies se trouve remplacé par celui de la prise en charge des effets et des limites de la méthode choisie.

Une fois ces limites posées, il s'agit donc de revenir dans cette conclusion à l'objet d'étude: les processus identitaires.

Par rapport à cet objet, l'entretien de recherche nous semble un outil particulièrement intéressant vu le double statut que l'on peut lui attribuer: celui d'outil pour récolter des données et celui d'expérience de communication, vécue dans l'ici et maintenant, où des identités circonstancielles sont sollicitées.

En tant qu'outil méthodologique, l'entretien permet d'inviter un sujet à produire un discours sur l'objet de recherche, par exemple dans notre cas de figure, ses expériences passées et ses projets d'avenir et leurs enjeux identitaires. On fait référence ici à la capacité qu'a l'être humain de se prendre soi-même comme objet de réflexion, par le biais d'un "récit que nous propose un narrateur ici et maintenant à propos d'un protagoniste qui porte son nom" (Bruner, 1991, p. 130). Sur ce plan, l'entretien peut être considéré comme une source d'informations de *deuxième degré* sur l'identité du sujet. Deux types d'analyses nous semblent particulièrement intéressants à partir des protocoles de ces récits. D'abord, celle basée sur l'utilisation que le sujet fait des catégories " nous " et " eux " dans le cadre d'un entretien. Cette analyse permet de faire des hypothèses concernant les groupes d'identification et d'opposition qui constituent le microcosme social subjectif du sujet.

La deuxième analyse vise à étudier comment l'individu présente son self, à travers les indices qui se réfèrent à trois types d'expériences: continuité, différenciation, volition. Ce qui permet de faire des hypothèses i) sur le sentiment de conservation ou non-conservation du Soi face aux changements temporels et spatiaux; ii) sur la gestion de la dialectique entre besoin de ressemblance et besoin de singularité; iii) sur la perception que l'individu a de ses possibilités d'influencer le milieu et l'environnement

Par ailleurs, en tant qu'expérience de communication en face-à-face, l'entretien lui-même apparaît comme une situation qui permet des inférences multiples sur l'identité de l'autre

ainsi qu'un lieu où des stratégies de présentation et de négociation de l'identité sont mises en place. Sur ce plan il s'agit d'une source d'information de *premier degré* sur les processus identitaires qui sont en jeu dans l'ici et maintenant. Comme dans toute interaction communicative, en effet, on peut distinguer deux aspects: le contenu et la relation (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1972). Ce deuxième aspect est le reflet des préoccupations identitaires qui marquent l'échange: *voici comme je me considère, voici comment je souhaite être considéré par mon interlocuteur, voici la place que je voudrais occuper par rapport à l'autre.*

Le fait que la population étudiée soit constituée par des jeunes issus de la migration ne change pas l'essentiel de ce débat méthodologique et épistémologique autour de l'utilisation de l'entretien de recherche dans l'étude des processus identitaires. Néanmoins, comme nous l'avons vu dans les paragraphes précédents, il est important pour le chercheur d'être attentif aux effets de la distance culturelle, ainsi qu'aux enjeux affectifs et identitaires sollicités par cette appartenance sociale.

Parmi ces derniers il y a la signification que le migrant attribue au fait d'être pris comme objet d'étude. Cette signification peut se situer entre deux pôles: d'une part l'idée "*Je suis quelqu'un dont l'expérience est digne d'intérêt*"; d'autre part le sentiment "*On me prend comme un cas problématique à décortiquer*". Ce qui renvoie, encore une fois, à la question des multiples précautions à prendre (d'ordre épistémologique, méthodologique mais également communicationnel et éthique) dans cette délicate rencontre entre un chercheur-interviewer et un migrant-interviewé.

Bibliographie

- Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes: L'entretien*. Paris: Nathan Université.
- Bruner, J. (1991) ... *car la culture donne forme à l'esprit*. Paris: Editions Eshel. (Edition originale, 1990).
- Cesari Lusso, V. (1997). *Quando la sfida viene chiamata integrazione... Percorsi di socializzazione e di personalizzazione di giovani "figli di emigrati"*. Roma: La Nuova Italia Scientifica. Trad. fr. (à paraître) *Quand le défi est appelé intégration*. Berne: Peter Lang.
- Erikson, E. (1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris: Flammarion. (Edition originale, 1968).
- Goffman (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne, t.1: La présentation de soi*. Paris: Minuit. (Edition originale: 1959).
- Grossen, M. (1988). *L'intersubjectivité en situation de test*. Cousset (Fribourg): DelVal.
- Grossen, M & Perret-Clermont, A.-N. (1991) Lo sviluppo cognitivo come costruzione sociale dell'intersoggettività. *Età evolutiva*, 39, p. 5-20.
- Grossen, M. & Perret-Clermont, A.-N. (Eds.) (1992). *L'espace thérapeutique*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.

- Haley, J. (1995). *Un thérapeute hors du commun: Milton H. Erickson*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Marbeau-Cleirens, B. (1983). Ce qui est mobilisé chez les deux interlocuteurs dans l'entretien clinique. In C. Chiland (Ed.) *L'entretien clinique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Marc, E. & Picard, D. (1989). *L'interaction sociale*. Paris: Presses Universitaires de France, chap. III, p.63-81.
- Mead, G. H. (1934, trad. fr. 1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mondada, L. (à paraître). L'entretien comme événement interactionnel. Approche linguistique et conversationnelle. In J.-P. Thibaud & M. Grosjean (Eds.) *L'espace urbain et méthodes*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Mucchielli, A. (1995). *La psychologie de la communication*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Palmonari, A. & Carugati, F. (1988). Sviluppo dell'identità. In M. W. Battacchi (Ed.), *Trattato enciclopedico di psicologia dell'età evolutiva* (pp. 438-505). Padova: Piccin Nuova Libreria.
- Perraudeau, M. (1998). *Echanger pour apprendre. L'entretien critique*. Paris: Armand Colin.
- Perret-Clermont, A.-N. & Nicolet, M. (Eds.) (1988). *Interagir et connaître*. Cousset (Fribourg): DelVal.
- Perret-Clermont, A.-N. & Rovero, P. (1987). Processus psychologiques et histoires de vie. In *Recherches et travaux de l'Institut d'Ethnologie de l'Université de Neuchâtel*, 7, 113-129.
- Popper, K. R. (1935, trad. fr. 1982). *La logique de la découverte scientifique*. Paris: Payot.
- Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (1988). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège, Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Rogers, C. (1968) *Le développement de la personne*. Paris: Dunod.
- Rommetveit, R. (1976). On the architecture of intersubjectivity, in L. H Strckland, F. E. Aboud & K. J. Gergen (Eds.) *Social Psychology in Transition*, New York: Plenum Press.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF éditeur.
- Vermersch, P. & Maurel, M. (Eds.) (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris: ESF, éditeur.
- Vinsonneau, G. (1996). *L'identité des jeunes en société inégalitaire. Le cas des maghrébins en France*. Paris. L'Harmattan.
- Vion, R. (1992) *La communication verbale*. Paris: Hachette Supérieur
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (1967, trad. fr. 1972). *Une logique de la communication*. Paris: Editions du Seuil.
- Zavalloni, M. & Louis-Guérin, C. (1984). *Identité sociale et conscience*. Toulouse: Privat; Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Que sommes-nous sensés apprendre? Et cela nous convient-il?¹⁴

Nathalie Muller, Anne-Nelly Perret-Clermont & Pascale Marro

I. Introduction-problématique : Quelles implications pour l'étude de situations de formation d'adultes ?

Cet exposé va apparaître peut-être quelque peu différent des précédents. Nous ne parlerons en effet pas d'enfants, mais d'adultes ; et nous n'évoquerons pas le contexte scolaire, mais celui de la formation d'adultes. Toutefois, nous adoptons une approche similaire à celle de nos collègues : une approche visant à mettre en évidence les processus psychosociaux liés à une situation d'apprentissage, considérant les différents participants de cette situation en tant qu'acteurs "interprétants", situés dans des contextes sociaux, institutionnels et culturels spécifiques (Elbers, 1991; Chaiklin & Lave, 1993; Light & Perret-Clermont, 1998; Resnick, Säljö et al. 1997).

Mais le changement d'objet, le passage de l'étude d'interactions entre enfants et enseignants ou expérimentateurs (que nous avons étudiées par ailleurs, par exemple: Perret-Clermont, 1979/1996; Grossen, 1989; Marro Clément, 1999) à celle des relations entre adultes dans le domaine de la formation d'adultes nous oblige à nous interroger sur les spécificités de ce nouveau contexte : est-ce que ce sont les mêmes variables qui entrent en jeu dans les processus d'apprentissage ? Pouvons-nous utiliser les mêmes concepts ?

- En premier lieu, il s'agit de s'arrêter sur la spécificité du public de la formation. Le fait que le public auquel est destinée la formation soit constitué d'adultes n'exige-t-il pas de repenser la situation didactique par rapport aux situations classiques scolaires ? Du fait des expériences professionnelles et existentielles qu'ils ont accumulées, et des expériences scolaires et d'apprentissage préalables ; mais aussi du fait que ce public adulte prend pleinement part – soit financièrement soit matériellement – à la formation... Détenir ces connaissances, ces expériences et ce "pouvoir" signifie que les personnes apprenantes, dans les situations de formation, viennent avec des émotions (peur de se retrouver dans une situation scolaire teintée de mauvais souvenirs ; soif d'apprendre ; résistance à l'obligation d'acquérir de nouvelles connaissances...), des attentes et des exigences certainement particulières ;
- Notre interrogation porte en second lieu sur un concept important lorsqu'il s'agit d'étudier des interactions, celui d'intersubjectivité. Il semble nécessaire, pour les différents acteurs d'une situation de formation, d'établir une intersubjectivité, rendant possible le développement des processus cognitifs liés à l'apprentissage (Grossen, et al. 1996;

¹⁴ Ce texte a été présenté en anglais lors de la III Conférence for sociocultural research (qui s'est tenue à Campinas (Brazil), du 16-20 juillet 2000), dans le cadre du symposium: "Researching induction into social contexts of collective thinking", coordonné par Peter Renshaw.

Mercer, 1995; Mercer, 1997; Schubauer-Leoni, Grossen & Perret-Clermont, 1992). Lorsqu'il s'agit d'adultes, ancrés dans des circonstances de vie et des pratiques particulières, orientés vers la réalisation d'objectifs spécifiques, les démarches liées à la négociation des points de vue des différents partenaires ne sont certainement pas les mêmes que celles qui prévalent dans le contexte scolaire¹⁵. Les présupposés, les implicites, les codifications des statuts et des rôles qui fonctionnent comme références partagées dans l'école peuvent difficilement être mobilisées dans le contexte de la formation d'adultes.

Il semble donc intéressant d'étudier les *processus* ainsi que les *conditions de possibilité* guidant l'"accomplissement" d'une définition partagée de la situation : comment s'élaborent les démarches d'ajustement entre les différents acteurs (peut-on encore parler d'intersubjectivité ? nous choisirons plutôt le terme de démarches d'ajustements)?

Chacun des "groupes"¹⁶, que constituent d'un côté les concepteurs et de l'autre les bénéficiaires¹⁷ de la formation, abordent en effet la situation de formation en fonction de leurs propres représentations, attentes, objectifs et présupposés ; donne sens et s'implique dans cette situation en référence à des contextes culturels, institutionnels et personnels, et donc à des enjeux différents.

Mais que se passe-t-il avant la situation de formation proprement dite, lorsque les concepteurs d'un projet de formation "proposent" à d'éventuels bénéficiaires leurs objectifs et leurs méthodes ? Quels types de négociations peut-on observer ? Quelles sont les compétences et les ressources qu'utilisent les différents acteurs pour élaborer un accord permettant aux uns et aux autres de s'investir dans le projet d'apprentissage ?

S'interroger sur ces aspects nous semble nécessaire à la compréhension des processus psychosociaux sous-tendant toute situation de formation. Il apparaît en effet que la manière dont un projet de formation est utilisé, investi par ses bénéficiaires n'est pas toujours celle qui avait été prévue... Comprendre ces mécanismes permet également de comprendre les échecs de certains projets qui sont trop souvent expliqués par des raisons internes aux bénéficiaires

¹⁵ Les processus de négociation des significations, menant à l'élaboration d'une intersubjectivité entre les différents partenaires d'une situation de formation, sont souvent considérés comme nécessaires à la mobilisation des processus cognitifs permettant l'apprentissage. Les recherches qui mettent en évidence ces phénomènes les ont en général étudiés au niveau des interactions didactiques proprement dites, que ce soit dans le cadre scolaire (Mercer, 1995; Schubauer-Leoni et al. 1992), de situations de test (Perret-Clermont 1979/1996; Grossen, 1989), de réseaux d'échanges de savoirs (Muller & Perret-Clermont, 1999b).

¹⁶ Nous sommes bien conscientes que parler de deux groupes distincts représente une simplification abusive par rapport à la complexité de la réalité sociale. En effet, les groupes dont nous parlons ne sont, d'une part, pas homogènes et peuvent, d'autre part, connaître des perméabilités que le terme de "groupes distincts" ne rend pas. Toutefois, il est possible d'identifier des enjeux et des points d'ancrage différents ; et c'est en se basant sur cette observation que nous nous permettons ici d'utiliser cette catégorisation.

¹⁷ Nous évitons de parler d'enseignants du fait que ce terme est utilisé dans un autre type de contexte et renvoie à des statuts et rôles qui ne semblent pas pertinents ici. Nous parlerons donc de concepteurs du fait qu'il s'agit des personnes qui ont conçu, pensé et mis sur pied ces dispositifs de formation, tout en jouant parfois le rôle de formateurs. Nous préférons le terme de bénéficiaires à celui d'apprenants qui nous semble trop limitatif dans ce contexte, même s'il ne rend pas la multitude d'identités et de rôles investis par les personnes qui participent au dispositif.

(" ils sont incapables d'apprendre, de se motiver, d'être actifs "...) ou externes (" leur culture est trop différente, l'institution à laquelle ils appartiennent est trop contraignante "...), plutôt que de s'interroger sur le type de communication instauré.

Pour illustrer notre propos, nous prendrons deux projets de formation qui nous ont particulièrement intéressés, du fait qu'ils ont été objet de redéfinition et finalement de recomposition. Le premier est une situation interculturelle où une équipe de concepteurs suisses tentent de mettre sur pied un dispositif de formation à Madagascar (nous parlerons dans la suite du texte du "projet TSA"). Le second se situe dans une vallée suisse italophone, Poschiavo, dans laquelle des concepteurs ont mis sur pied un projet de formation aux nouvelles technologie (nous parlerons dans la suite du texte du "projet Poschiavo").

II. Deux projets de formation d'adultes

D'un point de vue historique, les deux projets ont connu des changements importants au cours de leur mise en application.

1) Le projet TSA à Madagascar.

Dans un tout premier temps, l'équipe de l'institution suisse, Intercoopération, à Madagascar avait pour objectif de soutenir des formations dans le domaine de la foresterie auprès des communautés de base, après s'être aperçu que son appui aux institutions de formation (écoles de foresterie nationales) n'avait que peu d'impact sur les populations. Mais après quelques mois de travail sur le terrain, le projet d'appui à la formation en foresterie s'est transformé en projet d'appui à l'expression des besoins en gestion des ressources naturelles. Le thème de la foresterie s'est donc élargi à celui de "ressources naturelles" ; et l'appui à la formation s'est transformé en élaboration de situations permettant l'expression des besoins en formation... (Muller & Jonarisona, 1998; Muller & Perret-Clermont, 1999a).

2) Le projet Poschiavo

L'équipe de D. Schürch de l'Institut Suisse de Pédagogie pour la Formation Professionnelle de Lugano, à l'origine de ce projet, confrontée aux problèmes liés à l'éloignement de certaines vallées italophones (situées dans les montagnes à l'extrême sud-est de la Suisse, entourées par des vallées de langue allemande) par rapport à leur centre de formation, ont souhaité former et familiariser la population aux nouvelles technologies. Leur but était ainsi de leur permettre des accès à des formations, des informations et des mises en réseau avec le "monde extérieur". Or, la population avait des projets spécifiques concernant certaines activités locales et ont demandé le soutien des concepteurs dans leur démarche. Et le projet Poschiavo s'est alors transformé, à travers la demande des bénéficiaires, en une démarche de soutien à des initiatives locales (concernant le projet Poschiavo, voir Marro & Perret-Clermont, à paraître).

On peut ainsi observer que ces deux projets ont été l'objet de réaménagements, de réorientations. Les finalités premières se sont transformées en se confrontant aux réalités des terrains dans lesquels ces projets se sont implantés.

III. Les processus liés à l'ajustement des points de vue

Comment se sont passés ces réorientations ? Qu'est-ce qui les a motivées ? Comment les participants ont-ils fait pour que les concepteurs comprennent leurs perspectives et leurs besoins ? Comment les concepteurs ont-ils gagné la confiance des bénéficiaires ? Y a-t-il eu des négociations entre les différents partenaires ? Y a-t-il eu des conflits ? Nous avons pu observer des démarches d'ajustement des attentes et objectifs des concepteurs et des bénéficiaires, entreprises pour éviter l'échec du projet initial.

Dans une certaine mesure, ces questions ressemblent à celles posées par Grossen & Perret-Clermont (1992) dans un autre contexte, celui de la rencontre thérapeutique. Dans l'expression comme dans le décryptage de la demande, lors d'une interaction thérapeutique - avant même de se mettre d'accord sur le cadre qui réglera leurs rencontres et permettra aux processus thérapeutiques d'émerger - le psychologue et son patient se réfèrent chacun à leurs systèmes d'interprétation, ancrés dans des pratiques distinctes. D'une manière un peu semblable, pour penser le dispositif de formation qu'ils allaient proposer aux personnes intéressées, les concepteurs des projets TSA et Poschiavo ont mobilisé un certain nombre d'outils intellectuels, ancrés dans ce qui constitue leur système de références :

- Un ensemble d'objectifs, définis par l'institution à laquelle ils appartiennent ("donner des outils techniques et intellectuels aux populations leur permettant de préserver leur environnement de vie, se développer"...);
- Les théories explicites et implicites qui fondent ces objectifs (autour des notions d'écologie humaine, d'"empowerment", de participation, d'andragogie, etc) ;
- leurs expériences et connaissances passées, leurs préjugés ou pré-connaissances ("les habitants de Poschiavo sont isolés du monde"; "les paysans malgaches ont besoin de connaissances dans le domaine de la foresterie") ;
- un ensemble de valeurs culturelles (la solidarité, l'économie de marché...).

Mais ces éléments - qui ont permis aux équipes de conceptualiser et d'opérationnaliser un projet de formation - se sont confrontés à une réalité qui a résisté : ancrés dans des contextes physique, social et culturel spécifiques, les bénéficiaires ont interprété l'offre de formation en fonction de leur propre point de vue ; se référant donc à d'autres objectifs, d'autres théories explicites et implicites, d'autres expériences et d'autres valeurs...

a) Des espaces de "résistances"

Les bénéficiaires de ces projets n'ont pas joué le rôle de récepteurs passifs d'un projet conçu en dehors d'eux; ils ont en effet participé activement au processus d'élaboration du projet – ou en tous les cas, ils ont su trouver l'espace leur permettant d'intervenir dans ce processus. Cette participation a pris des formes différentes pour chacun des projets :

- à Poschiavo, c'est au cours des séances réunissant concepteurs et bénéficiaires que ces derniers ont exprimé leurs attentes et leur demande vis-à-vis du programme : ils ont parlé alors des projets dans lesquels ils étaient déjà impliqués et qu'ils désiraient continuer avec l'appui du programme ; projets ancrés dans leurs préoccupations liées à leurs activités d'entrepreneurs ;

- Les paysans à Madagascar sont familiers des projets d'aide mis en place par des institutions de coopération étrangères. Mais ils se sentent souvent insatisfaits du type de démarche mise en place par ces institutions. Lors de rencontre avec l'équipe TSA, les représentants d'organisations paysannes ont exprimé leurs craintes et leurs attentes : "nous ne voulons plus être considérés comme des cobayes des projets qui s'installent un moment puis repartent, alors que nos objectifs ne sont pas atteints". L'équipe du projet TSA, souhaitant justement mettre en place un espace davantage ouvert à l'expression des besoins des communautés villageoises, ont tenté de les rassurer. Mais les paysans leur ont demandé : "êtes-vous prêts à ce changement ?". A travers cette interrogation, c'est un véritable bouleversement dans les positionnements des acteurs qui émerge : de bénéficiaires passifs appelés à accepter et remercier les institutions qui leur offrent leur "aide", les paysans se situent – et ici de manière discursive également – à une place dans laquelle ils se donnent le droit de questionner et même de remettre en question l'institution étrangère.

Les discussions qui se sont déroulées entre organisations paysannes et le projet TSA sont à l'origine de l'élaboration et l'application d'une démarche concrète, appelée *Diagnostic paysan* : avant de proposer une formation "clé en mains", les paysans, dans leur village, discutent

ensemble et analysent les problèmes auxquels ils sont confrontés dans leur quotidien, pour formuler les besoins en formation les plus adéquats ; cette démarche se fait avec l'aide d'un membre de la communauté paysanne, formé à cette tâche par l'équipe TSA.

b) Conditions de possibilité d'un processus de réajustement

La question se pose toutefois des conditions ayant permis à ces deux programmes de continuer leurs actions, et ceci malgré les nécessités de reconsidérer leurs objectifs, en fonction des demandes exprimées par les bénéficiaires.

Concernant le programme de formation à Madagascar, le *contexte institutionnel* a joué un rôle essentiel en offrant des ressources, des outils pour penser le changement.

Les caractéristiques de ce programme résident en effet au niveau de son approche de la formation, orientée autour du concept d' "empowerment". Celui-ci, défini dans les documents officiels de manière relativement vague, semble pourtant avoir été utilisé comme un outil pour penser des actions concrètes (par exemple, réunions durant lesquelles les paysans avaient la

parole, démarche d'explication et de formation basée sur la participation et l'interaction...), et pour justifier l'espace de parole que les bénéficiaires se sont approprié. En outre, le projet TSA a été pensé, dès son origine, comme un projet de recherche-action, articulé donc autour de l'idée de changement et d'évolution¹⁸.

Que l'institution n'aie pas défini de lignes très claires concernant les actions à mener a permis au programme de réagir aux changements de manière relativement souple : le fait même d'être à l'écoute des attentes des bénéficiaires et de s'y adapter, faisait partie, en quelque sorte, des objectifs institutionnels de ce programme.

IV. Conclusion : de la nécessité d'une intercompréhension ?

Les projets de formation pour adultes impliquent la rencontre entre des "concepteurs" et des "bénéficiaires" - rencontre qui ne se fait pas nécessairement sur le plan concret, mais qui a toujours lieu sur le plan symbolique.

Il semble ainsi que nous puissions associer les situations de formation d'adultes à des "arènes" dans lesquelles se déroule une *rencontre entre deux groupes, ancrés dans des pratiques, orientés par des objectifs et des enjeux spécifiques*.

Dans cette perspective, il s'agit d'observer ces acteurs comme participants à une situation de communication :

- en tant que porteurs de représentations, d'attentes explicites ou implicites... qui ne coïncident pas toujours ;
- ancrés dans des systèmes d'activités qui se fondent sur des objectifs parfois différents ;
- jouant avec leurs identités réciproques : les identités revendiquées ne correspondant pas nécessairement à celles qui sont attribuées... (les bénéficiaires peuvent par exemple être considérés uniquement par les concepteurs comme des apprenants alors que ceux-ci se perçoivent avant tout comme entrepreneurs [Aumont & Mesnier, 1992]) ;
- s'étonnant des nouvelles symétries et asymétries émergentes dans ces conditions (les bénéficiaires refusent de recevoir de manière passive, comme dans le contexte scolaire, des objets de savoir à "consommer" ; refusent ainsi de rester à la place sociale basse qui leur est parfois attribuée ; ils ont des demandes spécifiques, des objectifs à atteindre, des exigences et un certain pouvoir par conséquent) ;
- reformulant et réinventant la définition même de la situation (une situation de formation n'est considérée comme telle peut-être que par les concepteurs et les formateurs... Les bénéficiaires peuvent s'y engager pour d'autres raisons que pour celles d'apprendre).

¹⁸ En effet, depuis le début de la conceptualisation, les notions comme celles de "recherche-action", "processus itératif", "démarche évolutive", sont centrales. Voici un passage tiré d'un document de l'institution suisse qui met en évidence l'identité spécifique qu'a voulu se donner ce programme. "Il ne s'agit donc pas d'un Programme défini dans toutes ses activités mais bien d'une démarche de recherche-action ou celles-ci - les actions - se profilent au fil des réponses apportées aux interrogations en attente" (TSA, 1998, p. 152).

Observer et analyser des situations de formation d'adultes permet ainsi aux chercheurs, en adoptant le point de vue des individus engagés dans une situation, de comprendre *ce qui est en jeu* pour ceux-ci, considérés à la fois en tant qu'acteurs individuels et ancrés dans des pratiques et des dynamiques sociales.

A la fin de cet exposé, on peut encore s'interroger : Arriver à un accord sur une définition commune de la définition est-il toujours possible lorsque les acteurs sont situés dans des contextes culturels et institutionnels très différents ? Et surtout, est-il toujours nécessaire ? Nous avons pu observer que le succès d'un programme de formation pouvait être justifié de manières très différentes. Les raisons d'être satisfaits des uns ne sont pas nécessairement celles des autres, et surtout ne sont pas toujours prévisibles ! Si le programme TSA à Madagascar, par exemple, a connu une certaine reconnaissance de la part des paysans malgaches, ce n'est pas seulement grâce aux formations réellement mises en place, mais aussi grâce aux dynamiques que la présence, le soutien et les réflexions de l'équipe ont pu engendrer.

Bibliographie

- Aumont, B. & Mesnier, P.-M. (1992). *L'acte d'apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Chaiklin, S. & Lave, J. (Eds.) (1993), *Understanding practice. Perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elbers, E. (1991). The development of competence and its social context. *Educational Psychology*, 3(2), 73-94.
- Grossen, M. & Perret-Clermont, A.-N. (sous la dir. de) (1992). *L'espace thérapeutique. Cadres et contextes* Paris, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Grossen, M. (1989). Le contrat implicite entre l'expérimentateur et l'enfant en situation de test. *Revue suisse de Psychologie*, 48(3), 179-189.
- Grossen, M., Liengme-Bessire, M.-J., Perret-Clermont, A.-N. (1996). Construction de l'interaction et dynamique socio-cognitive. In M. Grossen & B. Py (Eds.), *Pratiques sociales et médiations symboliques*. Berne: Peter Lang.
- Light, P. & Perret-Clermont, A.-N. (1998) : Social contexts in learning and testing. In J. A. Sloboda (Ed.), *Cognition and Social Worlds* (pp. 99-112). Oxford : Oxford Sciences Publication, University Press.
- Marro Clément, P. & Perret-Clermont, A.-N. (à paraître). Collaborating and learning in a project of regional development supported by new information and communication technologies. In R. Joiner (Ed).
- Marro Clément, P. (1999). Deux enfants, un problème technique, une solution: analyse interlocutoire de la construction interactive d'un raisonnement, *Verbum*, 21(2), 175-189.
- Mercer, (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

- Mercer, N. (1997). Socio-cultural perspectives and the study of classroom discourse. In C. Coll & D. Edwards (Eds.) : *Teaching, learning and classroom discourse. Approach to the study of educational discourse* (pp. 13-21) Madrid : Graficas Rogar.
- 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 (Switzerland) : Séminaire de Psychologie.
- Muller, N. & Perret-Clermont, A.N. (1999a) Cultural, institutional and interpersonal issues of "thinking and learning settings" (conference proceeding at *EARLI*, Göteborg, Sweden)
- Muller, N. & Perret-Clermont, A.N. (1999b) : Negotiating Identities and Meanings in the transmission of Knowledge : Analysis of Interactions in the Context of a Knowledge Exchange Network. In J. Bliss, R. Säljö & P. Light (Eds.), *Learning Sites. Social and Technological Resources for Learning* (pp.47-61). Oxford : Pergamon.
- Perret-Clermont, A.-N. (1996/1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne: P. Lang.
- Resnick, L.-B. Säljö, R. Pontecorvo, C. Burge, B. (Eds) (1997). *Discourse, Tools, and Reasoning, essays on Situated Cognition*. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag
- Schubauer-Leoni, M.L., Perret-Clermont, A.-N. & Grossen, M. (1992). The construction of adult intersubjectivity in psychological research and in school. In M. Von Cranach, W. Doise & G. Mugny (Eds.), *Social representation and the social bases of knowledge*. Bern: Huber.
- TSA (1998). *Rapport d'activité*. Berne, Antananarivo : Intercoopération.

CONCEPTS, LEARNING, AND THE CONSTITUTION OF OBJECTS AND
EVENTS IN DISCURSIVE PRACTICES

Roger Säljö
Department of Communication Studies
University of Linköping

INTRODUCTION

The background of this paper is an interest in understanding understanding from the perspective of human communication and participation in shared social practices. However, I do not see the focus on human communication as in any way delimiting the phenomenon of understanding from educational or psychological concerns, since from my perspective all psychological functioning is genetically as well as situationally intimately intertwined with social interaction. Even the student sitting in his or her own room, reading his or her own text book cannot be conceived as involved in an activity that is entirely private and internal. The very meaning of the learning activities and the nature of the efforts that the student defines as appropriate are to a significant extent determined by factors that lie outside the mental apparatus of the student.

In order to make the topic that I want to discuss explicit and intelligible, I could attempt to give an account of concept formation and concept use from a philosophical and psychological perspective. Or, and this will be my choice, I could tell a short story of what happened as I sat down attempting to write a section of this article. As I sat down by my computer, my wife came into the room and said something like "So you think we should work? I think it would be better if we cleaned the flat instead. It is really a mess." If we look at how she used the term 'work' in this context, we find that she referred to my sitting down by the computer as 'work', while our much more energy-consuming and far less attractive activity of cleaning our old and rather spacy flat did not count as 'work'. This illustrates that the concept of work can be inserted into different discourses, as the Norwegian psychologist Ragnar Rommetveit (1983) has analyzed in considerable detail, and thus acquire different meanings (or senses, to use Vygotskian (1986) language). 'Work' can be used to refer to 'paid work', and this was the meaning that my wife temporarily presumed as relevant. But it can also be used to refer to physical labour, and in this case cleaning the house would perhaps qualify even better as an instance of this concept than sitting down in a comfortable chair, which might not count as 'work' if our focus is on the expense of physical energy. This move between different senses of the verb 'work' would not cause any problems in understanding, since most of us, through repeated exposure to these different meanings, would be able to identify the relevant referential meaning in the situation. In other cases, however, moving between discourses and conceptual constructions requires more effort than was the case here.

However, there is a sense in which my focus on interaction and on construing individuals as participants in social practices - rather than as acting in isolation - places the issue of understanding in a particular epistemic context. I will not - at least not primarily - regard understanding as an internal and mysterious psychological quality characteristic of a particular class of experiences. Even though I myself truly enjoy the feeling of understanding, I will consider the psychological dimension as a derivative of my participation in collective social practices. Thus, rather than adopting an internalist and mentalist perspective, I will, following a neopragmatist perspective (Rorty 1991), consider understanding as characterizing situations in which people feel at home in a particular form of discourse and in which they feel they can move around comfortably by means of the tools offered within that discourse when communicating and when solving concrete problems.

Yet, and in spite of this unwillingness to reduce the phenomenon of understanding to an individual level, my interest in this particular context is in human learning and the acquisition - or, as I prefer to refer to it; appropriation - of concepts. More precisely I want to discuss some issues of how people appropriate and use concepts in different contexts, and what provides continuity and discontinuity between settings. My aim is to confront a traditional account of concepts with a discursive and/or sociocultural one.

CONCEPTS AND CONCEPT FORMATION - BEYOND MENTALISM

The interest in what is referred to as concept formation and the use of concepts was at the heart of the cognitive revolution. In the early works of authors such as Bruner (Bruner, Olver & Greenfield, 1966), Miller (Miller & Johnson-Laird, 1976) and others, concepts were seen as the primary building blocks of the human mind. The formation and mastery of concepts were studied by creating closed games or puzzles in which individuals were given the task of classifying pictures of objects that varied in terms of a fixed set of characteristics such as shape, colour or some other generic feature. In the original cognitive revolution, as in modern cognitive science (cf. Harré & Gillett, 1994, p. 12ff), concepts have been conceived as abstract entities that are used when 'processing information'. In this mentalist perspective, concepts lie 'behind' what people do and they generate performance rather than form part of human action.

The focus on analyzing whether individuals - as the metaphor goes - 'have' or 'do not have' a particular concept is characteristic of the modern research on learning in different domains as

well. Although the background of much of this research comes from a Piagetian rather than a cognitive science perspective on human cognition, the mentalist interpretation of concepts is similar in many respects. Concepts are the building blocks of mind or 'schemes', and the nature of an individual's conception of a phenomenon can be established by confronting students with questions of the kind 'what is light?' or "what does heat mean to you?" (Erickson & Tiberghien, 1985, p. 56). Questions of this kind supposedly tap the individual mind of its conceptual content in relation to the phenomenon addressed in the question. But this is precisely an aspect of what I want to discuss: How is an object or a phenomenon constituted in language between conversational partners?

An underlying, and related, assumption of much of the research on concept use and concept formation is - or rather was - the belief that when concepts are mastered by individuals, they are available for use in any situation where they are applicable. The link between concepts and perception of real world events is direct, and learning is in a sense completed when the concept is acquired. Use in concrete settings is seen as 'application' of something that is already - in principle - mastered, and when, for example, a scientific concept has been acquired, it is generally assumed to replace less developed ones.

From a discursive (Edwards & Potter, 1992) or sociocultural (Wertsch, 1985, 1991) perspective, however, the mastery of concepts - i.e., linguistically mediated knowledge - is construed differently. Conceptual constructions are not seen as residing inside individuals as abstract copies of an outside reality, which is the assumption within idealist traditions, nor do they form part of objects in the physical world as assumed within a realist position. Rather, concepts form parts of discourses and they mean by means of their insertion into systematic modes of construing and manipulating the world in social practices. Reference is established by means of the integration of words and concepts into situated practices that include a particular way of using language.

The emphasis of the discursive nature of concepts is by no means completely new. When adopting such a position, we can draw on the insights by thinkers such as Wittgenstein (1981, p. 446), who argued that: "don't think of understanding as a 'mental process' at all. - For *that* is the way of speaking that is confusing you. (...) That way of speaking [when referring to mental processes] is what prevents us from seeing the facts without prejudice ... *That* is how it can come about that the means of representation produces something *imaginary*. So let us not

think we *must* find a specific mental process, because the verb 'to understand' is there and because one says: Understanding is an activity of the mind."

Following the ideas of perspectives such as these, the object of inquiry in studies of human learning must include analyses of how discourses operate in social practices and how individuals are positioned in relation to these practices. Rather than asking how individuals acquire concepts with some specific, predetermined properties, the fundamental issue now becomes one of how understanding how individuals are able to identify the situationally appropriate referential meaning of a concept or, alternatively, what it takes to use a concept in a relevant manner within a particular discursive practice.

THE CONSTITUTIVE NATURE OF LANGUAGE

Thus, the linguistic tools that we refer to as concepts gain their power not by reflecting the world in any neutral sense, but by "refracting" (Voloshinov, 1930/1973) it in a mode which is productive within a particular social practice. This implies that in a sociocultural and/or discursive perspective concepts are linked to action, and they constitute phenomena in a manner which is conducive to a certain practice and which allows people to achieve something of significance within that practice. For instance, the concepts of marginal cost and marginal profit in economics make visible certain dimensions of economic processes and they are linked to action in concrete activities of decision-making. We might easily imagine two business partners engaged in a lengthy discussion in which they decide against a particular investment since the marginal cost is too high. At the same time these concepts form part of a general, institutionalized discourse about economics and they mean something in relationship to other concepts such as 'margin', 'cost', and 'profit' (which, in turn, are defined in relation to other concepts in this field).

Thus, concepts constitute phenomena in the context of discursive patterns. This emphasis on the constitutive nature of language is one of the decisive differences between a discursive/sociocultural perspective on cognition, and the traditional view of linguistic constructions as some kind of abstract picture of reality. Another difference lies in the recognition that phenomena are constituted differently within different discursive practices. Thus, human knowledge is not characterized by one set of conceptual constructions being superior to all others. Rather, discourses are tied to action within one particular social

practice, and as we move to another setting, alternative or even conflicting discourses may be available. Science and academia provide many examples of how parallel, mutually exclusive conceptual frameworks are used. A neurobiologically trained physician using the conceptual resources of biomedicine (Mishler, 1984) when attempting to understand the psychological problems of a patient is very likely to think and act very differently from the next door colleague in the clinic who has been trained as a psychoanalyst. What is fundamental to the former, may very well be construed as symptomatic by the second, and what is real and basic to the psychoanalyst with respect to the impact of childhood experiences on the present day problems of the patient, may appear as unconfirmed speculations to the biomedically minded colleague. However, even though we would expect these experts to disagree in many cases as to how a particular psychological disturbance is to be understood and explained, their respective conceptual constructions, and the actions that follow from these, represent knowledge and understanding.

Understanding thus takes place within a particular discourse. An interesting issue then is what it takes for people to appropriate and use concepts characteristic of certain discursive practices. At some level this is a central part of the issue of learning as conceived within a discursive or sociocultural perspective.

APPROPRIATING CONCEPTS AND MASTERING DISCOURSES: THE CONSTITUTION OF OBJECTS AND EVENTS IN COMMUNICATIVE PRACTICES

The assumption that knowledge forms part of discourses leads to the scrutiny not only of individual competencies but also to an interest in the concrete conditions under which people act, and the constraints and affordances that are built into these situations. Since the basic assumption is that people are familiar with and partially master many discourses, their ability to appear as competent or incompetent would seem to reside to some extent in the concrete circumstances under which they are operating. In a study by Säljö and Wyndhamn (1988: cf. Wyndhamn, 1993) children's awareness of the relevant contextual specification of the term 'week' was tested in some empirical studies. The term week, like other terms for quantifying time such as hour and month, vary in meaning in different discursive practices. A week can refer to a period of five days (such as in the context of work or school) or seven days (which is the formal definition), and there are other alternatives as well. In the empirical study amongst fifth and sixth graders (aged 12-13), pupils were given one of two types of tasks; "A cow produces about 18 litres of milk per day. How much milk does the cow produce during

one week?”, and ”Kalle goes to school and on the average he has 7 lessons a day. How many lessons does he have per week?”. The first task, in which the relevant referent of ‘week’ is 7 days, was correctly solved by more than 90 per cent of the participants in our study, and none made a mistake with respect to the number of days that is relevant. With respect to the second type of task, however, about 30 per cent would use seven days in their calculations, and among those that the teacher had designated as poor achievers 40 per cent did so. Thus, in spite of the fact that the second type of problem referred to the children’s own everyday circumstances, the relevant referent to the concept of week was more difficult to find. Would the conclusion of this be that the pupils had insufficient knowledge about the fact that they go to school five days a week?

It seems safe to say that this was not the case. All of them knew that they go to school only five days a week. The difficulty is one of realizing this while operating in a paper-and-pencil-world when solving mathematical word problems. It would therefore take very little to make the pupils aware of their mistake. An interesting dimension of this difficulty is that at a more fundamental level, the children in school are perhaps operating in two different, partially conflicting, discursive practices that may support different attitudes to problems of this kind. Thus, in school it is not inconceivable that the definition of a week as consisting of seven days represents the default value. A sign of this is the reaction that we received from some teachers when using the second kind of problem with the school week. Thus, objections were frequently raised against using this problem in a test like situation, since 'the pupils will only make mistakes'. The problems of referential meaning - i.e., how the concept of a week was constituted in a particular form of discourse - were by some relegated as having to do with 'language' and 'reading problems' rather than 'mathematics'.

While it is quite easy to illustrate how people can move between discourses and make locally appropriate definitions of concepts, the problem of learning and appropriation can of course not be reduced to situational factors. Sometimes it takes a long time, maybe even years of learning and habituation, to be able to utilize a concept as expected within a particular form of discourse. It is also obvious that exposure to institutionalized discursive practices modifies how people construe and classify events and objects. Some interesting observations of this kind were made by Luria (1976) in his famous research on the consequences of the introduction of literacy and schooling in the remote, southern parts of what was at the beginning of the 1930'ies the Soviet Union. As part of his studies, Luria and his colleagues exposed people to pictures of objects of the following kind.

INSERT FIGURE ABOUT HERE

In the response patterns there were, according to Luria, systematic differences in how people would name pictures of this kind. People without exposure to schooling and literacy preferred to use terms such as bucket, watch or moon when looking the geometrical figures 1 and 3 above, and number 2 would be referred to as a bracelet or an earring. Their preference was for terms that were "decidedly concrete and object-oriented" (p. 33). The people who had had exposure to the particular discursive practices characteristic of literacy and schooling, however, would generally refer to figures such as 1, 3, 4 and 12 by geometrical terms such as circle, triangle and square. The conceptual classification perceived as relevant within this particular exercise of psychological testing, thus was of - as Luria puts it - a 'categorical' rather than a concrete, physical origin. The categorical concepts thus originate in an analytical and theoretical system for classifying shapes, and it provides resources for describing objects that will not be available for people who have not been introduced into a particular discursive practice. In this sense, people cannot choose to call objects by geometrical concepts unless they are familiar with these and they will not do it unless they find that the situation calls for this.

What is interesting in this study, which was set up as a critical test of the Gestalt psychological tenet of the law of 'good form', is that figures such as 2, 5, 7 and 11, were also referred to by their generic geometrical counterparts. Thus, figure 2 would be seen as an 'incomplete circle' and figure five as 'something like a triangle' and so on (p. 32ff). The tendency to perceive such figures as incomplete versions of geometrical figures, however, did not appear amongst those who were not literate and who had not been exposed to schooling. Thus, and this was Luria's conclusion, there seem to be some culturally specific prerequisites that are necessary for people to perceive such figures in the manner suggested by the law of 'good form'.

Discursive practices, such as those mediated by literacy and, for instance, elementary geometry teaching, thus socialize people into constituting phenomena in accordance with a set of rules. When exposed to such conceptual systems inside or outside institutional settings, people in a very real sense begin to 'see' (Säljö & Bergqvist, in press; Goodwin, 1996)

triangles, squares and circles as instances of phenomena that relate to each other in systematic manner. In institutional settings this process of constituting a phenomenon in a particular way has a profound influence on individuals, and members of institutions (including school) may find it difficult to realize in what sense their understanding of a phenomenon deviates from that represented by people who are not fully familiar with a particular institutional practice. People truly experience an event with the conceptual tools provided by the institution and when looking at the figures presented by Luria, it is almost impossible for us to see them as something else than in terms of complete or incomplete geometrical shapes.

The assumption that concepts are inserted into discourses and that they play a significant role in constituting phenomena in accordance with the priorities of that particular discourse can be very easily observed in many settings. In fact, in encounters in institutional settings between experts and people in need of help by these professionals these conflicts with respect to how to conceptualize phenomena are frequent. Very different basic assumptions regarding, for instance, how to construe the functioning of the human body appear frequently in patient-doctor interaction. What symptoms mean and how they should be evaluated and related to each other often differ between the contextualizations characteristic of medical and lay discourse respectively. The following excerpt from Mishler (1984, p. 165) may be read as an example of such interesting differences in contextualizations between discursive practices. The doctor and the woman patient have arrived at a stage in the consultation where they discuss the drinking habits of the patient.

D *How long have you been drinking that heavily?*
P *Since I have been married.*
D *How long is that?*
P (*giggle..*) *Four years.*

The response by the patient that she has been drinking since she married can be read as an attempt to connect a particular habit to her life and her general situation. We could interpret this response as an offer to enter into a particular discourse in which the meaning of the habit would be sought in the life-world of this woman. In biomedical discourse, however, time is not quantified in this manner by referring to experiential phenomena. Rather the relevant quantification is in terms of chronological time, and the repetition of the question by the physician thus serves as a vehicle for reestablishing a biomedical contextualization of drinking and its possible effects on the patient.

Inspired by the work by Johansson, Marton and Svensson (Johansson, 1981; Johansson, Marton & Svensson, 1985), my colleagues and I (cf., for instance, Wyndhamn, 1995) are currently engaged in analyses of how problems are constituted for people in interviews. Apart from the general interest in how people create shared understanding in their use of concepts, this particular context is interesting from a methodical perspective, since, today, much knowledge about concept formation and concept use is generated by means of interviews. The particular problem that I will use as an illustration of how concepts constitute phenomena within discourses concerns how students understand the physical concepts of force (although in the present context I will deal mostly with friction). This is one of the most well researched problems in science education and a great number of empirical studies have been conducted over the past decade or so to illuminate students' understanding of this type of problem. The most frequent finding is that students - from primary school to university level - have considerable problems in adapting to a Newtonian conception of force, in which force - simply speaking - is used to explain deviations from uniform movement. Most people, even amongst supposedly highly qualified students of physics, seem to have a tendency to use the concept of force to explain why objects move in line with a so-called impetus model. The latter model implies that one takes rest as the natural state and movement as something that has to be explained, while the Newtonian model does the opposite; it takes movement at constant speed as the point of departure and applies the concept of force to account for acceleration and retardation.

The interesting issue in this context is not how people use the concept of force, but rather how they are able to constitute the problem and construe it within a particular discourse (cf Schoultz, 1995). The basic question taken from Johansson (1981) which I shall use to illustrate my argument was the following: "A puck has left an ice-hockey stick and it is gliding on the clear ice. What happens?" In this case the expected answer would be that the friction between the puck and the ice will reduce the velocity of the puck and bring it to a halt.

In looking at how this group of people without any prior training in mechanics interpret this question, we find that the discursive context in which they place this problem is not physics in any academic sense. One contextualization is simply to regard the question as a statement

¹⁹The data presented in this section has been collected and analyzed by my colleague Jan Schoultz at the University of Linköping (cf. Schoultz, 1995). The analysis here draws on intense discussions with Dr. Jan Wyndhamn.

about ice-hockey. Even repeats of the question, such as in the following quote, does not automatically bring the interviewee to consider the problem in anything that remotely resembles a scientific contextualization (all quotes taken from Schoultz, 1995).

Excerpt 1.

- (I)nterviewer *You have an ice-hockey puck that you hit on an ice.
What happens? It doesn't have to be any particular
explanation, just say what you think*
- (R)espondent 2 *If the puck is on the ice ... ? ...*
- I *The puck is on the ice and you hit with the stick and
it goes away. What happens?*
- R 2 *What happens to it after that? Either it can get ... and
hit the rink side or something or it can go into the goal or ...*

The problem is clearly not constituted as a natural science problem involving concepts such as forces and friction. However, in the continued dialogue with this particular individual, the interviewer makes a simple move which however forces the respondent to recontextualize the problem. This recontextualization is achieved by a very simple discursive contribution from the interviewer. By adding the premiss: "if it were a large [in Swedish: stor] ice.", the definition of what is being talked about changes, since ice-hockey rinks are of a certain size and pucks that are hit with a stick will stop when they hit the rink side. It is becoming clear for the interviewee that the issue has to be addressed in another discursive context.

Excerpt 2.

- I *If it were a large ice.*
- R 2 *A large ice, it will go away (laughs).*
- I *How far then? As far as possible ...?*
- R 2 *... until it stops. Well, I don't know.*
- I *Will it stop?*
- R 2 *It depends on how ... I guess it will.*
- I *If you hit it across the Baltic then?*
- R 2 *I guess I'll never do that. But then it will get stopped,
it depends on how much dirt there is on the surface.*

In the final statement, which follows a discussion in which the respondent is persuaded to change contextualization and leave the discourse of ice-hockey and move into a framework in which the problem is construed as an instance of a problem of movement, that the prediction that it will stop is made, and there is a sign that the surface of the ice will be involved in the process of stopping the puck. More dirt, we can assume, will result in the puck stopping earlier. This prediction is made without invoking any superordinate concept (such as friction)

- R 4 Energy...
 I *Yees. Maybe you could tell a bit ...*
 R 4 *There are different things. It is movement, [I have to] think first ...*
 I *Then when the puck starts moving. If you think that you had a very large ice surface. What would happen?*
 R 4 *What's that in Swedish? Glide.*
 I *Yes, that's right.*
 R 4 *Air ... That is difficult. I see what you mean, but I cannot explain. I Let us say that the puck is gliding away over the ice like this [illustrates with his hand] you've got a really, really big surface. What would happen?*
 R 4 *After a while it would reduce its speed and stop.*
 I *What is it that makes it stop?*
 R 4 Friction.
 I *Yees ...*
 R 4 *isn't it?*
 I *What is friction then?*
 R 4 *Contact with ... two ... sides.*
 I *Yees.*
 R 4 *It's a bit of physics ...*

The second turn of the interviewer takes the interviewee out of the discourse of ice-hockey. It does this by a contribution, which is very typical of schooling, and which puts the partner in a hypothetical situation (Let us assume that ...). This definitely frames the problem in a particular context, and the respondent comes up with a term that comes from physics and that might have some bearing on what is being talked about. When being asked to continue by the interviewer, the respondent mentions the term 'movement', and this is picked up by the interviewer, who then focusses on the issue of the movement. A few turns later the interviewer explicitly repeats the particular version of the problem that he wants the respondent to continue from (*Let us say that the puck is gliding away over the ice like this [illustrates with his hand] you've got a really, really big surface. What would happen?*), and this situates the problem in a communicative context where the respondent is able to introduce the concept of friction.

What is happening here is that the respondent - metaphorically speaking - temporarily borrows the competences of the interviewer in the sense that the latter through framing and reframing the problem - but without adding anything in substance - presents a version of it that is productive for moving in a certain direction. A critical point here seems to be that this reframing focuses the interviewee on the movement of the puck, and from this, our rather heroic and patient participant is able to continue by reasoning in terms of the loss of velocity, which is the relevant dimension to consider. This is also illustrated by R 10 in the following excerpt.

Excerpt 5.

I *If an icehockeypuck comes and glides on a large ice, what happens with that puck?*

R 10 *Eventually it will sort of stop owing to the friction in any case. In spite of it being slippery and such, so it glides far because there is a low friction between it [the puck] and the ice. But eventually it will simply stop.*

I *Yes.*

R 10 *Then I don't know ... forces and such.*

A major problem in successfully constituting this problem in a manner that is productive to physical thinking is to be able to divide what happens between the stick and the puck on the one hand, and what happens when the puck moves across the ice on the other. If this is done - either by the interviewee herself or by a cooperative partner - it seems to be easier to move in the direction of physical discourse. When using the concept of force, there is a clear tendency to subsume both these subsituations within the overall situation under the same concept of force. This is certainly true for our subjects who have very little prior exposure to science, and who therefore in most cases make use of the Aristotelian impetus-model in their reasoning. But, following the work of Johansson, Marton, and Svensson (1985), this seems to be a major problem for students of civil engineering as well even after several years of exposure to physics and mechanics. As Sjöberg and Lie (1981) so aptly put it when studying these kinds of problems: "Newton's laws are contrary to common sense and ideas developed intuitively and spontaneously by pupils (and adults). Even students who successfully handle Hamilton- and Lagrange-formalism on complicated tasks have an Aristotle whispering in their ear when asked simple qualitative questions concerning forces and movement." (p. 19). Thus, in my language, people live in, and make use of, many discourses in parallel.

CONCLUSION

Issues of understanding and not understanding are relative to discursive practices and contracts of communication (Rommetveit, 1988) that are identified as relevant in different situations. In the few glimpses that I have used as examples in this article, we have seen how the phenomenon of 'friction' is constituted in discourse in different manners. In the first excerpt, that of R 2, we saw an account of friction where the person was able to correctly predict that dirt on the ice would make the puck stop faster. However, this was done without invoking the concept of friction. In many concrete situations that we can imagine, her

predictions would be perfect and there is some sense in which we can ascribe understanding to this form of reasoning. In the second case, that of R 4, we saw a person, who - when explicitly asked what made the puck stop - responded with the term friction. In the third case, R 10, we saw an individual who himself spontaneously introduced this concept, and who was - at least in some fragmentary way - able to connect this concept to the concept of force. Would we be willing to ascribe 'understanding' to any of these individuals?

If there is some substance to the perspective that I have outlined, this question is nonsensical. It presupposes some superordinate contextualization which by itself would constitute 'understanding' outside human concerns in situated practices. 'Understanding' is within discursive practices, and as we move from one discourse to the next, priorities and criteria of relevance may change. Yet, and this is important, this does not imply that people should not be brought to adopt a perspective on force and friction that is satisfactory from the point of view of physics. On the contrary, this would seem very desirable. But to me it would seem important not to reduce this problem to something that is solely psychological in nature. Thus, and on closer scrutiny, I think that lack of understanding in many cases is not a matter of lack of cognitive skill or talent, but rather a sign of the fact that most people do not have access to discursive practices in which it makes sense to use contextualizations of force that are characteristic of physics. Thus, people might be unable to constitute a problem in this way less out of lack of cognitive capacity and more due to the fact that they literally do not have access to communities in which people talk and act by means of these resources. The use of concepts is - following my perspective - a material practice, but this practice seems to be alive and in demand in a very limited set of situations only.

References

- Bruner, J. S., Olver, R. R., & Greenfield, P. M. (1966). Studies in cognitive growth. New York: Wiley.
- Edwards, D., & Potter, J. (1992). Discursive psychology. London: Sage.
- Erickson, G. & Tiberghien, A. (1985). Heat and temperature. In R. Driver, E. Guesne & A. Tiberghien (Eds.), Children's ideas in science (pp. 52-84). Milton Keynes: Open University Press.
- Goodwin, C. (in press). The blackness of black. Color categories as situated practice. In L. Resnick, C. Pontecorvo & R. Säljö (Eds.), Discourse, tools, and reasoning. New York & Berlin: Springer.
- Harré, R., & Gillett, G. (1994). The discursive mind. London: Sage.
- Hounsell, D. (1988). Towards an anatomy of academic discourse: Meaning and context in the undergraduate essay. In R. Säljö (Ed.), The written world (pp. 161-177). New York: Springer.

- Johansson, B. (1981). *Krafter vid rörelse. Teknologers uppfattningar av några grundläggande fenomen inom mekaniken [Forces in motion. Conceptions of some fundamental phenomena in mechanics among students of civil engineering]*. Report from the Department of Education, University of Göteborg.
- Johansson, B., Marton, F., & Svensson, L. (1985). An approach to describing learning as a change between qualitatively different conceptions. In L. H. T. West & A. L. Pines (Eds.), *Cognitive structure and conceptual change* (pp. 223-257). Orlando: Academic Press.
- Luria, A. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Miller, G. A., & Johnson-Laird, P. N. (1976). *Language and perception*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mishler, E. (1984). *The discourse of medicine. Dialectics of medical interviews*. Norwood, NJ.: Ablex.
- Rommetveit, R. (1983). In search of a truly interdisciplinary semantics. A sermon on hopes of salvation from hereditary sins. *Journal of Semantics*, 2, 1-28.
- Rommetveit, R. (1988). *Literacy and the myth of literal meaning*. In R. Säljö (Ed.), *The written world* (pp. 13-40). New York: Springer.
- Rorty, R. (1991). Pragmatism and philosophy. In K. Baynes, J. Bohman & T. McCarthy (Eds.), *After philosophy. End or transformation?* (pp. 26-66). London: MIT Press.
- Säljö, R., & Wyndhamn, J. (1988). A week has seven days. Or does it? On bridging linguistic openness and mathematical precision. *For the learning of mathematics*, 8 (3), 16-19.
- Säljö, R., & Begqvist, K. (in press). Seeing the light. Discourse and practice in the optics lab. In L. Resnick, C. Pontecorvo & R. Säljö (Eds.), *Discourse, tools, and reasoning*. New York & Berlin: Springer.
- Schoultz, J. (1995). Att resonera om kraft: Begrepp och kontext [To reason about force: Concept and context]. Department of Communication Studies, University of Linköping. Mimeo.
- Sjöberg, S., & Lie, S. Ideas about force and movement among Norwegian pupils and students. *Institute of Physics Report Series 81-11*, University of Oslo.
- Voloshinov, V. N. (1930/1973). *Marxism and the philosophy of language*. New York: Seminar Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. [A. Kozulin, Trans.] Cambridge, MA.: MIT Press.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wittgenstein, L. (1981). *Zettel*. Oxford: Blackwell.
- Wyndhamn, J. (1993). *Problem-solving revisited. On school mathematics as a situated practice*. Linköping: Linköping Studies in Arts and Science, no. 98.
- Wyndhamn, J. (1996). Begrepp om begrepp. Om tre RE:n och exemplet kraft [Concepts about concepts. On three RE:s and the example of force]. *Tema Kommunikation, Arbetsrapporter från tema Kommunikation*, 1995:16.

RAPPORT D'ACTIVITE DU SEMINAIRE DE PSYCHOLOGIE

octobre 1999 - septembre 2000

I. Personnel¹

Enseignement universitaire et recherche²

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

Secrétariat

Marie-France Allaz; Séverine Décosterd, Elisabeth Moreira.

II. Enseignement

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

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

- Licence en lettres et sciences humaines avec la psychologie comme branche principale, secondaire ou complémentaire, ou en vue, grâce à une convention, de poursuivre en 3^{ème} année à l'Université de Genève, pour obtenir une Licence en sciences de l'éducation.
- Licence en droit et sciences économiques et sociales (branche à option);
- Certificat d'études supérieures en psychologie (préparé dans certains cas comme postgrade en vue d'un doctorat);
- Certificat de formation permanente en psychologie et sciences de l'éducation suivi par certains comme une fin en soi, ou par d'autres comme les deux premières années d'une Licence en sciences de l'éducation complétée ultérieurement à l'Université de Genève.

1. Le cours de *psychologie générale et sociale* a été assuré par Anne-Nelly Perret-Clermont et Pascale Marro sur les thèmes "Psychologie sociale du développement et de l'éducation", "Psychologie sociale des pratiques communicatives".

Cet enseignement a pu bénéficier de la présence d'un invité:

Alain Trognon (Université Nancy II): "Coordination d'actions dans les groupes", le 8 février 2000

2. Le cours de *psychologie de l'intersubjectivité* a été assuré par Vittoria Cesari Lusso sur le thème: "Processus identitaires".

1 La base budgétaire offerte par l'Université de Neuchâtel au Séminaire de Psychologie est d'un poste de professeur, d'un poste d'assistant, d'un demi poste de maître-assistant et d'un demi poste de secrétaire. Les autres postes proviennent de mandats privés.

2 Mis à part Anne-Nelly Perret-Clermont, tous les autres collaborateurs sont à temps partiel.

Cet enseignement a pu bénéficier de la présence d'invités:

Sandro Cattaccin (Forum suisse pour l'étude des migrations): "L'Etat et le pluralisme identitaire", le 23 mars 2000

Pierre Vermersch (CNRS, Paris): "Dans quelle mesure la connaissance introspective est-elle immédiate?", le 3 février 2000

3. Le *cours-séminaire "Psychologie de l'apprentissage. Dispositifs de formation et nouvelles technologies de la communication"* a été consacré à l'étude du thème "Communication pédagogique médiatisée et construction des connaissances" et a été assuré par Jean-François Perret, en collaboration avec Luc-Olivier Pochon de l'Institut de recherche et de documentation pédagogiques.

4. Le *colloque de recherche* a accueilli:

Roger Säljö (Université de Göteborg, Suède): "Thinking and mastery of tools: a sociogenetic perspective", le 12 novembre 1999

Alain Coulon (Université Paris Sorbonne): "Décrire: une nécessité", le 18 novembre 1999

Antonio Iannaccone (Université de Salerno): "Vécus émotionnels et interactions dans des groupes d'élèves", le 25 novembre 1999

Marina Formisano (Université La Sapienza, Rome): "Modalités de construction de textes de la part d'enfants de l'école enfantine", le 9 décembre 1999

Nathalie Muller (Université de Neuchâtel): "Le parcours du savoir: processus cognitifs et processus identitaires en situation de formation interculturelle", le 27 janvier 2000

Pierre Vermersch (CNRS, Paris): "Explicitation et phénoménologie", le 3 février 2000

Tania Zittoun (Université de Neuchâtel): "Processus de prénomination chez les jeunes parents", le 10 février 2000

Ana Benavente (Secrétaire d'Etat, professeur à l'Institut des sciences sociales, Lisbonne) et Paulo Abrantes (Directeur du Département "Educação basica", professeur à l'Université de Lisbonne): "Psychologie sociale et réforme scolaire", le 9 mars 2000

Aleksander Baucal (Université de Belgrade): "Child development within socio-cultural context: research and applications", le 23 mars 2000

Jean-François Perret (Centre NTE, Université de Fribourg): "Recours aux nouvelles technologies pour la formation au diagnostic psychologique. Présentation d'une expérience", le 30 mars 2000

Vittoria Cesari Lusso (Université de Neuchâtel): "Quelle est la place de l'expérience dans l'apprentissage à l'âge adulte? Questions et observations à partir d'activités de formation d'adultes", le 13 avril 2000

Christian Howe (University of Strathclyde, Grande Bretagne): "Group work in science: a window on the processes of cognitive change?", le 27 avril 2000

Christian Depover (Université de Mons-Hainaut, Belgique): "Une méthodologie de développement des environnements d'apprentissage multi-média", le 11 mai 2000

Uri Trier (PNR 33, Berne): "Tant que vous faites partie du problème vous ne pouvez pas le résoudre. Narcissisme et empathie: quelques réflexions", le 25 mai 2000

Jacques Perriault (Université de Paris-Nanterre): "Une approche socio-cognitive de l'usage: bilan et perspectives", le 15 juin 2000

5. Le cours-séminaire "*Analyse psychosociologique des pratiques professionnelles et culturelles*" a été assuré par Anne-Nelly Perret-Clermont.

6. Le séminaire "*Questions choisies*" (2^{ème} série) et le séminaire "*Questions spéciales*" (3^{ème} série) ont été assurés par Anne-Nelly Perret-Clermont.

Cet enseignement a pu bénéficier de la présence d'Alain Coulon (Université de Paris-Sorbonne): "L'affiliation des nouveaux étudiants à l'Université", le 18 novembre 1999.

7. Les travaux pratiques III ont été encadrés par Anne-Nelly Perret-Clermont, Pascale Marro, Vittoria Cesari Lusso, Nathalie Muller et Tania Zittoun.

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

- *Introduction à la psychologie de la religion*: enseignement donné par A.-N. Perret-Clermont, suppléante à la Faculté de Théologie pour le cours de psychologie de la religion (Semestre d'été 2000).

- *Psychologie de la relation*: enseignement donné par Anne-Nelly Perret-Clermont et par Bénédicte Romanosvka dans le cadre du Cours pour la Formation des Orthophonistes.

C. Enseignements dans le cadre BENEFR

Des étudiants BENEFR ont suivi les cours de *psychologie générale et sociale* et le cours-séminaire *Psychologie de l'apprentissage, dispositifs de formation*.

D. Autres enseignements universitaires

Centre Romand d'Enseignement à Distance (CRED)

Pascale Marro a été tutrice du cours "Communication dans les organisations", Sierre, semestre d'hiver 1999-2000.

Diplôme de formateurs et formatrices d'adultes (DIFA)

Anne-Nelly Perret-Clermont et Vittoria Cesari Lusso sont membres du Conseil et du Comité scientifique du Diplôme de formateurs et formatrices d'adultes (DIFA) qui a été créé en 1998, sous le patronage des Conseillers d'Etat des cantons de Berne, Jura, Neuchâtel et Fribourg; il est géré en collaboration avec les Universités de Genève, Fribourg et Neuchâtel.

Dans ce cadre, le Séminaire de Psychologie, sous la direction de Vittoria Cesari Lusso avec Nathalie Muller, Tania Zittoun et Anne-Nelly Perret-Clermont, a offert dix journées d'enseignement sur le thème "Les aspects 'chercheur' du métier de formateur/trice: Introduction à la démarche de recherche". Cet enseignement visait à apporter des connaissances théoriques ainsi que des compétences méthodologiques et pratiques nécessaires au développement d'une relation active et critique aux savoirs et savoir-faire produits dans le domaine de l'éducation des adultes.

L'activité de formation a articulé trois modalités de travail : i) des séances collectives visant à fournir aux participant-e-s des connaissances générales leur servant d'orientation et de cadre ; ii) des moments de travail en groupe ; iii) un suivi personnel, afin d'accompagner le/la participant-e dans son parcours intellectuel au cours de la réalisation d'un travail de recherche. Cet enseignement a pu bénéficier de l'apport de deux intervenants extérieurs : Pierre Vermersch, (CRNS, Paris), sur le thème « L'entretien d'explicitation comme ressource

dans l'analyse des pratiques professionnelles » ; Pierre-Marie Mesnier (Université de Paris III, Sorbonne) sur le thème « La méthode de la recherche-action ».

Les séances se sont déroulées entre janvier et juin 2000 à la Faculté des Lettres et Sciences humaines de l'Université de Neuchâtel.

Formation Continue

Vittoria Cesari Lusso a participé à une journée de formation sur le thème « Relations de supervision », dans le cadre du module de formation continue « Se former en formant. Rôle des responsables de stage en clinique » organisé par les Services de la formation continue des Universités de Genève et de Neuchâtel, Genève, 8 mars 2000.

III. Axes de recherche

1) Nouvelles technologies de l'information et enseignement

Le Séminaire de Psychologie, dans le cadre de ses intérêts pour l'étude psychosociale des processus de transmission des connaissances et d'apprentissage, poursuit ses recherches et réalisations autour des nouvelles technologies et de l'enseignement, en collaboration avec d'autres institutions et avec le secteur privé, en particulier avec l'Institut Suisse de Pédagogie pour la Formation professionnelle (Lugano), l'Université de Genève, l'Université de Bologne, BIP Info SA (Cortailod) et l'European Knowledge Media Association. En plus des différents projets de recherche présentés ci-dessous, Pascale Marro a effectué des recherches pilotes sur l'utilisation de nouvelles technologies dans deux contextes spécifiques:

- à l'école primaire de Coffrane qui met à disposition des élèves, des entreprises de la région et de la population locale, un espace multimédia conçu pour proposer un accès aux réseaux Internet et aux activités informatiques. C.-A. Rudolf est à l'origine de la mise sur pied de cet espace multimédia ("EMAI") dont l'objectif est "l'intégration sociale, culturelle et professionnelle; il s'agit de préparer les jeunes à entrer dans la modernité, de leur dispenser un enseignement ouvert, interactif et évolutif capable de développer chez eux des compétences pratiques, théoriques et personnelles allant au-delà de la simple accumulation de connaissances et d'outils techniques" (adresse URL: <http://www.rpn.ch/epcoffrane>);
- à l'atelier "Bartémy" de Foyer Handicap qui permet à des personnes handicapées de travailler à distance. Jean-Claude Racine est responsable de cet atelier (adresse URL: <http://www.hapi.ch/atelbart>).

Projet de recherche "Demain la Suisse"

Le Séminaire de Psychologie poursuit sa contribution à la recherche "Poschiavo" (débutée en septembre 1997). Financée par le Programme Prioritaire "Demain la Suisse" (n° 5004-47956), en collaboration avec Dieter Schürch et collègues de l'ISFP de Lugano, Daniel Peraya et collègues du TECFA de Genève, Felice Carugati et collègues de l'Université de Bologne, la recherche "Psychosocial process of learning within distance education" (P. Marro, A.-N. Perret-Clermont, J.-F. Perret et L. O. Pochon) a pour objectif d'étudier l'impact d'un programme de formation à distance utilisant les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) sur les processus d'apprentissage d'adultes, dans la vallée de Poschiavo. L'observation de cette expérience montre que l'appropriation des NTIC ne sollicite

pas seulement des démarches d'apprentissage de technologies mais aussi (voire surtout?) des savoir-faire sociaux et des reconfigurations de l'espace identitaire et relationnel.

Projet de recherche européen: ECHANGES

Le Séminaire de Psychologie a participé à un projet européen Socrates intitulé “ Echanges ” (n° de la convention 56257-CP-1-98-1-BE-ODL) dont l'objectif était d'analyser, dans quatre pays (France, Belgique, Italie et Suisse) les complémentarités du point de vue des apprenants, des médiateurs présentiels et des tuteurs télématiques impliqués dans des réseaux d'échanges de savoirs et des services d'enseignement à distance. Pascale Marro y a contribué, notamment pour l'analyse de la notion d'acteur collectif dans ces dispositifs de formations particuliers et a corédigé le rapport scientifique final qui a été soumis à la Commission Européenne.

Nathalie Muller s'est penchée sur les processus de transmission et d'acquisition de connaissances au sein d'interactions organisées par le Réseau d'échanges de savoirs de Strasbourg, en considérant les dimensions sociale, culturelle et cognitive du rapport au savoir (Muller, 2000). Le projet Echanges a également permis à Jean-François Perret et Dorothée Thévenaz de mener une étude sur les utilisations pédagogiques d'un forum de discussion électronique (Document de recherche du Centre NTE, Université de Fribourg).

Projet SUMUME: Multimédia à l'école secondaire

Le Canton de Neuchâtel a lancé une expérience de développement de supports multi-media pour l'enseignement secondaire dont l'une des originalités est d'être menée conjointement par l'Etat (Service de l'Enseignement secondaire) et une entreprise privée (BIP Info SA), en partant de propositions issues directement du corps enseignant. Anne-Nelly Perret-Clermont, Jean-François Perret et Luc-Olivier Pochon suivent l'expérience et ont organisé l'évaluation de la première phase des travaux par des experts étrangers.

La visio-conférence didactique

Au cours de l'année 1999-2000, il n'y a pas eu d'enseignement régulier par visio-conférence, comme cela avait été le cas l'année précédente dans le cadre du cours-*séminaire Psychologie de l'apprentissage et dispositifs de formation* (anciennement *Séminaire de recherche*) conduit par J.-F. Perret et L.-O. Pochon. Par contre, une séance de collaboration par visio-conférence a été organisée, le 18 mai 2000, entre le groupe de recherche du prof. F. Carugati de l'Université de Bologne et les participants au cours-séminaire.

2) Interactions socio-cognitives

Pascale Marro et Anne-Nelly Perret-Clermont ont poursuivi leurs analyses de l'inscription conversationnelle des compétences cognitives dans des interactions entre enfants (et/ou jeunes adultes) confrontés à des situations de résolutions de problèmes.

3) Pluralité culturelle, apprentissage et processus identitaires

Vittoria Cesari Lusso a poursuivi ses recherches dans ce domaine avec deux études : la première, commencée en 1998, s'intéresse aux « Expériences-clé et ressources psychosociales dans le parcours scolaires des jeunes d'origine portugaise », et se situe dans le sillon du travail de doctorat (publié en 1997) consacré à l'étude des enjeux psychosociaux du développement de jeunes d'origine italienne ayant bien réussi leur intégration en Suisse. Ces recherches ont

pour objet l'analyse des processus identitaires, des enjeux du développement psychologique ainsi que des mécanismes de rapports intergroupes, afin de comprendre l'articulation entre l'individu et ses milieux de vie en situation de référents culturels multiples.

La deuxième étude porte sur la construction du sentiment d'identité « bi-nationale » des adolescent-e-s d'origine italienne en Suisse. Cette construction a été étudiée à travers des observations menées auprès de 227 adolescent-e-s, à l'occasion d'une compétition sportive internationale opposant les équipes nationales italienne et suisse.

4) Psychologie des transitions

Les périodes de transition de la vie sollicitent des compétences sociales et cognitives, des connaissances et parfois des remises en questions identitaires importantes.

Ces questions ont été abordées sous différents angles de vue, en se centrant pour le moment sur des questions liées à la jeunesse: transitions scolarité-vie professionnelle, par exemple dans le cadre des dispositifs à l'insertion pour jeunes en difficultés scolaires ou dans des dispositifs de formation professionnelle; transition "jeunesse"- vie adulte; transition entre la jeunesse et l'être-parent. Ce dernier point est l'objet de la thèse en cours de rédaction de Tania Zittoun.

5) Formation d'adultes

Le Séminaire de Psychologie est engagé depuis plusieurs années à la fois dans des activités d'enseignement dans le cadre de formations d'adultes et dans des activités de recherche systématiques sur les processus d'apprentissage à l'âge adulte. Dans ce domaine, Vittoria Cesari Lusso et Nathalie Muller, à partir d'observations menées dans le cadre de dispositifs de formation d'adultes, s'intéressent aux conditions psychosociales et pédagogiques favorisant le développement chez l'apprenant-adulte d'une « attitude chercheur », ainsi qu'au rôle de l'expérience dans l'apprentissage à l'âge adulte.

En outre, Vittoria Cesari Lusso étudie les aspects implicites des savoir-faire professionnels. Il s'agit notamment d'analyser l'écart qui peut exister entre les représentations « spontanées » qu'une personne a de sa pratique professionnelle et les données qui émergent à travers des médiations visant à aider le sujet à mieux s'auto-informer sur ses actions. Une étude a été menée pour analyser les conduites et les compétences professionnelles mises en place par un mentor pédagogique.

6) Épistémologie et méthodologie de l'entretien de recherche

Les questions épistémologiques et méthodologiques, les enjeux psychosociaux, les questions éthiques et les techniques de mise en pratique de la démarche de recherche sont régulièrement discutés dans les travaux en cours.

Cet intérêt a mené Vittoria Cesari Lusso à participer aux travaux du groupe GREX (Groupe de recherche sur l'explicitation, qui se réunit sous la présidence de Pierre Vermersch, chargé de recherche au CRNS, Paris). Dans ce cadre, la problématique de l'entretien de recherche est posée comme objet d'étude afin d'élargir, d'une part, les bases théoriques et, d'autre part, les connaissances au niveau des techniques de recueils et d'analyse des données. Ce groupe s'intéresse en particulier aux situations d'entretien visant l'explicitation de l'expérience vécue par l'individu et aux ressources théoriques et méthodologiques permettant de mieux comprendre, gérer et analyser les multiples enjeux de cette situation.

7) Contextes et processus cognitifs

Le rôle des contextes (sociaux, institutionnels, culturels) dans les processus d'apprentissage et de raisonnement est une question clé. Il est au centre d'une recherche visant à explorer la manière dont un dispositif de formation d'adultes conçu pour des villageois malgaches est pensé et interprété à la fois par l'équipe de concepteurs d'une institution suisse et par ses bénéficiaires.

Après une phase de recueil d'informations sur le terrain à Madagascar en 1998 et 1999, Nathalie Muller analyse actuellement ces données. Des participations à des colloques internationaux notamment ont été l'occasion d'explorer des dimensions spécifiques de cette problématique. Ce travail d'analyse, en collaboration avec Anne-Nelly Perret-Clermont et Pascale Marro, en mettant en parallèle un autre terrain, celui du Progetto Poschiavo, a permis, par exemple, de mettre en évidence le fait qu'un dispositif de formation d'adultes est avant tout une situation de communication où les différents acteurs – qu'ils aient le statut de concepteurs ou de bénéficiaires – négocient des rôles, des représentations de soi et de l'autre, leurs objectifs, en fonction des pratiques concrètes et des systèmes symboliques d'interprétation auxquels ils font référence dans leur vie quotidienne. Les résultats montrent notamment que, par rapport à des situations de formation telles que celles étudiées, les "concepteurs" et les "bénéficiaires" co-construisent, au cours d'interactions plus ou moins conflictuelles, les contenus et les modalités de l'échange.

La recherche a également exploré les dimensions identitaires que mettent en oeuvre les participants malgaches à une situation de formation associée à une institution d'aide au développement suisse. Ce dispositif est-il perçu comme "étranger" à leurs expériences quotidiennes, et est-il, à ce titre, considéré comme menaçant sur les plans symboliques?

IV. Participation à des cours, rencontres, congrès

Cesari Lusso, V. suit une formation sur trois ans organisée par l'Institut Gregory Bateson de Liège concernant l'utilisation du modèle interactionnel et systémique de l'école de « Palo Alto » pour l'analyse et la résolution de problème de communication.

Cesari Lusso, V. suit une formation avancée, sous la direction de Pierre Vermersch (chargé de recherche au CRNS, Paris) et Catherine Le Hir (GREX, Paris) en vue de l'obtention de la certification de formatrice en entretien d'explicitation.

Marro, P.: Participation au séminaire de formation "Thérapie et médiation en tant que construction sociale" donné par le Professeur K.J. Gergen (Swarthmore College, USA), 15-17 octobre 1999, Lyon.

Marro, P.: Participation à l'Ecole thématique "Pragmatique: Langage, Communication et Cognition", organisée au titre de la Formation Permanente du Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), par les professeurs J. Bernicot (Poitiers) et A. Trognon (Nancy), du 4 au 8 septembre 2000, Poitiers.

Muller, N.: Participation, dans le cadre de l'Ecole doctorale des Sciences de l'Education (organisée par les professeurs P. Dasen, J.-L. Gurthner et P. Marc), à une journée d'études: "Les méthodes sémiotiques en situation de formation-apprentissage", organisée par Ch. Moro et R. Rickenmann (Genève), avec la participation, entre autres, de F. François (Paris), F. Leutenegger (Genève), J.-M. Baudouin (Genève), J.-M. Barbier (Paris), le 23 juin 2000, Genève.

Muller, N.: Participation à la Journée d'étude LAREDESCO "La pensée de L. Vygotsky. Ses implications pour la pédagogie contemporaine" organisée par le professeur Britt Mari-Barth (Institut Catholique de Paris), puis à une séance entre doctorants avec la collaboration du professeur J. Wertsch (Washington), 1^{er} mars 2000, Paris.

V. Conférences, communications à des congrès et autres exposés

Cesari Lusso, V. *Défis et ressources psychosociales dans les parcours de vie de jeunes migrants et migrantes bien intégrés*. Exposé dans le cadre du colloque organisé par la Conférence suisse des délégué-e-s à l'égalité, l'Association suisse pour l'orientation scolaire et professionnelle et la Commission fédérale des étrangers, Lausanne, 9 novembre 1999.

Cesari Lusso, V. *Analyse des compétences professionnelles à partir d'un entretien d'explicitation sur une leçon de cuisine*. Séminaire du GREX, Paris, 3 décembre 1999.

Cesari Lusso, V. *Come aiutare i nostri interlocutori a analizzare il proprio lavoro ?* Exposé à l'Istituto svizzero di pedagogia per la formazione professionale (Istituto per l'aggiornamento e l'abilitazione), Locarno, 7 avril 2000.

Cesari Lusso, V. *L'intervista di esplicitazione nella formazione iniziale e continua degli insegnanti*. Animation en collaboration avec Pierre Vermersch, CNRS, Paris, Séminaire organisé par le Dipartimento di Scienze dell'educazione, Università di Salerno. 9 mai 2000.

Cesari Lusso, V. *Vita bella e / è ordinaria prevenzione ?* Conférence dans le cadre du colloque organisé par le projet Migration et santé, Office Fédéral de la Santé Publique, Berne, 20 mai 2000.

Cesari Lusso, V. *Quelle est la place de l'expérience dans l'apprentissage à l'âge adulte ? Qu'est-ce qui se construit ? Qu'est-ce qui se co-construit ? Qu'est-ce qui se déconstruit ?* Communication dans le cadre du colloque "Les constructivismes", organisé par le Service de la Recherche en Education du DIP, 4-8 septembre 2000, Université de Genève, 7 septembre 2000.

Cesari Lusso, V. & Muller, N. *Comment se développe l' « attitude chercheur » dans le cadre d'un dispositif de formation d'adultes ?* Communication affichée, congrès de la Société suisse pour la recherche en éducation, Université de Genève, 20-23 septembre 2000.

Marro Clément, P. *Interactive construction of scientific reasoning: formalisms coming into play in the restitution of socio-cognitive processes*. Exposé présenté dans le cadre de la 7th International Pragmatics Conference, Budapest, 9-14 juillet 2000

Marro Clément, P. *Interactions entre enfants et argumentation: approche psychosociale et interlocutoire*. Conférence à la journée d'étude organisée par le Centre de Recherches Sémiologiques et l'Association Suisse de Sémiotique, Université de Neuchâtel. 14 avril 2000.

Marro Clément, P. & Prélaz, A.-C. *Interactions socio-cognitives*. Communication au Séminaire Cantonal de l'Enseignement Spécialisé (SCES), Lausanne, 14 janvier 2000.

Muller, N. *Le parcours du savoir: processus cognitifs et processus identitaires en situation de formation interculturelle*. Exposé présenté dans le cadre de l'Ecole doctorale en Sciences de l'éducation, Université de Genève, 29 octobre 1999.

Muller, N. *Recherches sur l'évaluation en L2: Quelques avatars de la notion de compétence*. Réaction à la conférence de Claude Springer au Colloque "Notions en Question(s) en

- didactique des langues: la notion de compétence en langue", organisé par les professeurs B. Py (Neuchâtel) et V. Castelloni (Paris), à l'Université de Neuchâtel, 20 juin 2000.
- Muller, N. *Identity issues and learning in an intercultural training context*. Communication à la III Conference for sociocultural research (Campinas, Brésil), dans le cadre du symposium "Social identity and the transmission of knowledge", coordonné par G. de Abreu & G. Duveen, 19 juillet 2000.
- Muller, N., Marro Clément, P. & Perret-Clermont, A.-N. *What are we meant to learn and how does it suit us?* Communication à la III Conference for sociocultural research (Campinas, Brésil), dans le cadre du symposium "Researching induction into social contexts of collective thinking" coordonné par P. Renshaw, 17 juillet 2000.
- Perret, J.-F. *La communication pédagogique médiatisée par ordinateur*. Exposé au colloque: "Le Tecnologie per l'Informazione e la Comunicazione. Prospettive per l'insegnamento nella scuola e nell'Università". Université de Bologne, Faculté de Psychologie à Cesena, 6 avril 2000.
- Perret, J.-F. *Pratiques de documentation en cours d'études et en contexte professionnel*. Communication au Colloque international: "Etudes et recherche de l'information". Bibliothèque Cantonale Universitaire et Université de Fribourg, 19 novembre 1999.
- Perret, J.-F. *Communication médiatisée et enseignement universitaire: études de cas*. Contribution au Congrès international de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU/ADMES): "Apprendre et enseigner dans l'enseignement supérieur", 10-13 avril 2000, Paris.
- Perret-Clermont, A.-N. *La recherche sur le seuil entre action et interprétation. Quelques réflexions sur la politique de la recherche en éducation en Suisse*. Contribution à la fête en l'honneur du départ à la retraite de Daniel Bain organisée par le Service de la Recherche en Education, la Direction générale du cycle d'Orientation, Section des Sciences de l'Education de l'Université de Genève et la Société Suisse pour la Recherche en Education, 3 décembre 1999.
- Perret-Clermont, A.-N. *Les aspects "chercheur" du métier de formateur: les enjeux affectifs et identitaires*. Intervention dans le cadre du DIFA (Diplôme intercantonal de formateurs et formatrices d'adultes), Université de Neuchâtel, 21 janvier 2000.
- Perret-Clermont, A.-N. Communication à la table ronde sur la formation pré-universitaire au Forum "L'Université en perspective", à l'Université de Neuchâtel, 28 et 29 janvier 2000.
- Perret-Clermont, A.-N. *Le nuove tecnologie nella scuola superiore: un'esperienza di ricerca*. Exposé au colloque: "Le Tecnologie per l'Informazione e la Comunicazione. Prospettive per l'insegnamento nella Scuola e nell'Università". Université de Bologne, Faculté de Psychologie à Cesena, 6 avril 2000.
- Perret-Clermont, A.-N. *Psychologie sociale de la construction de l'espace de pensée*. Conférence plénière au colloque "Constructivismes, usages et perspectives en éducation", organisé par le Service de la Recherche en Education du Département de l'Instruction Publique, Université de Genève, 7 septembre 2000.
- Perret-Clermont, A.-N. Participation à la table ronde finale du Congrès 2000 de la Société Suisse pour la Recherche en Education: *Coordination, régulation, financement de la recherche en éducation en Suisse. Point de vue d'acteurs impliqués dans des institutions officielles*, Genève, 23 septembre 2000.

- Perret-Clermont, A.-N. & Zittoun, T. *Quels prérequis et corequis pour les compétences?* Communication au Symposium DeSeCo "Les compétences-clefs", Office fédéral de la statistique, Université de Zürich et Université de Neuchâtel, Neuchâtel, 21-22 juin 2000.
- Zittoun, T. *Une recherche sur la formation professionnelle en institution et Introduction à l'analyse de la littérature scientifique.* Exposés dans le cadre du DIFA (Diplôme de formateurs et de formatrices d'adultes des cantons de Berne, Jura, Neuchâtel et Fribourg, Module 4), Université de Neuchâtel, 21 et 28 janvier 2000.
- Zittoun, T. *Prénoms et négociations de l'héritage.* Conférence dans le cadre du Cours de sociologie de l'éducation du Prof. A. Petitat, Université de Lausanne, 14 avril 2000.
- Zittoun, T. *Nommer un enfant d'ici : Processus socioculturels et symboliques.* Conférence publique organisée par le Centre de recherches ethnologiques (CRE), Institut d'Ethnologie, Université de Neuchâtel, 30 mai 2000.
- Zittoun, T. Intervention dans le cadre du Symposium « Perspectives de la recherche en formation professionnelle », Congrès de la Société Suisse pour la Recherche en Education, Genève, septembre 2000.
- Zittoun, T. *Co-construction du prénom chez de jeunes parents.* Communication affichée dans le cadre du colloque "Constructivismes, usages et perspectives en éducation", organisé par le Service de la Recherche en Education du Département de l'Instruction Publique, Université de Genève, 4-8 septembre 2000.
- Zittoun, T. *Un cadre pour la (re)construction de l'apprenant.* Communication affichée dans le cadre du colloque "Constructivismes, usages et perspectives en éducation", organisé par le Service de la Recherche en Education du Département de l'Instruction Publique, Université de Genève, 4-8 septembre 2000.

VI. Publications des collaborateurs du Séminaire de Psychologie

A/ Publications internes à l'Université

- Muller, N. (2000). *Apprendre dans les Réseaux d'Echanges de Savoirs. Analyses au sein du réseau de Strasbourg.* Rapport dans le cadre du programme européen "Echanges".

B/ Publications externes

- Berney, J. & Pochon, L.-O. (2000). *L'Internet à l'école : analyse du discours à travers la presse.* Neuchâtel : IRDP (00.5).
- Carugati F. & Perret-Clermont A.-N. (1999). La prospettiva psicosociale: intersoggettività e contratto didattico. In C. Pontecorvo (Ed.) *Manuale di psicologia dell'educazione* (pp. 41 – 66). Bologna: Il Mulino.
- Cesari Lusso, V. (1999). L'entretien d'explicitation comme outil pour l'étude des savoir-faire professionnels. *Expliciter*, 36-51.
- Cesari Lusso, V. (2000). Ascagne 2000. Défis et ressources psychosociales dans les expériences de jeunes « bien intégrés ». In P. Centlivres & I. Girod (Eds). *Les défis migratoires* (pp.410-421). Zurich : Editions Seismo.
- Dobler, S., Perret, J.F., Collaud, G., Monnard & Hänsen, D. (1999). *Themenübergreifendes Lernen am Computer Erstellung und Evaluation eines Lernsystems für psychologische Diagnostik.* Document de recherche du Centre NTE, Université de Fribourg.

- Kaiser, C., Perret-Clermont, A.-N. & Perret, J.-F. (2000). Do I choose? Attribution and control in students of a technical school. In J.W. Perrig & A. Grob (Eds). *Control of Human Behavior, Mental Processes, and Consciousness. Essays in Honor of the 60th Birthday of August Flammer* (pp. 427 – 442). Mahwah, N.J., London: Laurence Erlbaum Associates.
- Kaiser, C., Perret-Clermont, A.-N. & Perret, J.-F. & Golay Schilter, D. (1999). Rapport au savoir et à l'apprentissage dans une Ecole Technique. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, **21**, 3, 292-311.
- Marro Clément, P. (1999). Deux enfants, un problème technique, une solution: analyse interlocutoire de la construction interactive d'un raisonnement, *Verbum*, **21**, 2, 175-189.
- Marro Clément, P., Trognon, A. & Perret-Clermont, A.-N. (1999). Processus interlocutoires dans une tâche de conservation des liquides: comment imputer des connaissances à un interactant à propos du concept de conservation des liquides. In M. Gilly, J.-P. Roux & A. Trognon (Eds). *Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiations sémiotiques* (pp. 163-180). Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Muller, N. & Perret-Clermont, A.-N. (1999). Negotiating identities and meanings in the transmission of knowledge: analysis of interactions in the context of a knowledge exchange network. In J. Bliss, R. Säljö & P. Light (Eds). *Learning Sites, social and technological Ressources for Learning* (pp. 47-60). London: Pergamon, Earli.
- Perret, J.-F. & Thévenaz, D. (2000). *Utilisations pédagogiques d'un forum de discussion électronique. Expériences en cours*. Document de recherche du Centre NTE, Université de Fribourg.
- Perret-Clermont, A.N., & Perret, J.F. (1999). Apprendre un métier technique aujourd'hui. In O. Mercier & Y. Dutoit (Eds). *La formation professionnelle en Suisse est-elle efficace?* (pp. 111-117). Actes des 3èmes Journées suisses de la formation professionnelle. Lausanne: Institut suisse pour la formation professionnelle (reprise d'un texte paru dans le Bulletin de la SSRE).
- Perret-Clermont, A.-N. (1999). Changements technologiques, décisions politiques et identité professionnelle des apprentis, suivi de la table ronde: Changements sociaux, changements du système éducatif. In J. Lurin & C. Nidegger (Eds). *Expertises et décisions dans les politiques de l'enseignement. Actes du colloque de Penthes de février 1998* (pp 45–50 et 61–67). Genève: Service de la Recherche en Education (SRED), Département de l'Instruction Publique.
- Pochon, L.-O. (1999). Le coin du net. *Math-école*, **186**, 34-35
- Pochon, L.-O. (1999). Recherche exploratoire autour des automates cellulaires : perspective didactique. In F. Jaquet (Ed.), *Les liens entre la pratique de la classe et la recherche en didactique des mathématiques : actes de la CIEAEM 50, Neuchâtel (Suisse), 2-7 août 1998* (pp. 455-457). [S.l.] : CIEAEM
- Pochon, L.-O. (1999). Regard sur une activité de 2^e année. *Math-école*, **186**, 38-39
- Pochon, L.-O. (2000). Editorial. *Math-Ecole*, **191**, 2-4

VII. Organisation de congrès

Anne-Nelly Perret-Clermont

Membre du Comité d'organisation de la manifestation de clôture du Programme National de Recherche n^o 33 et Congrès annuel de la Société Suisse pour la Recherche en

Education: "Education et formation pour le XXIème siècle. Visions, modèles, efficacité".
Université de Neuchâtel, 29 septembre-2 octobre 1999.

Anne-Nelly Perret-Clermont

Membre du Comité d'organisation du Congrès international de l'European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) qui se tiendra à l'Université de Fribourg du 26 août au 1^{er} septembre 2001.

Anne-Nelly Perret-Clermont & Tania Zittoun

Avec l'Office Fédéral de la Statistique et l'Université de Zurich, ainsi qu'avec le soutien du rectorat de l'Université de Neuchâtel, organisation conjointe du Symposium DeSeCo "Définition et Sélection de Compétences " dans le cadre du projet de définition de "Key-Competencies " de l'OCDE, les 21 et 22 juin 2000 à Neuchâtel.

Vittoria Cesari Lusso

Membre du Comité d'organisation du VIIIème Congrès international de l'ARIC (Association pour la recherche interculturelle): "Recherches et pratiques interculturelles : nouveaux espaces, nouvelles complexités ?", qui aura lieu du 24 au 28 septembre 2001 à l'Université de Genève.

VIII. Expertises et mandats externes

Cesari Lusso V., Perret J.-F. & Perret-Clermont A.-N.

Invitation à la journée de présentation et de discussion autour de la nouvelle option de la Licence en Sciences de la Communication de l'Università della Svizzera Italiana, Lugano, 19 mai 2000.

IX. Thèses

Perret-Clermont A.-N.

Membre du Jury de la thèse de doctorat de Helga D. Hohn (Technische Universiteit, Delft, Pays-Bas, 17 décembre 1999): "Playing, leadership and team development in innovative teams".

Perret-Clermont A.-N.

Membre du Jury de la thèse d'habilitation en pédagogie et en psychologie pédagogique de M. Anton.Bücher (Université de Fribourg, 26 juin 2000): "Was macht Kinder glücklich? Historische, theoretische und empirische Annäherungen an eine Sehnsucht, die nicht altert".

X. Autres collaborations scientifiques

Tania Zittoun

Collaboration scientifique avec le bureau d'architectes Aeby et Perneger (Genève) pour différents projets de concours : une école primaire à Genève (hiver 1999), un centre de formation professionnelle à Lausanne (printemps 2000) et une chapelle funéraire à Nyon (respectivement 2ème, 4ème et 1er prix).

Vittoria Cesari Lusso

Consultante au projet "Migration santé" de l'Office Fédérale de la Santé Publique.

XI. Visiteurs et échanges

Le professeur Roger Säljö (Université de Göteborg, Suède) a passé trois semaines de congé sabbatique post-décanal au Séminaire de Psychologie, au mois de juin 2000. Outre les exposés présentés lors du colloque de recherche et de son accompagnement de travaux d'étudiants, il a été associé au Congrès DeSeCo avec l'Office Fédéral de la Statistique et à l'expérience multimédias qui se met en place dans les écoles secondaire (à laquelle il était invité en tant qu'expert).

Carlo Tomasetto (Université de Bologne), grâce à une bourse d'études (pour la préparation du doctorat), a fait un stage au Séminaire de Psychologie entre le 10 et le 31 mars 2000.

Aleksander Baucal (Université de Belgrade), invité par les Archives Jean Piaget (Genève) et le Séminaire de Psychologie a fait un stage dans ces deux institutions entre le 1^{er} février et le 1^{er} mai 2000

II. Activités d'édition

Vittoria Cesari Lusso

Membre du Comité d'édition de la revue *Interdialogos*, revue d'idées et d'expériences pour l'éducation interculturelle (Neuchâtel, Association Interdialogos).

Membre du Comité de lecture de *Rassegna di psicologia*, Dipartimento di psicologia, Université La Sapienza, Rome.

Titulaire de la rubrique "Domande(s) comode" de la revue *Agorà*, édité par la Federazione delle Colonie Libere Italiane in Svizzera.

Membre du Comité de lecture de l'ouvrage de P. R. Dasen & C. Perregaux (Eds) *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* Paris, Bruxelles : De Boeck Université.

Expertise pour la *Revue suisse des sciences de l'éducation*.

Pascale Marro

Membre du Comité d'édition de la revue *Psychologie de l'interaction*, L'Harmattan, Paris.

Anne-Nelly Perret-Clermont

Membre du Comité d'édition du *European Journal of Psychology of Education*, Université de Aix-en-Provence et Instituto superior di psicologia aplicada, Lisbonne

Membre du Comité d'édition de la revue *Interaction & Cognitions*, L'Harmattan, Paris

Membre du Comité de lecture de la revue *ASTER*, Recherches en didactique des sciences expérimentales, Institut National de la Recherche Pédagogique, Paris

Membre du Comité de lecture de la revue *Didaskalia* - Recherches sur la communication et l'apprentissage des sciences et des techniques, Université Laval et INRP, Paris

Membre du Comité de lecture de la revue *Rassegna di psicologia*, Dipartimento di psicologia, Université La Sapienza, Rome

Membre du Comité d'édition de la revue *Raisons Educatives* de l'Université de Genève

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

XIII Interviews

A.-N. Perret-Clermont. Interview à la Radio RTN sur le thème : *L'efficience de nos systèmes d'enseignement*. Congrès à Neuchâtel, le 4 octobre 1999.

XIV. Nominations

Vittoria Cesari Lusso, maître-assistante au Séminaire de Psychologie, a reçu le titre de professeur associé à l'Université de Neuchâtel, le 8 mars 2000.

Pascale Marro, chargée d'enseignement au Séminaire de Psychologie et assistante de recherche au FNRS, a été engagée en tant qu'adjointe de direction et chargée de cours à l'Institut d'Orthophonie de l'Université de Neuchâtel dès avril et octobre 2000.

Jean-François Perret a été appelé à mi-temps à l'Université della Svizzera Italiana à Lugano dès octobre 2000.

Tania Zittoun, assistante au Séminaire de Psychologie, a obtenu une Bourse du British Council (Chevening scholarship) et du Fonds National de la Recherche Scientifique (Chercheur débutant) pour un séjour à l'Université de Cambridge.

XV. Fondations et commissions

Vittoria Cesari

Membre du Conseil et Comité scientifique du Diplôme de formateurs et formatrices d'adultes (DIFA).

Anne-Nelly Perret-Clermont

Vice-doyenne de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Neuchâtel.

Membre du Conseil de la Recherche du Fonds National de la Recherche Scientifique (Division-I), Berne.

Coprésidence de "DORE" Action conjointe du Fonds National de la Recherche Scientifique et de la Commission pour la Technologie et l'Innovation en faveur de la recherche appliquée dans les Hautes Ecoles Spécialisées.

Membre de la Commission administrative de la Fondation Marcel Benoist.

Membre du Conseil Suisse de la Recherche en Education (CORECHED).

Membre du Conseil de la Recherche en Education de la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin.

Membre du Conseil du Diplôme de formation continue en travail social organisé à l'Université de Neuchâtel par les Universités romandes et les Ecoles supérieures de travail social.

Membre de l'Executive Committee de l'International Society for Cultural Research and Activity Theory (ISCRAT).

Secrétaire de European Knowledge Media Association-Suisse (EKMA-CH), association co-organisatrice du concours European Academic Software Award (EASA).

XVI. Nouvelles pour 2000-2001

Le Séminaire de Psychologie est heureux d'accueillir, pour l'année académique 2000-01, de nouveaux collaborateurs:

Uri Peter Trier: Après avoir été directeur du Programme National de Recherche 33, Monsieur Trier collabore au Séminaire de Psychologie en tant que professeur invité. Durant l'année académique 2000/01, il donnera un cours-séminaire: "Psychoanalyse et cognition. Regards sur l'interprétation des rêves" et accompagnera des travaux d'étudiants;

Luca Bausch: Chercheur à l'Institut Suisse de Pédagogie pour la Formation Professionnelle (Lugano), et collaborateur pour le Progetto Poschiavo, il est cette année assistant au Séminaire de Psychologie;

Aleksander Baukal: Après une thèse à l'Université de Belgrade, M. Baukal est à l'Université de Neuchâtel en tant que chercheur invité, au bénéfice d'une bourse de la Confédération post-doctorale.

Baruch Schwarz: Professeur à l'Université Hébraïque de Jérusalem, M. Schwarz passera son congé sabbatique au Séminaire de Psychologie pendant quatre mois dès octobre 2000, au bénéfice d'un soutien de la Fondation Johann Jacobs. Ce sera l'occasion d'une collaboration notamment sur des recherches visant à étudier l'argumentation dans des dialogues et des situations d'apprentissage.