

**Université de Neuchâtel  
Faculté des Lettres et Sciences humaines**

# **La naissance et le voyage d'un projet de formation**

Négociation des significations et des pratiques dans un programme suisse de formation d'adultes à Madagascar

Thèse présentée à la Faculté des Lettres et Sciences humaines  
pour obtenir le grade de docteur es Sciences humaines par

**Nathalie Muller Mirza**

2002

Sous la direction du professeur Mme Anne-Nelly Perret-Clermont

## **Imprimatur**

La Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Neuchâtel, sur les rapports des professeurs Anne-Nelly Perret-Clermont, Université de Neuchâtel (directrice de thèse) ; Roger Säljö, Université de Göteborg ; Pierre Dasen, Université de Genève ; Ivan Ivic, Université de Belgrade, autorise l'impression de la thèse présentée par Nathalie Muller Mirza, en laissant à l'auteur la responsabilité des opinions énoncées.

Neuchâtel, le 25 juin 2002

Le doyen  
Richard Gloser

*Eclair rouge - tranquille  
Percée de la rizière presque mûre  
d'une femme qui marche*

*Crack des lavaka  
qui écartèlent la terre  
dans un soufflé brut  
Coulées de sang  
des rizières en crue*

*Une petite fille naît  
et c'est demain, l'aube,  
un frisson de sourire,  
un brin de riz nouveau.*

*Paysages de taxi-brousse Tana-Fianar,  
le 20 février 1998*



# Table des matières

<b>Introduction</b>	9
<i>Alors, l'écriture?</i>	23
<b>Première partie : Le Diagnostic paysan du point de vue des concepteurs</b>	25
I. Introduction	27
1. Invitation	27
2. Un dispositif en-train-de-se-faire	29
<i>Carte de Madagascar</i>	31
II. Une journée comme point de départ pour une narration	33
1. Les éléments qui président à la mise en place de la Journée du 4 mars	33
2. La Journée du 4 mars, étape dans un processus de redéfinition	35
3. Une Journée durant laquelle les organisations paysannes expriment leur point de vue	44
4. La Journée du 4 mars, prélude à des actions visant à la réalisation de Diagnostics paysans	47
<i>Points de repères chronologiques</i>	53
III. Les processus psychosociaux liés à l'élaboration d'un dispositif de formation :	55
1. Entrer dans un programme « en-train-de-se-faire »	55
2. Préalable théorique	57
3. <i>Empowerment</i> , du mot aux sens	61
• <i>D'une définition du mot à un sens, dans l'interaction DDC-Intercoopération</i>	61
• <i>D'un sens à l'autre... Analyse de l'interaction entre Tany sy Ala et les paysans malgaches</i>	66
4. Les destinataires comme partenaires : des positions à repenser	72
• <i>Si l'autre est bénéficiaire, il est donc partenaire, et réciproquement... Quelques jeux sur les mots. Analyse de textes écrits</i>	74
• <i>« On collabore ensemble ! » Analyse d'un discours de bienvenue</i>	94
5. Conclusion	107
<b>Deuxième partie : Le Diagnostic paysan du point de vue des participants</b>	109
I. Introduction	111
II. Quels outils théoriques utiliser pour appréhender la relation entre contexte et processus de pensée ?	113
1. Des situations de test réinterprétées	114
2. L'apport des recherches interculturelles	117
3. Synthèses et ouvertures	124

4. L'approche adoptée pour l'analyse des processus en jeu dans la situation de Diagnostic paysan	129
III. Des informations « situées »	133
1. Les méthodes de recueil de données	133
2. Des démarches réflexives	137
<i>L'écriture?</i>	142
IV. Les entours	143
1. Le village de Tanjombita et le syndicat de base "Tantely"	143
2. Les liens de parenté en Betsileo	154
3. Les associations paysannes dans la région	164
4. L'apprentissage des techniques agricoles	165
5. Conclusion	177
V. Le déroulement du Diagnostic paysan	179
VI. Une lecture psychosociale	187
1. Le Diagnostic paysan: un dispositif donné et réinterprété	187
2. Un cadre recontextualisé. Quelques arrêts sur image	188
3. Synthèse	210
4. Discussion et ouvertures	211
<b>Des voyages...</b>	215
1. Ressaisissements	217
2. Entrer dans la complexité: des choix méthodologiques et épistémologiques	217
3. Quelques résultats	220
4. La fin d'un voyage?	226
Index des termes malgaches utilisés	229
Bibliographie	233
Annexes	247
1. Types des données recueillies concernant les événements décrits et analysés	249
2. Organigramme de quelques institution liées à la Coopération suisse au développement à Madagascar, autour du programme Tany sy Ala	253
3. La politique générale de la DDC en matière de développement et de coopération internationale	254
4. Intercoopération, organisation suisse pour le développement et la coopération	257
5. Le Tamifi, syndicat paysan de la région du Betsileo	259
6. Madagascar : quelques informations	261
7. Traduction de la séquence « Forêt » en français	265
8. Transcription de la séquence « Forêt » en malgache	270

*Une main - une plume  
mais des ailes  
pour l'accompagner et la rendre - parfois -  
plus légère  
dans ce voyage entre la Suisse et Madagascar  
champs théoriques et champs de riz  
émotions...  
et plus loin encore*

Ecrire?

Avec des mots

remplis de gestes, de clins d'oeils, de silences, de complicités, de poussière de taxi-brousse, de livres, de fatigues, de présences, d'amour

Remplis d'interactions, de questions qui mettent au défi, de commentaires qui font des liens, des confiances, de constructions de cadre structurant protecteur et provocateur. Merci Anne-Nelly Perret-Clermont, professeur et directrice de l'Institut de psychologie de Neuchâtel, pour m'avoir accompagnée tout au long de ce chemin

Remplis de choses, d'outils pour penser, d'espaces accueillant de discussions et de lectures, entre Neuchâtel et la Suède. Merci Roger Säljö, professeur à l'Université de Göteborg, pour vos encouragements et votre enthousiasme à chaque étape de mes zigzags

Remplis de designs expérimentaux et de projets d'éducation ingénieux, pour penser le développement de la pensée et de la formation dans les pays de l'est et du sud. Merci Pierre Dasen, professeur à l'Université de Genève, et Ivan Ivic, professeur à l'Université de Belgrade, pour vos travaux, et vos commentaires sur la première version de ce texte

Remplis de portes qui s'ouvrent, à Berne et à Tana, de dialogues qui s'instaurent, d'espaces pour laisser grandir les idées et les actions. Merci Jean Laurent et Herman Mulder, responsables (successivement) pour la Fondation Intercoopération des programmes en foresterie à Madagascar, pour votre confiance

Remplis de discussions sur le développement, ses joies et ses difficultés, sur des voyages et des projets. Merci Laurent Demierre, responsable du programme Tany sy Ala à Madagascar pour m'avoir accueillie et soutenue sur le terrain, pour votre amitié

Remplis de séances de travail, de gentillesse et d'attentions, d'histoires sur le Betsileo, d'explications patientes, de repas partagés. Merci à l'équipe de la Cellule d'Appui régionale du Betsileo à Fianarantsoa, à Bruno Rakotonirina et Alain Cuvelier, et un *veloma* particulier à Laura, Nirina et Miora

Remplis de mots qui passent d'une langue à l'autre, de regards affûtés qui captent la signification de ce qui n'est pas dit, de grilles d'observation et d'entretiens, de soirées à se raconter nos vies. Merci Abdon pour m'avoir guidée dans les méandres des paroles et des silences du Betsileo

Remplis d'étonnements, de patience, de cuisines enfumées, de marmites de riz, de digues, de sorts, de gestes experts, d'explications compliquées, de liens entre vie et mort, d'ancêtres... Merci à tous les habitants du village de Tanjombita, dans le Betsileo, pour avoir accueilli mes étrangetés avec bienveillance

Remplis de rires, de coups de main, de discussions passionnées, d'espaces partagés. Merci à mes collègues de l'équipe de l'Institut de Psychologie de Neuchâtel, et en particulier à Luca Bausch, Vittoria Cesari, Antonio Iannaccone (Université de Salerne), Pascale Marro, Baruch Schwarz (Université de Jérusalem), Valérie Tartas, Uri Trier, Tania Zittoun... et aux étudiants des Travaux Pratiques III

Remplis d'espaces réservés, de petits plats préparés, de regards inquiets, étonnés, confiants, encourageants. Merci à mes parents, à ma famille

Remplis d'un éclat très particulier qui permet aux choses d'avancer, aux projets de se rêver, aux idées folles de se réaliser. Merci à Robert Mirza, mon mari.

Remplis de nouvelles absences, devenues flammes, liens entre terre et ciel, entre ici et encore plus loin. Merci pour votre présence

Remplis de tous ceux et celles qui sont là, entre les lignes. Merci!

...et merci aux fées et aux faits...

Une Bourse Jeune Chercheur du Fonds National de la Recherche Scientifique a permis de financer mes séjours à Madagascar et à l'Université de Göteborg, dans le laboratoire du prof. Roger Säljö, durant l'année 1998.



# **INTRODUCTION**



*Nous en avons assez d'être considérés comme des cobayes par ces projets de développement qui viennent et repartent sans avoir réalisé ce qui était prévu !*

*Les paysans malgaches ne savent pas s'organiser ; ils refusent de changer leurs pratiques ; ils sont immobilisés dans leur tradition !*

Voilà des paroles que l'on entend parfois à Madagascar, formulées d'un côté par les villageois et de l'autre par les équipes de projets de développement – souvent en l'absence de l'autre partie...

Un dispositif est en général élaboré par des promoteurs sur la base d'intentions, définies autour de « changements », changements de comportements, acquisition de nouvelles connaissances, etc., de la part des destinataires. Or, s'il permet parfois des changements, ceux-ci ne sont pas toujours de l'ordre de ce qui avait été prévu ni seulement du côté des destinataires... La relation entre intentions de départ et résultats n'est ni directe ni évidente.

La recherche présentée ici prend comme objet d'étude *la manière dont un dispositif de formation* – dans le cadre d'un projet suisse d'aide au développement, élaboré et implémenté à Madagascar – *est conçu, mis en actes, perçu, interprété*. Je prends comme point de départ l'idée selon laquelle l'élaboration et l'implémentation d'un dispositif s'inscrivent de fait dans des interactions entre différents acteurs qui participent à une *situation de communication*, dont les différents éléments sont objets de représentations, d'interprétations, sont référés à des univers d'activités spécifiques, et sont alors travaillés, transformés, dans des relations parfois conflictuelles, souvent asymétriques.

Cette étude vise, à travers l'analyse d'un exemple concret, un « Diagnostic paysan », l'exploration des processus psychosociaux sous-tendant l'élaboration et la réalisation de cette situation, en cherchant à rendre compte des points de vue des différents acteurs en présence.

Dans le but de saisir la manière dont les uns et les autres ont « donné du sens » à cette situation, le texte s'articule autour de deux parties principales. La première est consacrée à l'exploration de l'univers des promoteurs du Diagnostic : qui sont-ils ? quels étaient leurs objectifs, leurs représentations de l'apprentissage, et des destinataires du dispositif ? dans quels types d'interactions ont-ils développé ce dispositif ? Comment celui-ci est-il né, a-t-il évolué, comment a-t-il voyagé de la Suisse à Madagascar ?

La seconde partie cherchera à entrer dans l'univers de vie d'un groupe particulier de destinataires du dispositif, les habitants d'un petit village des hautes-terres malgaches. Qui sont-ils ? Quels systèmes d'interprétation guide leur appréhension de l'apprentissage, du savoir, des étrangers ? Comment comprennent-ils les outils constituant le Diagnostic ? comment s'y investissent-ils, se l'approprient-ils ? Quelles ressources utilisent-ils dans leur travail d'interprétation ?

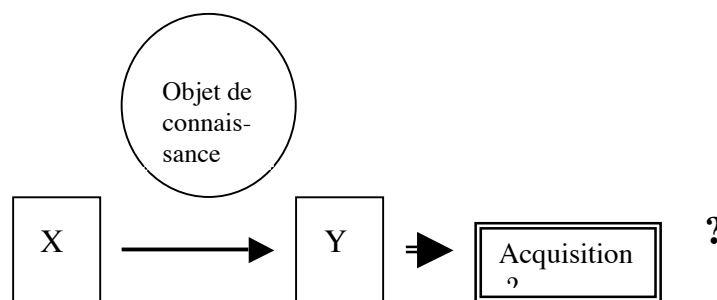
Dans la mesure où il s'agissait de saisir au plus près possible le point de vue des acteurs, les méthodes de recueil d'information sont basées sur la participation de la chercheur à différentes activités propres à chacun des deux groupes, à des observations, à des entretiens. Des analyses de documents écrits et oraux ont également été effectuées. Les méthodes d'analyse ont varié en fonction de l'objet étudié et des questions posées.

De manière plus générale, en considérant cette situation comme une rencontre entre différents individus et groupes, ancrés dans des pratiques, orientés par des objectifs et des enjeux spécifiques, l'étude tente de comprendre les conditions dans lesquelles s'élaborent une intersubjectivité et le développement de nouvelles compétences.

## 1. Coopérer ?

Le dictionnaire donne deux définitions différentes au terme « coopérer ». La première renvoie à l'idée de collaboration, l' « action de participer à une œuvre commune ». La seconde est associée au domaine de la coopération technique définie comme « la politique par laquelle un pays apporte sa contribution au développement économique et culturel de nations moins développées » (Petit Robert).

Quel est le lien entre ces deux définitions ? Comment se fait-il que l' « apport » de la part d'un pays X à un pays Y puisse être considéré comme de l'ordre de la *coopération*, selon le premier sens ? Est-ce une manière de jouer sur les mots, une rhétorique, permettant de minimiser la dimension de pouvoir qui se loge derrière la relation entre une instance « apportant une contribution » en matière de « développement » et une autre, « moins développée » ? Mais n'est-ce pas ce même type de relation que l'on peut observer entre un enseignant et ses élèves, le premier « apportant » son expertise, son expérience, son savoir aux seconds, de manière à ce que ceux-ci « se développent » ?



Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage, les psychologues se sont aperçus depuis quelques années que si, *de l'extérieur*, la relation entre enseignant et apprenants ressemblait au modèle de « X apporte à Y », il en allait tout autrement *du point de vue* des différents acteurs en présence, et de la construction de la connaissance :

- Il est difficile de parler d'apprentissage si Y ne fait que reproduire ce que X lui a transmis : « une transmission ne peut être réussie sans un acte d'appropriation, une part de 'réinvention' ou de création » (Perret-Clermont, 2001, p. 66). Il n'y a de connaissance que si Y fait lui aussi un travail de réappropriation ;
- « Ce qui est apporté » par X n'est pas un objet neutre passant d'une tête à une autre sans transformation... Cet objet de connaissance est de fait objet de représentations, et les différents acteurs s'attellent à une tâche d'interprétation, à la fois de cet objet, mais aussi de tous les éléments qui participent de la situation : qu'est-ce que cet objet représente, que m'évoque-t-il, qui me le présente, dans quelles conditions, dans quelle situation, pourquoi, pourquoi à

moi, puis-je vraiment me l'approprier ? sont parmi les questions que semble se poser l'apprenant, cherchant à attribuer un « sens » à cette situation ;

- X et Y ont besoin de partager (plus ou moins !) une même définition de la situation, pour que s'établisse la connaissance. Cette définition est élaborée à travers la référence à d'autres contextes d'expériences. En fonction de cette définition, les acteurs mettent en œuvre des stratégies de résolution et de communication leur permettant de cibler leur attention sur l'objet de la situation d'apprentissage ;
- C'est aussi dans la différence des points de vue entre X et Y sur un même objet - à condition que celle-ci soit explicitée, argumentée - que se construit la connaissance ;
- Ni X ni Y ne sont cantonnés à leur rôle d'offreur et de receveur d'une connaissance ; l'un et l'autre sont actifs, ils font des hypothèses, des interprétations, mettent en place des pratiques, testent, modifient leurs attitudes, leurs stratégies ;
- C'est aussi à travers les processus interactifs de réajustements des interprétations – et de leurs pannes ! – que chacun développe des compétences...

La notion de coopération, selon la première définition du Petit Robert, semble ainsi traverser les situations de transmission de connaissance !

## 2. Entre intentions de départ et réalisations concrètes

Réessayons le modèle de « X apporte à Y » dans le domaine des projets de formation d'adultes, par exemple, où un groupe souhaite apporter certains outils, certaines connaissances, certaines expertises à un autre groupe. Entrons dans l'évocation de deux exemples.

### *Le projet Poschiavo*

Comment réduire l'obstacle de la distance lorsque, en tant qu'Institut de formation professionnelle basé à Lugano, il s'agit d'assurer des programmes de formation professionnelle et de formation continue des vallées italophones des Grisons, entourées de vallées de langue allemande, à plusieurs heures de route de Lugano ? En proposant des formations et des « mises en réseau » grâce aux technologies de l'information et de la communication (TIC). C'était l'idée originelle de D. Schürch et son équipe de l'Istituto Svizzero di Pedagogia per la Formazione Professionale, à Lugano, lorsqu'ils ont lancé à Poschiavo un projet d'enseignement de l'écologie humaine s'appuyant notamment sur la vidéoconférence et d'autres outils de communication. Or, très vite, les concepteurs ont dû faire l'hypothèse que les destinataires de leur offre, les habitants de cette vallée alpine, n'entraient dans le jeu d'aucune action qui risquait de faire d'eux des "élèves". Si l'une des intentions premières était de leur offrir l'occasion de s'initier aux TIC, et ainsi, de soutenir une dynamique de développement communautaire, les concepteurs ont réorienté leur démarche de façon à articuler cet apport beaucoup plus précisément aux activités professionnelles, culturelles, sociales de cette population. Le projet Poschiavo s'est alors transformé en une démarche de soutien, octroyé à partir de demandes formulées lors d'une mise au concours. Il s'est ainsi distancé d'un modèle d'intervention de type « top-down » et adapté aux demandes des personnes et aux initiatives locales, respectant les dynamiques relationnelles, culturelles et sociales d'une communauté connaissant une forte tradition identitaire. Il en est notamment résulté que si l'offre de formation était initialement centrée sur les TIC et l'écologie humaine, les participants ont à la fin réalisé des apprentissages sur bien d'autres plans. Tout au long du processus de réalisation des projets, les « participants » ont été des « entrepreneurs », aux prises avec un marché, des besoins, des projets. Et les "offreurs de formation" ont eux aussi beaucoup appris, en particulier sur leur dispositif de formation, la psychologie sociale du développement communautaire, les besoins en formation liés à l'évolution des techniques et des professions, etc. (Marro & Perret-Clermont, 2001 ; Muller, Perret-Clermont & Marro, 2001 ; Schürch, 1996, 1997, 2001).

### *Le Réseau d'Echanges de Savoirs de Strasbourg*

Dans les années '80 se développent en France des associations appelées les « Réseaux d'Echanges de Savoirs ». Claire et Marc Heber-Suffrin (Heber-Suffrin & Heber-Suffrin, 1981, 1992) sont à l'origine de cette initiative réalisée à partir du constat selon lequel une partie de la population est exclue des systèmes de formation, et le tissu des relations sociales toujours plus ténu. Il s'agissait ainsi de permettre à toute personne,

indépendamment de son niveau de scolarité, de son origine nationale ou sociale, de prendre conscience de ses savoirs, même non scolaires et non professionnels, et de lui permettre ainsi de modifier son image de soi, de l'objet de savoir et de la démarche d'apprentissage. Les Réseaux d'Echanges de Savoirs se constituent dès lors sur la base de cinq principes généraux : tout le monde sait quelque chose ; toute personne peut apprendre et enseigner quelque chose ; transmettre son savoir est valorisant ; tous les savoirs se valent ; on peut se former dans la gratuité.

Le fonctionnement des Réseaux est fondé également sur la notion de réciprocité. Cela signifie que chaque membre est à la fois offreur et demandeur de savoir, mais pas nécessairement de manière directe : Jean donne des cours de cuisine à Nadia qui transmet ses connaissances sur la coupe des rosiers à Sarah qui conseille Jean sur les soins dentaires à prodiguer aux enfants...

A Strasbourg, reprenant les principes de base des Réseaux d'Echanges de Savoirs, un petit groupe de personnes, dont des universitaires, a fondé en 1992 un Réseau d'un type un peu particulier : elles avaient en effet l'intention d'en faire un lieu de transmissions de connaissances scientifiques. Les fondateurs voyaient dans cette forme d'association une occasion unique pour sortir la science des milieux confinés des Universités. Une grande diversité de savoirs sont ainsi offerts aux membres de l'association, qui s'apparentent à ceux proposés dans les autres réseaux. Mais à Strasbourg, entre « la conversation en anglais », « Word », « la cuisine mauricienne », « l'origami (art du pliage japonais) », « apprendre à écrire des lettres de rupture », ou « placer des expressions dans la conversation »... se glissent des savoirs de type scientifique, comme « l'étude des étoiles », « la téléphonie », « l'entomologie ». En observant les échanges réalisés, il s'avère toutefois qu'en l'espace de quelques années, pratiquement aucune connaissance scientifique n'a fait l'objet d'une demande. En outre, à l'analyse, on observe que les interactions réunissant offreurs et receveurs de connaissances sont généralement basées sur un contrat didactique ressemblant étrangement à celui observé dans les classes d'école, comme si la référence au contexte scolaire offrait des outils permettant de positionner les différents acteurs et d'identifier les enjeux qui constituent la rencontre. Les rôles de chacun s'avèrent définis de manière imperméable : d'un côté, l'offreur adopte en général une attitude, des comportements verbaux et non verbaux associés à l'enseignant (c'est lui qui structure et guide les interventions, donne les explications, répond aux questions, etc.), et de l'autre, le receveur joue le rôle de l'élève (qui pose des questions, insiste sur son ignorance, etc.) ; de plus, ni l'objet de savoir ni les modalités de sa transmission ne sont vraiment discutés (Muller, 1994 ; Muller, 2001 ; Muller & Perret-Clermont, 1999b).

Les nouvelles technologie, pensées dans un premier temps par les concepteurs du Projet Poschiavo en tant qu'objets d'apprentissage permettant de faciliter la communication entre personnes situées dans des lieux différents, ont été redéfinies comme moyens pour réaliser des activités spécifiques par les participants eux-mêmes. Le Réseau d'Echanges de Savoirs de Strasbourg avait été perçu par les fondateurs comme un lieu de diffusion potentiel de connaissances habituellement associées aux universitaires, mais les participants y ont vu d'autres ouvertures. Ce qui est effectivement réalisé par les personnes n'est pas toujours ce que les concepteurs d'un projet avaient prévu... Les



études concernant l'usage et l'appropriation des outils techniques montrent également ce type de phénomène (Grossen & Pochon, 1988, 1997 ; Perret & Perret-Clermont, 2001 ; Perriault, 1989).

Entre intentions de départ et réalisations effectives s'observe parfois un décalage. Mais d'où vient-il ? Est-ce parce que les destinataires 'n'ont pas compris', 'n'ont pas les pré-requis', sont 'freinés par leurs peurs', 'leur culture' ? comme le disent parfois certains promoteurs ? En tant que psychologue de l'apprentissage, nous nous intéresserons à cet 'espace' entre intentions et actions réalisées, sans nécessairement le considérer comme un 'décalage', mais d'abord comme un objet d'étude.

### **3. L'objet d'étude : la naissance et le voyage d'un projet suisse de formation à Madagascar**

Dans le domaine spécifique de la coopération technique, que se passe-t-il ? Les organisations d'aide au développement des pays du Sud qui financent des projets de coopération technique ont une longue histoire. Celle-ci est rythmée par des succès mais par de nombreux échecs aussi, amenant certains auteurs à une critique des prémisses mêmes de ces pratiques (Riaka, 1995 ; Rist, 1978). Au-delà du débat sur le « développement », il semble que les différents pays du monde soient aujourd'hui, par choix ou par nécessité, insérés dans de complexes relations d'échanges et qu'aucun d'entre eux ne peut concevoir le statut d'autarcie. Les enjeux de ces échanges sont essentiels, les relations qui les sous-tendent et réalisent les conditions de leur accomplissement, aussi, par conséquent. Or, les études qui entrent dans le détail des processus de communication et d'apprentissage, qui tissent ces relations, sont rares<sup>1</sup>.

Pour explorer la 'distance' entre intentions et actions réalisées, autour d'un projet de formation, je me suis penchée sur une situation précise qui met en présence, d'une part, une organisation d'aide au développement, et, d'autre part, des populations de pays du Sud. Une situation particulière sera au cœur de nos observations : « le Diagnostic paysan ». Ce dispositif a pour objectif l'identification des besoins en formation de populations villageoises à Madagascar, à l'aide d'un ensemble d'outils, de techniques d'analyse des problèmes. Il n'est pas conçu comme une situation de formation à proprement parler ; les formations sont organisées après coup, à partir de la demande des paysans en fonction de leurs besoins.

L'objet en lui-même apparaît intéressant et fait écho à certains résultats de chercheurs dans les domaines de la psychologie et de l'éducation. En effet, il est associé à la notion de « besoins » qui, pour certains psychologues, se trouvent à la racine de l'apprendre

---

<sup>1</sup> Voir les approches sociologiques des projets de développement, par exemple Boiral & Olivier de Sardan, 1985 ; Dozon & Pontié, 1985 ; Jacob & Lavigne, 1994, Van Beek, 1995 ; Verhelst, 1987, ou en ethnologie Desjeux, 1994 ; Khôi, 1992 ; Van Vlaenderen, 2000.

(voir, par exemple, Barbier, 1986 ; Barbier & Galatanu, 2000 ; Bourgeois, 1996 ; Nuttin, 1985), dans la mesure où elle est associée à celle de « projet » :

« si le besoin correspond à la perception d'un problème à résoudre, le commencement de la réponse s'élabore dans la formulation explicite d'un projet qui devient un modèle anticipatif de fonctionnement. Progressivement, l'état motivationnel met en marche l'ensemble des activités cognitives. En ce sens, aucun projet d'action ne saurait être imposé de l'extérieur, car l'expression des buts ou standards n'est pas le résultat pur et simple d'un apprentissage social ni la formulation de comportements innés » (Aumont & Mesnier, 1992, p. 158).

En outre, les promoteurs du Diagnostic paysan partent du principe que l'apprentissage, la modification et l'application de nouvelles pratiques, se fait dans un processus « mettant les individus en mouvement » : les apprenants ne sont en effet pas considérés comme des individus passifs, réceptacles de la nouvelle connaissance ; mais plutôt comme des personnes capables de *chercher* la cause de leurs problèmes et d'imaginer des solutions, et d'*entreprendre*, dans ce but, de nouvelles actions. Ces deux termes, chercher et entreprendre, sont considérés par Aumont & Mesnier comme à l'origine de l'acte d'apprendre (1992 ; Aumont, 1996<sup>2</sup>).

Mais comment sera-t-il perçu, interprété par les destinataires ?

### *L'approche choisie*

Notre approche s'apparentera à une 'exploration de la complexité'. Par contraste avec une approche de vérification où il s'agit de partir d'une hypothèse et de vérifier sa pertinence, sa validité, en la confrontant au réel, je pars ici d'une situation de terrain complexe, dont je désire comprendre les enjeux pour la problématiser. Je me tournerai vers les bagages théoriques à disposition en tant qu' « outils sémiotiques » permettant d'aider à penser des situations.

Les prémisses suivantes nous guideront dans notre recherche :

- Nous partirons de l'idée qu'un dispositif est une *situation de communication* où se rencontrent (de manière indirecte parfois) concepteurs et destinataires, chacun avec ses désirs, ses besoins, ses représentations et expériences, et ancré dans des activités professionnelles, des contextes sociaux et culturels particuliers. L'intercompréhension, dans cette situation, n'est pas donnée a priori...

---

<sup>2</sup> L'acte d'apprendre est défini comme un processus de construction progressive d'un savoir personnel sur un objet à connaître. Ce processus s'enracine dans un désir finalisé, engageant le sujet dans ses dimensions corporelles, affectives et cognitives. *Entreprendre* définit la possibilité pour un individu de concevoir et de réaliser, de façon autonome, un projet finalisé par un enjeu réel. *Chercher* consiste en une libre activité d'exploration, d'incubation et de construction qui produit un objet de savoir : « Avec des similitudes et des différences, les deux processus entreprendre et chercher produisent donc de l'apprendre » (Aumont, 1996, p. 39). Voir aussi Cesari Lusso & Muller (2001) pour une réflexion sur la relation entre expériences antérieures, projet et apprentissage.

- Lorsque des personnes s'investissent ou sont investies du statut de destinataires, elles s'engagent dans un travail *d'interprétation* du dispositif, et des contenus proposés, mais aussi des intentions des concepteurs. A travers ce travail d'interprétation et d'appropriation, les outils, les objets, le cadre lui-même sont transformés.

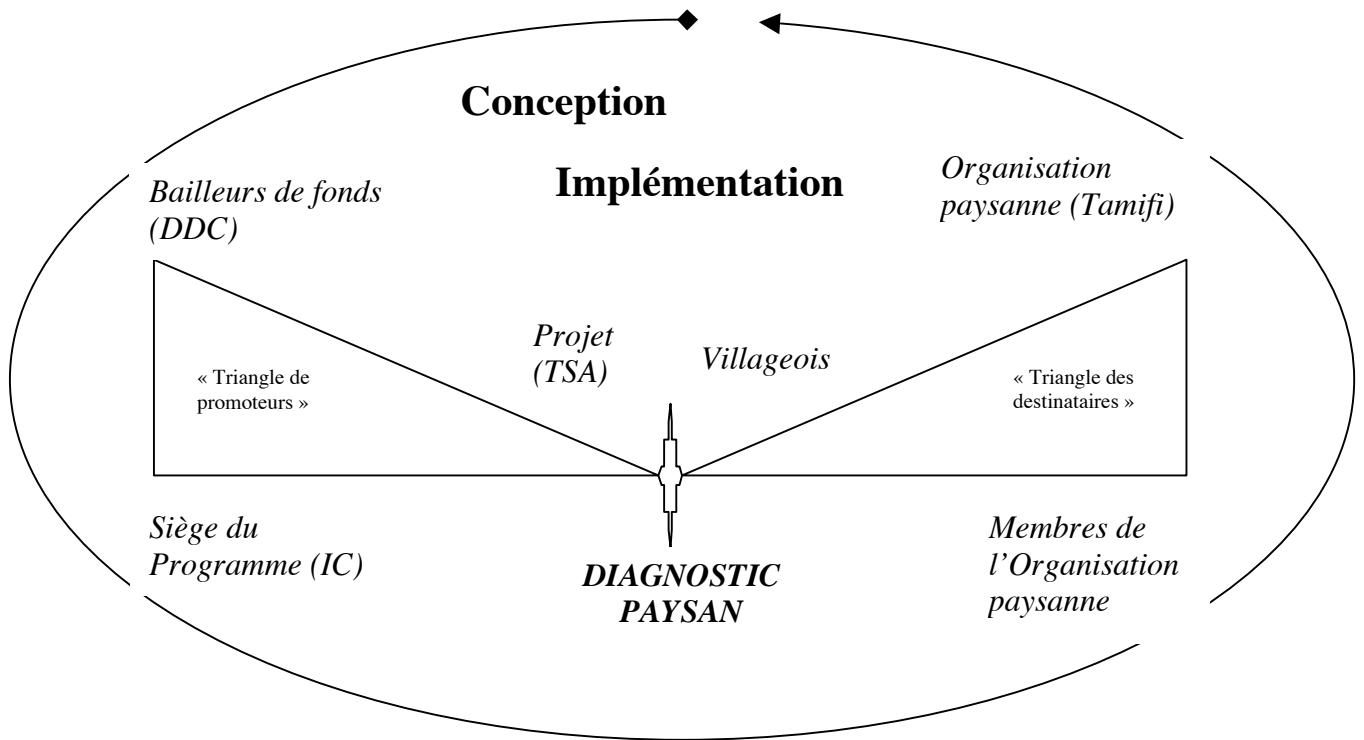
Pour tenter de saisir les enjeux et les conditions de cette « rencontre », nous effectuerons notre exploration en appréhendant chacune des deux « voix » qui se trouvent ici en dialogue autour du Diagnostic paysan, celle des promoteurs, de l'organisation suisse, et celle des destinataires, les paysans malgaches des groupes en présence : Quels objectifs, et quels enjeux sont attachés au Diagnostic paysan, pour les promoteurs ? Quelles sont ses origines ? Quelles représentations sur la formation, sur les destinataires véhiculent-ils ? Et pour les destinataires, dans quelle histoire de la formation et des relations avec les organismes de développement s'inscrit-il ?

En cherchant à écouter ces voix, les premières observations ont mis en évidence trois phénomènes :

- le fait que l'objet « Diagnostic paysan » est un *objet mouvant*, en transformation permanente. J'ai donc suivi sa naissance et son voyage, entre la Suisse et Madagascar, des bureaux de l'équipe du programme suisse aux rizières du Betsileo, le pistant dans ses multiples formes, dans les paroles, les documents, les salles de cours, les maisons villageoises...
- le fait que l'objet « Diagnostic paysan » est davantage le *fruit d'une rencontre entre promoteurs suisses et paysans malgaches* que le résultat de séances entre gestionnaires du développement ;
- le fait que l'objet « Diagnostic paysan » implique de *nombreux acteurs*, aux nationalités, cultures, positions sociales et de pouvoir différentes, aux objectifs et enjeux différents, qui se trouvent en interaction, en situation de tension, de conflit, de négociation, de construction de nouvelles connaissances et de pratiques.

Le modèle « X apporte à Y » apparaît trop limité, ne pouvant rendre compte des dynamiques des processus en jeu.

Nous étudierons donc notre objet en adoptant une approche qui tente de rendre compte de ses dimensions interactionnelles. Dans cette perspective, nous chercherons à prendre en considération les deux « voix » en interaction autour du Diagnostic paysan, selon le schéma suivant :



Ce schéma met en évidence les différents acteurs associés à la mise en place du Diagnostic paysan et leurs interactions.

Sur la gauche, nous avons le « triangle des promoteurs du Diagnostic paysan » : le projet *Tany sy Ala* (TSA) est implémenté par la fondation *Intercoopération* (IC), elle-même financée par la *Direction du développement et de la coopération suisse* (DDC). La naissance et la genèse de la situation du Diagnostic paysan émergent dans des interactions de ces différentes instances.

Sur le côté droit est représenté le « triangle des destinataires du programme », où se trouvent les *villageois*, qui ont vécu le Diagnostic paysan, *l'Organisation paysanne* (le « *Tamifi* ») qui l'a organisé, et les représentants de cette organisation qui ont contribué à sa réalisation dans le village.

Les actions et interactions de ces deux ensembles d'acteurs convergent vers la conception et la réalisation du Diagnostic paysan (au centre). Si tous ne participent pas physiquement au Diagnostic paysan lui-même, des liens se tissent tout au long des processus de conception et d'implémentation entre ces deux instances, à travers, par exemple, les séances où se réunissent les représentants des différentes institutions et groupements.

Le Diagnostic paysan n'a pas été conçu à un moment donné et implémenté ensuite ; en fait, il s'avère que conception et implémentation se trouvent dans une sorte de spirale

évolutive où moments de réflexion sur les objectifs, les outils à élaborer, etc. étaient suivis par des expérimentations sur le terrain et des retours réflexifs. C'est ce que représente la flèche entourant les deux triangles.

Le texte du livre est structuré en suivant cette distinction bipolaire, et en tentant de rendre compte de ses porosités et diffractions. La première partie suit les pérégrinations de l'idée du Diagnostic paysan du *point de vue* des *promoteurs*, et en tente le récit. La seconde partie considère la *perspective des destinataires* et en retrace les éclats.

Dans chacune des deux parties du texte, je chercherai, dans la mesure du possible, à effectuer les analyses et commentaires *à partir de ce que les personnes disent et font*, en adoptant une approche inductive. Dans la première partie, en partant du récit du diagnostic paysan tel qu'il s'est élaboré du point de vue des concepteurs, nous « testerons » ce matériau de base - à la manière des essayeurs-jurés qui distinguent les minerais précieux dans un aggloméra au moyen de tests chimiques - en focalisant notre regard sur certaines situations ou certains processus en particulier : comment, par exemple, ont-ils défini les notions clé qui caractérisent le Diagnostic ? Dans la seconde partie, nous entrerons dans l'univers de vie d'un groupe villageois auprès desquels un Diagnostic paysan a été conduit. Il s'agira dans un premier temps de réunir des informations générales qui nous serviront ensuite d'outils pour saisir la manière dont les destinataires ont interprété la situation de Diagnostic qu'ils ont vécue. Dans cette perspective, nous identifierons quelques séquences interactives, tirées des enregistrements effectués durant ces séances, en nous interrogeant, par exemple, sur la manière dont les techniques d'analyse des problèmes constituant le Diagnostic sont manipulées et comprises par les participants villageois.

### *Les données et leur recueil*

Les données que nous utiliserons sont tirées d'une recherche empirique effectuée à Madagascar. Je suis restée six mois dans ce pays, plus précisément dans la région du Betsileo, dont la capitale est la ville de Fianarantsoa (voir carte p. 34). Ce séjour a été permis grâce à une bourse du Fonds National de la Recherche Scientifique suisse et grâce à un accord établi avec la Fondation Intercoopération, responsable du programme Tany sy Ala. Celle-ci m'a octroyé le statut de stagiaire<sup>3</sup> et a engagé un jeune étudiant en Droit (avec spécialisation dans le domaine de l'environnement) à l'Université de Fianarantsoa, Abdon Jonarisona, comme collaborateur interprète pour m'accompagner sur le terrain. Je me suis installée dans un petit village de la région où j'ai vécu avec Abdon durant cinq mois. C'est dans ce village que j'ai pu effectuer les observations du déroulement d'un Diagnostic paysan. Je m'y rendais pour des périodes de 4-5 jours puis revenais à Fianarantsoa pour y effectuer le travail de transcription et de traduction. Dans

---

<sup>3</sup> Ce statut, sans rémunération, m'a permis d'avoir accès aux structures concrètes du programme (bureau, logement, accès aux ordinateurs et aux documents) et de participer aux différentes activités du programme durant mon séjour. Mon statut de doctorante à l'Université de Neuchâtel a été explicité. En octobre 1998, je remettais à Intercoopération un rapport de recherche, co-signé avec Abdon Jonarisona, mon interprète sur le terrain : « Aspects culturels des dynamiques de formation. Une étude de cas en Betsileo dans le cadre du programme Tany sy Ala ».

cette ville, outre le travail de préparation et d'analyse des premières informations récoltées au village, je participais à certaines séances de l'équipe du programme Tany sy Ala et suivais leur travail. Les données recueillies prennent la forme de carnets de terrain ; de notes et de transcriptions d'enregistrements des entretiens effectués auprès des villageois, des membres d'Intercoopération, du programme Tany sy Ala et d'autres informateurs; d'un ensemble de documents édités par différentes institutions. Je me suis rendue une seconde fois à Madagascar, en septembre 1999, durant trois semaines. Il s'agissait d'étudier les modifications apportées au Diagnostic paysan par Tany sy Ala et ce qu'en avaient retiré les villageois auprès desquels j'avais vécu durant mon premier séjour.

### *Le plan*

La première partie du texte, qui rend compte du « récit » du Diagnostic paysan du point de vue des promoteurs, commence par un chapitre consacré à la narration de sa genèse. Le chapitre suivant s'arrête sur l'analyse de certains événements qui ont marqué cette histoire ; nous entrerons de manière plus pointue dans les processus psychosociaux d'un dispositif en-train-de-se-faire. Nous verrons en particulier que cette histoire, au cours de laquelle l'idée de Diagnostic évolue, se transforme, s'élabore, est traversée par différents acteurs en présence (bailleurs de fond, responsables des programmes, promoteurs, responsables d'associations paysannes, paysans malgaches...), aux statuts et enjeux différents, qui se heurtent parfois dans des situations aux asymétries complexes.

La deuxième partie évoque le Diagnostic paysan du point de vue des destinataires. Nous entrerons là dans un contexte particulier ; nous pointerons nos lunettes d'observateur sur un village des hautes-terres malgaches, à Tanjombita, où s'est déroulé une situation de Diagnostic paysan en mai 1998. Deux chapitres seront tout d'abord consacrés à la présentation et la construction des outils théoriques et méthodologiques. Quels outils théoriques peuvent nous aider à rendre compte à la fois de la manière dont les individus construisent, interprètent les éléments de la situation qu'ils vivent *et* la manière dont certaines dimensions 'extérieures' à la situation jouent un rôle dans les conduites observées ? Concernant les aspects méthodologiques, il s'avère que dans cette étude de terrain, la chercheur s'implique personnellement dans son observation : quels outils et quelle posture adopter ? En outre, son objet d'étude se situe dans un contexte culturel très différent du sien : comment appréhender cette différence ? Le chapitre suivant présente le contexte général de vie dans lequel se trouvent les participants du Diagnostic, en pointant sur certaines thématiques spécifiques : les liens de parenté, l'apprentissage du métier de paysan, les innovations en pays Betsileo. Et enfin, nous analyserons dans le détail plusieurs séquences d'interaction enregistrées durant ce Diagnostic paysan.

Au terme de ces narrations et de ces analyses, nous serons amenés à nous interroger : est-ce que les destinataires du projet sont les seules personnes à avoir été « touchées » par le projet, à mettre en œuvre de nouvelles manières de penser leur monde et leurs pratiques ? Il semble en fait que tous ceux qui participent au « voyage » sont impliqués dans des dynamiques de transformations. Y compris la chercheur.

---

*Alors. L'écriture ? J'aurais aimé écrire en verticalités. Avec des escaliers et des esplanades, des alvéoles, des balcons, des souterrains et des jardins suspendus.*

*Ecrire en volume: que les mots fassent des volutes, comme lorsque l'on parle et que des paysages se mettent en mouvement.*

*Faire ricocher les phrases: que des parfums, des couleurs et des cambrures s'éveillent.*

*Que les niveaux de Doise s'entortillent comme une cellule d'ADN, que tous les plans de l'expérience retrouvent leur cohérence. Entre deux références. Comme dans la vie où le son d'une voix, ses sens, réveillent d'autres mots, odeurs, souffrances et élans de joie.*

*Vygotsky parle de la nature "Janusiale" (à la Janus) de l'outil: l'outil permet de construire et se construit lui-même en construisant.*

*C'est le cœur de mon objet: Comment un "programme" met en place des actions et s'élabore en même temps et se transforme profondément, et transforme la pensée des personnes qui le pensent et qui y pensent.*

*C'est aussi la nature des outils que j'utilise pour en parler. Et cela renvoie encore à ces dualités paradoxales (parce que justement non duelles) qui font notre quotidien.*

*Latour en parle bien lorsqu'il évoque de son écriture de Sibille, les faits-fées, les faitiches<sup>4</sup>.*

*Il s'agit dès lors de considérer les choses de la réalité avec les mêmes moyens que je mets en œuvre pour les décrire, et inversement.*

*Comme les artistes décrits par Latour qui peuvent dire "nous sommes les fils de nos œuvres" en "se moquant éperdument du sujet comme de l'objet, sans effleurer à aucun moment ni le sujet maître de ses pensées, ni l'objet aliénant"<sup>5</sup> (p. 45).*

---

<sup>4</sup> "Le mot "fait" semble renvoyer à la réalité extérieure, le mot "fétiche" aux folles croyances du sujet. Tous les deux dissimulent, dans la profondeur de leur racine latine, le travail intense de construction qui permet la vérité des faits comme celle des esprits, C'est cette vérité qu'il nous faut dégager, sans croire ni aux élucubrations d'un sujet psychologique saturé de rêveries, ni à l'existence extérieure d'objets froids et anhistoriques qui tomberaient dans les laboratoires comme du Ciel. Sans croire non plus à la croyance naïve. En joignant les deux sources étymologiques, nous appellerons *faitiche* la robuste certitude qui permet à la pratique de passer à l'action sans jamais croire à la différence entre construction et recueillement, immanence et transcendance" (Latour, 1996a, p. 44).

<sup>5</sup> ou comme en se remémorant une expérience quotidienne: "tous ceux qui se sont attablés à un clavier d'ordinateur savent qu'ils ont appris ce qu'ils pensaient de ce qu'ils étaient en train d'écrire (...). Dans chacune de nos activités, ce que nous fabriquons nous dépasse" (ibid. p. 45-46).





# **PREMIERE PARTIE**

## **Le Diagnostic paysan du point de vue des concepteurs**



# Chapitre I

## Introduction

### 1. Invitation<sup>6</sup>

*La salle de cours de l'Ecole d'ingénieurs vibre des rayons pourpres du soleil de cette fin d'après-midi de mars. Les participants - les uns enveloppés dans leur lamba<sup>7</sup>, portant le chapeau de paille des paysans de la région, les autres en jogging ou en pantalons et chemise - ont repris place sur les chaises en alu, face aux tableaux et à l'animateur principal ; La « Journée formation Diagnostic paysan », organisée par le programme suisse Tany sy Ala, touche à sa fin. C'est maintenant au tour des rapporteurs des groupes de travail de présenter les conclusions de leurs discussions.*

*A un moment donné, convié à cette tâche par son groupe, un jeune homme à l'allure frêle prend la parole, et d'une voix forte pourtant, assurée, conscient de son effet, interroge l'assemblée : « Est-ce que vous les techniciens vous avez vraiment besoin de nous ? Qu'est-ce qui a fait que vous avez changé d'avis et que vous donnez maintenant la parole aux paysans ? Etes-vous vraiment prêts à changer ? ».*

Imaginons que ces quelques lignes constituent la première page d'un livre que nous venons d'ouvrir.

Mais que signifie Diagnostic paysan et *Tany sy Ala* ? Où se situe la scène, qui sont les acteurs ? Tout se passe comme si nous étions tout à coup spectateurs d'une scène à laquelle nous ne comprenons pas grand-chose...

Qu'est-ce qui se dégage de ce texte ?

Un décor est planté, renvoyant dans notre imaginaire à une situation scolaire ; on nous parle en effet de salle de cours, d'école, de tableaux... Et en même temps, il ne semble pas s'agir d'enfants – on nous l'aurait dit – mais de personnes dont les vêtements ne ressemblent pas tout à fait à ceux que nous portons ici... Nous nous trouvons donc dans un pays où les gens portent des chapeaux de paille et s'enveloppent dans des pans de tissus... Madagascar ? Oui, c'est bien ça. Et les personnes en présence - certains sont des paysans, on nous le dit - sont-ils vraiment des élèves ? Le titre donné à la scène décrite nous le fait penser : « Journée formation ». Il y aurait d'un côté les participants (apprenants ? Malgaches ?) et de l'autre, un animateur, d'autres

---

<sup>6</sup> Le petit texte en italique a été écrit sous la forme d'une « invitation » qui a pour objectif de mettre le lecteur dans l'atmosphère, de le convier à ressentir les émotions d'un moment particulier. La description n'est donc pas nécessairement très fine ni très précise. Ici, les citations sont reconstituées à partir des notes sur le terrain.

<sup>7</sup> *Lamba* signifie tissu, étoffe, toile en malgache, mais le terme est utilisé pour désigner une pièce d'étoffe dans laquelle les Malgaches des Hauts-Plateaux se drapent le corps. La traduction en français des termes malgaches (en italique dans le texte) se trouve dans l'Index.

personnes peut-être, organisatrices de cette Journée, appartenant donc au programme Tany sy Ala. Des Suisses ? Il semblerait pourtant que les participants ne soient pas dans une situation d'écoute passive, puisqu'ils reviennent, nous dit-on, d'un moment de travail en groupes. Mais sur quoi ont-ils travaillé ? En outre, la prise de parole du « jeune homme » n'apparaît pas comme celle d'un élève passif et timide. A travers les mots choisis, la construction de ses phrases, la manière dont il s'adresse à l'assemblée, il semble faire état d'une situation conflictuelle : il met en opposition d'un côté des « techniciens » et de l'autre, des « paysans » - les uns et les autres étant présents dans la salle puisqu'il utilise les pronoms *vous* et *nous*, marquant pour lui-même son appartenance au groupe des « paysans » - qui se trouveraient dans une position asymétrique, les uns ayant le pouvoir de prendre ou non en compte les autres, de les rendre ou non silencieux ; il introduit également une notion de temps et de rupture, comme si cette situation durait depuis longtemps, mais qu'un changement était survenu - changement dont il n'est pas encore tout à fait sûr puisqu'il interroge : « êtes-vous vraiment prêts à changer ? ».

Le livre est ouvert, entrons dans le récit<sup>8</sup>...

Cette scène se déroule le 4 mars 1998 dans une salle de cours de l'Ecole d'Application des Sciences et Techniques agricoles (EASTA), à une soixantaine de kilomètres de Fianarantsoa, la capitale de la région du Betsileo, sur les Hauts-Plateaux de Madagascar. Elle a lieu lors de la « Journée Formation Diagnostic paysan », organisée par la cellule régionale (CAR-Betsileo) du programme Tany sy Ala (qui signifie Terre et Forêt, en malgache), financé par la Coopération suisse, mais dont l'opérationnalisation est sous la responsabilité de la Fondation Intercoopération. Il ne s'agit pas à proprement parler d'une formation, mais d'une séance où sont réunis, sous l'égide de l'équipe régionale du programme Tany sy Ala, un ensemble de représentants de différents organismes travaillant dans le domaine de la formation (nationaux et non gouvernementaux) et des associations paysannes. L'objectif était de mettre en commun et de discuter les expériences déjà mises sur pied autour de l'analyse des besoins des paysans. Elle visait à mettre sur pied une démarche concrète pour élaborer un « diagnostic paysan ». Dans ce but, la matinée avait été consacrée à la présentation de différentes techniques utilisées par la Banque mondiale ou d'autres institutions. Et l'après-midi, des groupes de travail avaient été organisés, réunissant les participants selon leur appartenance professionnelle : un groupe était constitué de paysans seulement, un autre de représentants des organismes de formation (les « techniciens »), et les deux derniers étaient « mixtes », mais à majorité paysanne.

Devant la demande des paysans qui expriment, à cette occasion, leur désir de mettre sur pied un « diagnostic paysan » permettant l'expression des besoins en formation, le programme Tany sy Ala mit en place, à partir de la mi-mars, des activités autour de l'élaboration des outils du Diagnostic, de formations des animateurs paysans et de tests des outils sur le terrain. La scène évoquée ici renvoie donc au processus d'élaboration de ce qui deviendra un « Diagnostic paysan ».

---

<sup>8</sup> En choisissant la forme du récit, je tente un genre d'écriture qui allie à la fois observations sur le terrain et reconstruction explicitée (voir aussi les développements théoriques à ce sujet, chez Bruner [1994, 2000] par exemple).

Ce processus d'élaboration apparaît de fait comme à la confluence de plusieurs histoires : une histoire du *programme Tany sy Ala*, traversée et construite par différentes institutions et acteurs (en particulier la DDC et Intercoopération), agissant en fonction de leurs propres enjeux – de connaissances, de mise en action, d'identité – les contraintes et ressources qu'ils connaissent ; l'histoire de la dynamique interactive réunissant les *concepteurs du programme et les organisations paysannes*, les « destinataires » du programme ; et également une histoire des *paysans malgaches*, habitée par différents acteurs, travaillée par différents enjeux de connaissances, de mise en action et d'identité...

## 2. Un dispositif en-train-de-se-faire

De manière générale, un dispositif de formation est le produit d'un long processus au cours duquel discussions et réflexions entre les concepteurs alternent avec des expériences sur le terrain, des réajustements parfois, et des tests des nouveaux outils. En principe, les personnes qui finalement participent en tant qu'apprenantes au dispositif connaissent la version acceptée par les différentes instances, achevée.

Or, dans le cas du Diagnostic paysan conçu par le programme Tany sy Ala, nous avons à faire avec un objet particulier. Particulier, dans la mesure où il est présenté non seulement comme un *objet en construction* (son histoire est racontée, ses tribulations et avatars sont explicités par les concepteurs, mis en mots dans les différents rapports et documents du programme) – nous avons donc de nombreuses traces de son parcours d'élaboration, mais sa construction elle-même semble *intégrer aussi les futurs participants* qui sont invités à prendre part aux discussions marquant sa conception.

C'est donc à une entrée dans les coulisses d'un dispositif en-train-de-se-faire (pour paraphraser Latour, 1996c ; Latour & Woolgar, 1988) que nous allons tenter maintenant. Pourquoi commencer par raconter un épisode de la Journée du 4 mars 1998 pour effectuer ce premier pas ? Une histoire peut en effet se raconter par différents bouts ; j'aurais pu commencer par le début, chronologiquement, par exemple<sup>9</sup>... Et pourtant, il me semble que dans l'histoire du Diagnostic paysan, cette journée, et l'événement raconté, peuvent être considérés comme un tournant. Elle marque en effet le moment où le programme Tany sy Ala (en particulier la Cellule régionale du Betsileo) prend la décision, avec les différentes organisations présentes, d'organiser concrètement des diagnostics paysans. C'est là également que prennent directement la parole les éventuels participants (ou leurs représentants) du dispositif. Cette situation renvoie donc à la fois à un contexte historique : elle se situe dans l'histoire de la construction du Diagnostic paysan, avec un avant et des événements postérieurs qui peuvent être considérés comme une suite directe ; et à la fois comme une situation qui cristallise un certain nombre de processus à l'œuvre tout au long de l'élaboration du Diagnostic et de sa réalisation.

---

<sup>9</sup> Mais de toute façon, le narrateur est confronté au problème de l'« extensivité » de l'activité, à la difficulté de savoir où commence et où finit une situation (Mayen, 1999).

Le parcours proposé n'est donc pas seulement historique. L'objectif ici n'est pas uniquement de présenter le contexte général qui entoure et précède la réalisation d'un Diagnostic. Il s'agit également de considérer les étapes préalables au moment de formation comme des lieux spécifiques d'interactions, d'actions, de prise de décisions, dans lesquelles se jouent, se travaillent, se transmettent des connaissances, et des images du monde, de l'autre et de soi.

Nous utiliserons cette Journée du 4 mars 1998 comme premier « prétexte » pour évoquer l'histoire de l'élaboration du Diagnostic paysan, et pour raconter aussi l'histoire du programme Tany sy Ala tout entier, dans la mesure où elle y joue un rôle important.

Le récit (Chapitre II) vise à une description du processus d'élaboration du dispositif du Diagnostic paysan à travers l'histoire du programme Tany sy Ala. La complexité des actions mises en place par le programme tout entier ne sera donc pas rendue ici puisque je me focaliserai en particulier sur le Diagnostic paysan. En outre, en effectuant cette description, j'attire l'attention du lecteur sur le fait qu'il s'agit d'une *double reconstruction*. Du fait que je n'ai pu être présente à toutes les discussions et séances qui ont guidé cette élaboration ni n'ai participé aux premiers balbutiements du programme Tany sy Ala, mes informations proviennent essentiellement des documents qui relatent ces événements et des entretiens effectués avec certaines personnes liées au programme<sup>10</sup>. Ma description est donc étroitement associée à la reconstruction des événements réalisée par les auteurs des documents et par mes informateurs. En effet, leurs récits sont souvent structurés autour d'étapes chronologiques, de relations de causes à effets, etc. De plus, dans le processus de rédaction, j'ai moi-même effectué des synthèses, résumés, raccourcis. Tout en cherchant à rester le plus près possible de ce qui est dit par les acteurs mêmes, j'ai ainsi également participé à la « reconstruction » de l'histoire du programme et du Diagnostic paysan.

Dans cette première partie, le récit prend la forme d'une spirale. En présentant les événements qui président à la mise sur pied de cette Journée, d'autres aspects de l'histoire du programme Tany sy Ala seront évoqués. Nous prendrons ensuite quelques pages pour entrer plus en détail dans la description de ce qui s'est passé durant cette Journée, puis présenterons les étapes ultérieures de la réalisation du Diagnostic paysan. Le Chapitre III nous fera entrer dans l'analyse des processus et enjeux psychosociaux liés à la construction de ce dispositif.

---

<sup>10</sup> Pour réaliser ce récit, je prends également appui sur certaines observations effectuées durant mon premier séjour à Madagascar qui s'est déroulé de février à juillet 1998 (voir la liste des données en Annexe 1).

(Source: www.encarta.msn)



Fianarantsoa,  
capitale du Betsileo  
Lieu où l'étude s'est  
déroulée





## Chapitre II

### Une journée comme point de départ pour une narration

#### 1. Les éléments qui président à la mise en place de la Journée du 4 mars

En tentant de ressaisir les éléments factuels qui sont liés à l'organisation de cette Journée, à partir des documents et des entretiens<sup>11</sup> effectués avec les promoteurs<sup>12</sup>, deux aspects peuvent être mis en évidence : d'une part, très concrètement, le fait que l'équipe a déjà tenté des expériences avec d'autres outils, expériences qu'ils ont jugées décevantes, et d'autre part la volonté de travailler plus directement avec les organisations paysannes.

#### *Des essais non concluants avec d'autres techniques*

Le Diagnostic paysan n'existe pas en tant que tel dans le domaine de la formation en milieu rural<sup>13</sup>. Il a été élaboré par l'équipe du programme Tany sy Ala, en collaboration avec d'autres personnes et institutions, en fonction d'objectifs spécifiques, et au cours d'un processus marqué par des étapes de discussions, de références à d'autres expériences et connaissances, de tests, de réajustements des représentations et des pratiques, et de nouvelles tentatives...

L'idée d'un Diagnostic *paysan* s'est forgée, notamment, à partir d'expériences tentées par l'équipe avec d'autres techniques d'expression et d'analyse des besoins en formation, tels que la MARP (Méthode Accélérée de Recherche Participative) par exemple ou des techniques d'enquête fondées sur une liste préconstruite de besoins en formation<sup>14</sup>. Mais celles-ci n'ont pas donné, à leurs yeux, les résultats escomptés. Les membres de l'équipe ont pu mettre en évidence un certain nombre de problèmes liés à ces techniques:

- La tendance des paysans à construire des « listes de doléances » contribuant à les situer dans une position d'attente de solutions provenant de l'extérieur ;
- L'absence d'analyse des implications d'une formation (les techniques mentionnées ne tiennent pas compte des questions qu'un nouveau type de production pourraient faire surgir. Par exemple, si le groupe des villageois fait

---

<sup>11</sup> Voir Annexe 1 pour des informations concernant les données recueillies.

<sup>12</sup> J'utiliserai par commodité le terme de « promoteurs » pour désigner les personnes affiliées au programme Tany sy Ala qui ont contribué à mettre en forme la démarche générale du Diagnostic paysan.

<sup>13</sup> D'autres techniques existent telles que celles liées aux 'recherches participatives', le Diagnostic participatif notamment (voir par exemple Chambers, Pacey & Thrupp, 1989 ; Dupré, 1991).

<sup>14</sup> Voir par exemple la tentative mise en place par Claude Allab (1996) à Madagascar, décrite p.80.

une demande de formation en poules pondeuses, il est important d'analyser le contexte local : y a-t-il un marché pour les œufs, dans la région ?<sup>15</sup> ;

- L'insatisfaction des paysans devant les formations proposées qui ne correspondent pas à leurs attentes (« Les formations que nous avons reçues des techniciens n'ont pas servi à grand-chose : les contenus, la pédagogie et les approches qu'ils emploient avec nous ne sont pas adaptés pour les paysans », paysanne du Betsileo, citée dans le Plan directeur 1998, p. 5) ;
- L'absence de certains thèmes qui s'avèrent pourtant prioritaires après coup.

A partir de leurs expériences sur le terrain, ils ont pu identifier les éléments qui leur paraissaient centraux : que le dispositif permette une *analyse* des besoins, et que les *outils* puissent être utilisés, et même créés, *par les paysans eux-mêmes* :

*« On pensait que le MARP était la solution. Or, tout dépend de comment c'est fait. Souvent il s'agit seulement du recueil d'information sans analyse critique, pas de questions du type 'ce que vous dites, c'est des conneries' – il ne faudrait pas le dire comme ça !, mais 'êtes-vous sûrs... ?'... Le hic avec le MARP c'est que c'est seulement un recensement des problèmes et des besoins. Ce n'est plus une analyse. On ne peut rien en faire. L'idéal serait de donner ces outils aux responsables des groupements pour qu'ils le fassent eux-mêmes. On laisserait donc tomber le MARP mais on utiliserait les outils faits par les paysans eux-mêmes et leurs analyses » (Raphaël<sup>16</sup>, discussion en se rendant sur les lieux de la réunion, le 4 mars 1998).*

### ***Une nouvelle définition du programme Tany sy Ala orientée vers la « Demande »***

Si les promoteurs décident à un moment donné d'organiser la Journée du 4 mars pour y discuter d'un éventuel Diagnostic paysan, c'est aussi en relation avec le fait qu'ils se sont rendu compte d'un problème ayant trait à la fois à la réalité malgache et à l'identité du programme. En 1997, en effet, le programme Tany sy Ala se définissait essentiellement autour de l'idée d'intermédiaire : sa vocation était de mettre en contact d'une part les organisations villageoises et paysannes exprimant des désirs de formation, et d'autre part des institutions de formation, offreuses de dispositifs. Il s'agissait donc de faciliter la rencontre entre différents groupes, les uns demandeurs, les autres offreurs. Or, au fil de leurs premières actions-tests sur le terrain, les membres de l'équipe s'aperçoivent que les institutions qui proposent des offres de formation ne sont pas outillées pour entrer en négociation avec les organisations paysannes et que celles-ci, de leur côté, ne semblent exprimer que rarement des demandes en formation qui répondent aux problèmes que les paysans connaissent dans leur quotidien. A partir de ce constat, l'équipe du programme décide alors de travailler davantage avec les

---

<sup>15</sup> « Si certains [des besoins exprimés] s'avéraient effectivement justifiés, d'autres découlaient souvent de projets mal réfléchis, de souhaits manquant d'analyse ou collant mal aux réalités locales. Les doléances intéressées restaient encore nombreuses », TSA, 2001, p. 16).

<sup>16</sup> Prénom fictif d'un membre du programme Tany sy Ala, européen et francophone, qui a participé à la construction du programme dès ses premiers jours, et qui a travaillé pendant plusieurs mois à la Cellule d'appui régionale du Betsileo (CAR-Betsileo, dans la suite du texte) où j'ai effectué mes observations.

organisations paysannes autour des notions de besoins et d'expression des besoins, dans une démarche qu'ils définissent comme un « appui à la Demande ».

Mais d'où vient cet intérêt de la part de Tany sy Ala pour les besoins en formation des paysans ?

## **2. La Journée du 4 mars, étape dans un processus plus global de redéfinition du programme**

Si la mise sur pied des discussions entre promoteurs, organisations paysannes et institutions de formation le 4 mars 1998 est liée, plus ou moins directement, à des événements spécifiques (expériences d'autres techniques liées à l'expression des besoins, volonté de travailler avec les demandeurs de formation), elle s'ancre également, de manière plus générale, dans l'histoire du programme Tany sy Ala, une histoire marquée par plusieurs redéfinitions des objectifs.

En reprenant les documents<sup>17</sup> qui retracent, depuis ses balbutiements, le processus d'élaboration du programme (qui, avant de s'appeler Tany sy Ala, s'intitulait Programme d'Appui à la Formation en Gestion des Ressources Naturelles [PFGRN], après avoir vécu quelque temps sous le nom de Programme d'Appui à la Formation Forestière [PAFF]), nous pouvons mettre en évidence quatre étapes importantes<sup>18</sup> :

1. à l'origine de la conception du Tany sy Ala, se trouvent les projets financés par la Direction du développement et de la coopération (DDC) , qui offrent un appui à différentes *institutions de formation forestières* à Madagascar<sup>19</sup> ;
2. en 1993, la DDC, décide de repenser ses actions dans ce pays, en utilisant le terme d'*empowerment* comme principe pour guider sa « nouvelle approche » du développement ;
3. après plusieurs mois de travail, le Programme d'appui à la Formation en Gestion des Ressources Naturelles débute en 1996 ; il a pour principale mission de coordonner des actions auprès des « *communautés de base* » dans le domaine de la formation en foresterie ou en ressources naturelles;
4. une deuxième définition du programme émerge courant 1997, articulée autour de l'expression des besoins, tendant à intégrer une conception de la *formation gérée par les paysans*.

---

<sup>17</sup> Voir Annexe 1.

<sup>18</sup> Voir « Points de repère chronologiques », p.59.

<sup>19</sup> Voir Annexe 2 : « Organigramme de quelques institutions liées à la Coopération suisse à Madagascar, autour du programme Tany sy Ala ».

### *A l'origine de la conception du Tany sy Ala, des programmes de la DDC soutenant les institutions de formation forestières*

Les programmes de la Coopération suisse<sup>20</sup> à Madagascar naissent dès la première moitié du 20<sup>ème</sup> siècle en partenariat avec des organisations religieuses. A la fin des années 60, les volontaires arrivent dans la Grande Ile et le Bureau de coordination (BuCo)<sup>21</sup> est créé en 1977. Si les domaines d'intervention sont nombreux (agriculture, foresterie, artisanat, petite industrie, santé publique et infrastructures routières, notamment<sup>22</sup>), les projets dans le domaine de la formation forestière représentent une part importante des actions mises en place à Madagascar<sup>23</sup>. Dès 1978, trois projets de la coopération suisse, couvrant l'ensemble des niveaux de formation du secteur forestier, sont ouverts, l'un à Antananarivo (ESSA : Ecole Supérieure des Sciences Agronomiques), un autre à Fianarantsoa (EASTA : Ecole d'Application des Sciences et Techniques Agricoles), et un troisième à Morondave (CPFP : Centre de Formation Professionnelle de Morondave). Le but de ces projets était de contribuer à un renforcement du secteur forestier sur les plans technique, politique et économique par la mise à disposition sur le marché de personnels qualifiés. En 1994, douze projets<sup>24</sup> sont en cours, dont sept pris en charge pour la partie opérationnelle par Intercoopération<sup>25</sup> qui en assure la « régie ».

---

<sup>20</sup> Voir en Annexe 3 « La politique générale de la DDC en matière de développement et de coopération internationale ».

<sup>21</sup> Les bureaux de coordination (BuCo) assurent la présence décentralisée de la DDC dans les pays dits de concentration. Proches des institutions locales et des réalités politico-administratives des pays d'intervention de l'aide suisse, ils jouent un rôle essentiel dans la conduite de la stratégie de la coopération suisse (source : Annuaire 2001, p. 306). Depuis janvier 2001, Madagascar ne fait plus partie des pays de concentration de la DDC, qui a fermé son BuCo à Antananarivo à la fin de l'année 2000.

<sup>22</sup> Dans le Programme par Pays Madagascar pour la période 1991-1995, les secteurs agriculture et foresterie ont fondu en un seul secteur nommé « secteur vert ». L'ancien secteur santé publique intègre la dimension « communication », et a ainsi changé de nom ; il s'intitule dorénavant « secteur social ».

<sup>23</sup> Les secteurs de l'agriculture et de l'environnement sont traditionnellement des secteurs qui sont fortement financés par la DDC, notamment en Afrique. Pour l'année 1999, ces deux secteurs représentaient 27% (respectivement, 16% et 11%) de l'argent de la coopération au développement de la DDC pour tous les continents, alors que le secteur santé-population représentait 9%, de même que le secteur éducation-arts-culture (Annuaire 2001, p. 327).

<sup>24</sup> Le secteur « vert » compte les projets suivants : Appui à l'Ecole Supérieure des Sciences agronomiques (ESSA-forêt) depuis 1977 ; Gestion et Protection des Forêts depuis 1988 ; Lova Soa-Betsileo depuis 1988 ; Terre-Tany depuis 1988 ; Protection des végétaux-Phytopharmacie depuis fin 1989 ; Appui aux écoles des Sciences de l'enseignement, du Recyclage et de la Formation agricole (SERFA) et d'Application des Sciences et Techniques Agricoles (EASTA), depuis 1989 ; Appui à l'Association Nationale d'Actions Environnementales (ANAE), depuis 1990 ; Appui Silo National de Graines Forestières depuis 1989 ; Foresterie Paysanne Andramasina depuis 1989 ; Foresterie et Développement Paysans-Imerina depuis 1989 ; Programme Menabe depuis 1989, Protection Intégrée en Riziculture, depuis 1992.

<sup>25</sup> Voir en Annexe 4 « Intercoopération, organisation suisse pour le développement et la coopération ».

***La DDC décide de repenser ses programmes à Madagascar en utilisant le terme d'empowerment comme principe pour guider sa nouvelle approche***

C'est en 1993 que la Direction de la coopération au développement et de l'aide humanitaire (à l'époque, DDA ; aujourd'hui, Direction du développement et de la coopération, DDC) entreprend une réflexion sur l'ensemble de son programme à Madagascar, l'objectif étant de présenter une « vision » à long terme pour la coopération entre Madagascar et la Suisse. Cette élaboration se fait non seulement sur la base d'un bilan des actions entreprises jusque-là, mais aussi en prenant en considération les nouvelles données de la politique malgache, et en intégrant les orientations récentes de la politique suisse en matière de développement et de coopération énoncées par le Conseil fédéral.

Le document « Programme Par Pays Madagascar 1995-2000 »<sup>26</sup> (PPP dans la suite du texte), rédigé par la DDC, fait état de cette « vision » et rend compte des résultats de ces réflexions. Celles-ci peuvent être synthétisées de la manière suivante :

- De nouvelles orientations politiques de l'Etat malgache s'observent, allant vers une démocratisation, une redéfinition de l'Etat, et une décentralisation de l'administration. Toutefois ces tendances semblent encore se trouver au stade de l'élaboration politique<sup>27</sup> ;
- Les conditions de vie à Madagascar se dégradent (le document rappelle certains indicateurs : en 1994, Madagascar se trouve neuvième avant-dernier parmi les Pays les Moins Avancés selon les critères macro-économiques, et au 128<sup>ème</sup> rang sur 173 dans le classement par l'Indice sur le Développement Humain<sup>28</sup> ; le PNB par habitant était de 210 US\$ en 1991, et la dette extérieure s'élevait à 320 US\$ par habitant ; 85% des recettes d'exportation proviennent des produits agricoles

---

<sup>26</sup> Les « Programmes Par Pays » sont des programmes établis sur cinq ans par la DDC et le Seco (Secrétariat d'Etat à l'économie). Pour chaque pays de concentration, ces programmes fournissent des informations sur la situation et les besoins de l'Etat en question. Ils précisent les objectifs généraux de la coopération suisse, les stratégies prévues et les ressources humaines et financières nécessaires pour atteindre ces objectifs.

<sup>27</sup> Entre 1975 et 1991, un régime socialiste est instauré (avec une doctrine assez forte entre 1975 et 1982-83) qui amorce une ouverture progressive en direction d'une économie de marché et d'une société plus démocratique. Mais 1991 voit un mouvement populaire amener le pays dans un état de grève et de désobéissance civile généralisée. Fin 1991, un accord survint au sein de la classe politique pour l'instauration d'un régime de transition. Avec la constitution d'une nouvelle Assemblée Nationale en juillet 1993 et la nomination d'un nouveau premier Ministre, la IIIème République est mise en place (source : PPP 1995-2000).

En analysant la structure du texte et les formules linguistiques utilisées dans ce PPP, un style discursif revient régulièrement que l'on pourrait résumer de cette manière : « c'est mieux, mais pas encore suffisant ». Tout se passe comme si, à travers ce procédé, il s'agissait pour les auteurs de mettre en évidence l'idée selon laquelle Madagascar est en phase de changement, dans le sens d'une amélioration – il n'y a pas de stagnation, les effets de l'aide se font sentir - mais les structures politiques et sociales ne sont pas encore suffisamment fortes, ce qui justifie des actions de développement.

<sup>28</sup> PNUD, Rapport mondial sur le développement humain, 1993. Source PPP.

qui se déprécient constamment sur les marchés internationaux, peu de profit de la part du tourisme, une dette publique qui ne cesse d'augmenter...);

- Les ressources naturelles continuent de se détériorer, sous la pression de la démographie et de la paupérisation ;
- Les actions de la coopération suisse semblent être appréciées et efficaces mais connaissent des limites : « Manifestement, dans la pratique, certaines bonnes intentions qui sont les nôtres ont de la peine à se réaliser, par exemple en termes de participation effective et d'implication de tous les acteurs dans tous les processus de décision. D'autre part, il est souvent mentionné que la partie suisse fait preuve d'un certain activisme, en partie sous l'effet de l'obligation de résultats... » PPP, p. 10) ;
- Les appuis aux institutions de formation forestière sont fructueux ; toutefois un certain nombre de problèmes sont mis en évidence, notamment la difficulté de réaliser l'autonomie de ces institutions (difficulté pour la coopération à se désengager à moyen terme) et l'impact faible des formations sur les populations les plus touchées par les problèmes de la forêt, c'est-à-dire les paysans (« Ces appuis ont permis d'améliorer significativement la qualité de la formation, l'actualisation des contenus, la formation technique et pédagogique des formateurs (...). Cependant divers doutes subsistent sur l'impact de ces projets d'appui pour les communautés rurales... », Proposition de crédit, 1995, p. 2)<sup>29</sup> ;
- Le terme d'*empowerment* est choisi comme principe de base, en fonction des nouvelles priorités de la politique suisse dans le domaine de la coopération (nous y reviendrons).

Ce Programme Par Pays marque le coup d'envoi pour une redéfinition des différents projets menés à Madagascar par la DDC, et en particulier des projets dans le domaine de la foresterie. Il s'agit d'élaborer de nouvelles actions selon une « approche empowerment », présentée par la DDC comme un « principe de base », définie en ces termes :

« Augmenter la capacité des communautés de base à s'organiser pour mieux défendre leurs intérêts (matériels et culturels), à identifier plus réalistement leurs besoins, à définir des priorités, à prendre des décisions concertées et à mener des actions de développement, dans le sens d'une plus grande autonomie (pouvoir de négociation accru) et d'un plus haut niveau de responsabilité ».

La DDC demande alors à Intercoopération – qui tient depuis 1987 certains projets de la DDC « en régie » dans ce domaine – de lui faire une proposition pour un nouveau programme intégrant ces différentes dimensions. En fonction de la proposition

---

<sup>29</sup> Il est intéressant de faire le parallèle avec une observation datant de 1972 sur les « centres de vulgarisation » à Madagascar et leur impact au niveau des populations rurales : « S'il a été démontré en général que cet effort fut couronné de succès du point de vue technique, il n'en est pas de même du point de vue vulgarisation. Ces centres sont très peu fréquentés par les paysans, ceux-ci les boudent dans la majorité des cas, On peut dire en gros, qu'il n'y a pratiquement pas de diffusion de technique nouvelle dans la masse paysanne » (Razafimpahanana, 1972).

d'Intercoopération, la DDC décidera si oui ou non ils continueront de financer des appuis à la formation forestière.

Le mandat que fait la DDC à Intercoopération est considéré par celle-ci comme une véritable gageure<sup>30</sup>. Les enjeux sont importants à ses yeux puisqu'il s'agit de défendre et convaincre son principal bailleur de fonds, la DDC, de la nécessité de continuer les actions dans le domaine de la formation forestière.

Dans ses démarches d'élaboration du nouveau programme, le groupe de réflexion d'Intercoopération (qui comprend de nombreuses forces, à la fois auprès des coopérants suisses travaillant à Madagascar, principalement ceux engagés dans les trois programmes liés à la formation forestière<sup>31</sup>, auprès de consultants mandatés pour cette tâche et auprès des responsables à la centrale à Berne) se trouve confronté à ce moment à une double difficulté : celle d'intégrer les acquis et les activités menées jusqu'ici à Madagascar, principalement avec les institutions de formation forestières, et celle d'intégrer la notion d'*empowerment*, considérée comme centrale par la DDC.

Après deux années environ de discussions, de séminaires à Madagascar et en Suisse, avec les personnes et institutions malgaches concernées par l'ancien programme, de visites sur le terrain, de textes rédigés, échangés, corrigés... un document intitulé « Scénarios sur l'appui à la formation forestière à Madagascar » est soumis à la DDC en mars 1995.

Ce texte présente quatre scénarios pour un programme d'appui à la formation forestière<sup>32</sup>, articulés autour des postulats de base qui ont été élaborés dans une première étape de réflexion entre la DDC et Intercoopération : la centralité des produits de l'*arbre* dans un processus de développement durable; l'importance d'un « *comportement* plus adéquat » dans l'amélioration des conditions de vie, et la *formation* comme étant à l'amont de tout « développement humain » (Formulation des questions-cadres, mai 1994).

De manière transversale, certains points communs lient les quatre scénarios, notamment :

- le fait, par exemple, que la notion de *besoins* les traverse, associée à la perspective *empowerment* choisie : il s'agit de proposer des programmes de formation « construits à partir de leurs besoins (aux agents de développement d'une

---

<sup>30</sup> Dans les documents internes d'Intercoopération se référant à cette période de réflexion, le terme de « défi » revient souvent.

<sup>31</sup> Les programmes d'appui aux écoles ESSA-forêt, à Antananarivo, EASTA à Fianarantsoa et CFPF à Morondave.

<sup>32</sup> Les quatre scénarios sont intitulés : 1) Formation en appui aux filières rurales forêt-bois ; 2) Formation en appui à la gestion des ressources forestières du terroir par des communautés de base ; 3) Formation forestière professionnelle ; 4) Dispositif durable de formation forestière.

région, par exemple) » ; « le programme de la région se construit à partir des demandes de formation » (Scénarios, p. 25) ;

- une orientation de la formation vers les personnes et non plus les institutions (ou pas seulement). Dans ce texte de 1995, les personnes auxquelles les formations sont destinées peuvent être les « formateurs<sup>33</sup> » ;
- une définition de la formation en termes de « processus » (« la démarche de formation se définit au début, mais se corrige et se transforme en s'ajustant à la problématique de développement amorcée dans la région », Ibid., p. 25) et dépasse le cadre de la formation formelle en institution permettant d'englober également des formations non diplômantes et « horizontales » ;
- l'arbre et la forêt constituent toujours l'objet de l'action.

Après discussion des scénarios, la DDC accepte le principe de la continuation du programme pour une période de dix ans et porte son choix sur le deuxième scénario, intitulé « Formation en appui à la gestion des ressources forestières du terroir par des communautés de base », mais en demandant d'y inclure certains éléments du scénario 4, intitulé « dispositif durable de formation forestière ». Il semblait en effet à la DDC que le scénario 2 était le plus en accord avec le principe d'*empowerment* et le plus cohérent avec la politique régionale du PPP. Un crédit est octroyé pour la première phase de deux ans consacrée à une démarche de « recherche-action<sup>34</sup> ».

Quel est le contenu de ce « scénario 2 » ? Le programme qui y est imaginé est présenté d'emblée comme guidé par une approche qui met au centre de ses actions les groupes de personnes déjà insérés dans des projets, qu'il s'agit de « renforcer ». Dès l'introduction, le texte spécifie que cette approche est en relation avec la notion d'*empowerment* selon la définition qui en est donnée dans le PPP Madagascar. Le scénario part de l'hypothèse que la formation sera d'autant plus efficace que les personnes soutenues sont déjà dans une dynamique d'organisation et de responsabilisation<sup>35</sup>.

Le scénario tente alors de définir, par rapport aux anciennes actions, une « nouvelle » conception de la formation et de son public : la formation est définie sous la forme de réseaux ou par visites-échanges (se distinguant ainsi d'une formation 'formelle', en institution) ; et les destinataires de ces formations pourraient être les associations et groupements paysans (et non pas seulement les étudiants inscrits dans les écoles). Les contenus des formations ne sont pas définis à l'avance, mais « en fonction de la demande », dit le scénario (« le système de formation est conçu à partir de la demande (=

---

<sup>33</sup> « ...l'objectif n'est donc pas de former une catégorie de fonctionnaires déterminées, espérant que ceux-ci diffusent et transfèrent leur savoir. Il s'agit plutôt de former dans une vision de développement local et régional, en visant avec précision ceux chez qui un changement de comportement par rapport à l'arbre et la forêt est souhaitable, et plus immédiatement les formateurs eux-mêmes » (p.26).

<sup>34</sup> Cette formule a été acceptée par la DDC du fait que le scénario retenu est « le plus novateur » et donc « le moins prévisible » (Proposition de crédit, 1995, p. 2).

<sup>35</sup> L'hypothèse de départ est formulée ainsi : « le processus de formation forestière, conçu avec une vue systémique, aura un impact là où existent des paysans organisés, qui s'intéressent à l'arbre et à la forêt, et prennent conscience de leurs responsabilités vis-à-vis de la gestion durable du terroir » (Scénarios, p.44).



besoins de formation qui ressortent des dynamiques et émergences venant de la base) et pas de l'offre », Ibid., p. 46). Son rôle est défini en termes de « renforcement » ou d' « appui » à ces initiatives porteuses, en jouant le rôle d' « interface » entre les besoins et les potentiels de formation existant dans la région.

Le scénario prévoit une structure du programme constituée de petites équipes travaillant dans trois régions d'intervention : une Cellule d'Appui Régionale pour le Betsileo (CAR Betsileo ; région de Fianarantsoa), une Cellule d'Appui Régionale en Imerina (CAR Imerina ; région d'Antananarivo), une équipe liée à la région du Menabe (côte Ouest). Une Cellule d'Appui Nationale coordonne l'ensemble du programme (CAN). Une étape de « phasing-out » est prévue, préparant à une diminution graduelle des anciens appuis aux institutions de formation forestière.

L'idée principale de ce scénario est de travailler à partir de « laboratoires-pédagogiques », c'est-à-dire de situations concrètes où s'élaborent la demande en formation, la méthodologie et les contenus pédagogiques. C'est dans un « processus itératif selon un mouvement d'abord ascendant » (Ibid., p. 67) que s'articulent offre et demande en formation, et le programme jouerait, dans cette dynamique, un rôle d'articulation.

Les caractéristiques de ce programme apparaissent donc à ce moment-là, de la manière suivante, schématiquement :

- Il a pour objet principal des préoccupations liées à la *forêt*, et aux ressources naturelles en général ;
- Il a pour objectif de soutenir des activités de *formation*, principalement en dehors des institutions formelles d'apprentissage (mais ne les excluant pas) ;
- Il élabore ses actions à partir de la « *demande* » exprimée par les « communautés de base » ;
- Il joue un rôle d'*intermédiaire* entre des institutions ou des organismes qui sont déjà engagés dans des actions ;
- Il est conçu avec une *structure légère* en termes de nombre de coopérants sur le terrain et de lieux d'activités ;
- Il met en place une *démarche « nouvelle »* (l'idée de laboratoire pédagogique, de processus itératif...) et nécessite donc une étape de définition sur le terrain (phase de « recherche-action »).

### ***Une première définition du programme en tant qu'intermédiaire***

C'est donc sous cette forme que le Programme d'appui à la Formation en Gestion des Ressources Naturelles a été adopté. Au mois de septembre de l'année 1996, après une

phase de préparation, l'équipe est constituée à Madagascar pour l'étape de mise en oeuvre<sup>36</sup>.

Il semble qu'une des premières tâches (en particulier pour le responsable de Tany sy Ala fraîchement engagé par IC) a été de « traduire » en actions concrètes ce qui pour l'instant n'étaient que des mots inscrits sur des pages et des pages de documents. Le responsable de l'équipe, nouvellement arrivé, se souvient :

*« Je suis parti avec ça [« Training the trainers » de l'IIED et « Challenging the profession » de Chambers] dans ma serviette, mais c'est tout. Je suis parti au bout du monde, dans ce pays mystérieux. Je n'avais pas envie de trop lire avant de partir, pas envie d'avoir les idées trop définies. Dans ma serviette, il y avait aussi ces documents TSA remplis de belles phrases et beaucoup de termes que je ne comprenais qu'à moitié »* (Responsable TSA, entretien, janvier 2000).

Pour commencer, le programme Tany sy Ala met en place des « actions-tests » dans quatre domaines (« options thématiques »), définis pour chacune des cellules régionales : *des formations liées à la gestion locale des ressources naturelles* (formations dans la filière bois, en confection du charbon, par exemple), *des formations visant le renforcement des acteurs et des communautés* (perspectives d'emploi pour de jeunes urbains dans le domaine environnemental, par exemple), *des formations liées à l'amélioration des conditions-cadres* (dans le domaine de la régularisation foncière, par exemple), et *un renforcement des capacités de formation* (pour les institutions de formation, par exemple : autonomie financière et pédagogique, rôle dans un réseau de formation informelle...). En outre un *appui à des actions en voie d'achèvement* est également prévu. Tany sy Ala coordonnait alors des formations selon les demandes, dans le cadre de ces thématiques ; son but étant de se rapprocher des « bénéficiaires finaux », les paysans, et d'établir le lien entre les besoins exprimés par la demande et les offres que fournissent les institutions de formation.

Des réunions sont organisées sur le thème de la formation, avec des organisations non gouvernementales (ONG) locales, des institutions de formation et des organisations paysannes. Au départ, il semble que celles-ci n'étaient pas présentes durant les discussions ou faisaient silence. Mais progressivement, les paysans prennent la parole :

*« Petit à petit, on s'est rendu compte que les gens qui participent sont ceux qui proposent la formation, mais les bénéficiaires ne sont pas là. On leur donne alors une voix. Au début, les paysans sont paumés. Ils n'osent rien dire, ils sont intimidés par le contexte, les experts étrangers, les pupitres qui renvoient à la situation scolaire... On arrive petit à*

---

<sup>36</sup> Trois expatriés européens travaillent au départ sur ce programme ; deux d'entre eux étaient déjà engagés sur d'autres projets d'Intercoopération à Madagascar. Seul le directeur du programme, suisse, est engagé à ce moment (il est remplacé en 1998, à son départ, par une femme, Malgache, travaillant auparavant au Ministère des Eaux et Forêts). Chaque cellule est constituée de deux personnes « opérationnelles » : un responsable et un collaborateur. Le programme fait appel à des ONG ou institutions existantes pour mettre en exécution certaines tâches, et engage des « personnes-ressources » pour des mandats précis.

*petit à ce que l'offre et la demande se parlent* » (Responsable TSA, entretien, janvier 2000).

L'attention sera donc orientée vers la question de la relation entre les institutions offreuses et les paysans demandeurs : les offres de formation correspondent-elles aux demandes ? sur quelle base sont-elles proposées ? répondent-elles aux besoins des paysans ? les paysans sont-ils satisfaits des formations ? L'équipe se rend compte également qu'il existe un « décalage » entre les objectifs du programme et ses destinataires ; de fait, les « ressources naturelles », et en particulier la forêt, considérées par le programme comme centrales, ne sont pas l'objet principal des préoccupations des paysans : « *La gestion forestière ne veut rien dire pour les gens : 'on a besoin de bois pour cuisiner, c'est tout* ' » (Responsable TSA, entretien, janvier 2000).

Les expériences mises sur pied provoquent ainsi de nombreuses discussions<sup>37</sup> à partir des difficultés rencontrées, qui peuvent être résumées ainsi :

- La position dominante des organisations offreuses de formation par rapport aux organisations paysannes demandeuses. Ce constat a été formulé en utilisant l'expression de « faux consensus » par les promoteurs : « Ainsi il existe une sorte de faux consensus, avec d'un côté les paysans qui acceptent les formations offertes tout en sachant qu'elles ne répondent pas vraiment à leurs besoins, et de l'autre côté ceux qui offrent les formations sans trop regarder si elles ont les impacts voulus... On reste cantonné encore très largement, dans une logique de l'offre de formation, et non dans celle partant de la demande » (Plan directeur 98-00, p 5) ;
- Les « options thématiques » prévues apparaissent comme trop étroites et ne rendent pas compte de la complexité à laquelle se confronte la paysannerie. En outre, l'équipe se rend compte du paradoxe qu'il y a à travailler avec une approche 'participative' et en même temps à identifier des thématiques définies au préalable<sup>38</sup> ;
- Une certaine difficulté, de la part des formateurs, à instaurer un processus de négociation avec les paysans.

C'est à partir de ces constats, principalement, que l'équipe de Tany sy Ala effectue une « réorientation » du programme, dans le sens d'un appui accru aux communautés de base pour une gestion de la formation<sup>39</sup>.

---

<sup>37</sup> Le programme Tany sy Ala est souvent dépeint, par les autres programmes, comme ayant la « réunionite » !

<sup>38</sup> Le responsable de Tany sy Ala considère ces difficultés comme des étapes obligées dans un processus de changement : « *Mais je pense que c'est normal, les choses évoluent petit à petit, Entre le travail avec les institutions [de formation] et les communautés de base, il y a un monde ! Le programme TSA marque le passage d'un type de développement à une autre manière de travailler, avec une autre conception des choses. TSA, je la vois comme un passage* » (Responsable TSA, entretien, janvier 2000).

<sup>39</sup> Dans le processus de redéfinition, l'Atelier-bilan de la première phase de recherche-action, en juin 1997, joue un rôle important. Du fait qu'il a pour objectif de définir le Plan directeur de la deuxième phase, chacune des cellules est amenée à faire le bilan des actions entreprises, de leurs points forts et de

***Une deuxième définition du programme émerge courant 1997, articulée autour de l'expression des besoins, tendant à intégrer une conception de la formation gérée par les paysans***

En tentant d'opérationnaliser le programme tel qu'il avait été imaginé dans un premier temps, l'équipe de Tany sy Ala se confronte donc avec une réalité qui résiste : les offreurs et les demandeurs ne se comprennent pas, les limites de l'action définies par les « options thématiques » ne sont pas adéquates par rapport aux réalités vécues par les paysans malgaches...

Ils proposent dès lors de reprendre les termes mêmes du programme et de définir de nouveaux objectifs, notamment :

- une ouverture des thématiques (trois domaines d'action sont définis comme prioritaires : la production agricole soutenue, la valorisation des ressources forestières et la gestion des organisations de base) ;
- un travail avec les institutions de formation, notamment dans le domaine de la formation des adultes ;
- et surtout un travail avec les organisations paysannes demandeuses de formation pour les accompagner dans l'expression de leurs besoins et de la gestion de la formation : « D'où la nécessité de remonter (...) à l'amont (...) pour remettre au centre des préoccupations la problématique paysanne de la gestion des ressources naturelles, les acteurs de base, leurs intérêts, leurs projets, leur volonté de changement, et cerner à partir de là l'apport spécifique de la formation (en aval), toujours à partir de la vision des acteurs de base » (Plan directeur 98-00, p. 7).

**3. Une Journée durant laquelle les organisations paysannes expriment leur point de vue<sup>40</sup>**

A partir de ces constats et en fonction de la redéfinition du programme (inscrite dans le Plan directeur 1998-00), des séminaires et des discussions à l'interne ont été organisés, avec l'aide de personnes-ressources extérieures, et avec différentes organisations actives dans le domaine de la formation, dans le but de mettre en place des méthodes de définition des besoins. Puisque le but nouvellement défini du programme est de « suivre

---

leurs points faibles ; mais à cela s'ajoutent les enjeux qu'il représente pour l'ensemble du programme. En effet, la DDC stipule soudainement que c'est en fonction de ce bilan que sera décidée la prolongation du programme ou son arrêt, alors que neuf mois seulement se sont écoulés depuis le début effectif du programme et que le programme avait été prévu pour une durée de dix ans, au moment de sa conceptualisation.

<sup>40</sup> Les données citées proviennent du Rapport de la Journée du 4 mars, rédigé par la CAR-Betsileo, de mes notes durant l'observation ainsi que du protocole d'enregistrement des discussions d'un des deux groupes mixtes (transcription et traduction effectuées par Eric Raharijaona, étudiant à l'Université de Fianarantsoa, que j'ai engagé pour cette tâche durant mon séjour à Madagascar en 1998).

la logique de la demande » (Plan directeur, p. 10), il s'agissait de trouver des outils concrets.

C'est dans ce contexte que la Journée du 4 mars a été mise sur pied par la Cellule régionale du Betsileo<sup>41</sup>, avec pour objectif de mettre en présence différentes personnes intéressées par les expériences existant dans ce domaine dans la région, et de discuter des éléments concrets pour réaliser un diagnostic paysan.

Il peut être intéressant de s'arrêter un instant sur ce qui s'est passé durant cette journée. En effet, c'est la première fois que des organisations paysannes participaient à part entière à ce type de discussion : Comment ont-elles été intégrées aux réflexions ? Quelle a été leur prise de parole ? Comment les paysans ont-ils été entendus dans la suite du programme ?

Environ 70 personnes ont assisté à cette Journée, provenant de différentes institutions de formation, de syndicats paysans, d'organisations paysannes, de projets de développement.

Le programme de la Journée du 4 mars s'est articulé, dans un premier temps, autour de la présentation de différentes techniques de diagnostics des besoins, expérimentées par des organismes de formation de la région (organismes non gouvernementaux, notamment, et la Banque mondiale).

Des discussions en groupes ont ensuite été organisées. Quatre groupes se sont formés : le premier, constitué uniquement par des paysans, le deuxième par des institutions d'appui ou de formation, et deux groupes « mixtes ». Une grille de questions était proposée pour structurer leur discussion : « Que peut-on dire des expériences sur la démarche, méthode et outils du diagnostic ? Le diagnostic paysan et le diagnostic participatif<sup>42</sup> sont-ils tous les deux utiles ? Comment mettre en cohérence les deux diagnostics ? Quelles collaborations concrètes peut-on mettre en place et comment ? ». Finalement, une séance en plénière regroupait les participants ; les représentants de chacun des groupes présentaient une synthèse de leurs discussions.

De ces discussions en groupe<sup>43</sup>, des éléments intéressants sont apparus :

- a) aux yeux des *paysans*<sup>44</sup>, la notion de diagnostic s'ancre dans une histoire marquée par des expériences et des souvenirs négatifs (certains rapportent des

---

<sup>41</sup> Parallèlement, d'autres actions de ce type sont organisées dans les autres cellules. Mais nous ciblerons nos observations sur la Cellule d'appui régionale du Betsileo.

<sup>42</sup> Le Diagnostic participatif est une séance de diagnostic qui fait participer en même temps les paysans et les techniciens de développement souvent pluridisciplinaires.

<sup>43</sup> Enregistrement audio.

<sup>44</sup> Le terme de « paysan » est un terme chargé, utilisé dans des contextes différents avec des sens différents, associé souvent non seulement à un ensemble de pratiques concrètes liées à l'agriculture, mais aussi à des attitudes à l'égard de la nouveauté, des étrangers, etc. (caractérisées en termes péjoratifs ou

expériences de diagnostics au cours desquels les organisations non gouvernementales ont proposé des thèmes de collaboration sans leur demander leurs besoins ; ils évoquent également des expériences de développement [par exemple, la construction d'une école villageoise], où ils ont perdu leur argent sans voir le projet se concrétiser, et qui parfois les ont conduits à vendre leur terre) ;

- b) le sentiment de ne pas être entendus par les *techniciens*<sup>45</sup>, qui semblent transformer leurs besoins et qui parfois ont des attitudes considérées comme arrogantes (« les propositions résultants du consensus paysans doivent être respectées et non pas transformées pour ne plus être maîtrisées par les paysans par la suite »<sup>46</sup>, « les paysans ne connaissent pas leurs besoins ou est-ce que ce sont les techniciens qui changent les besoins des paysans ? »<sup>47</sup>, « les techniciens, lorsqu'ils viennent sur nos champs, ils croient tout savoir sur nos problèmes »<sup>47</sup>...). D'où la nécessité d'effectuer un suivi des techniciens : « on doit contrôler leur travail [aux techniciens] car en travaillant ils sont devenus des chefs mais non plus des vulgarisateurs agricoles »<sup>48</sup> ;
- c) l'importance du rôle de la participation des *techniciens* dans un diagnostic. Mais ce rôle ne semble pas uniquement perçu en termes d'expertise au niveau technique, mais aussi en termes de possibilité d'être entendu. A ce sujet, un paysan s'exprime en ces termes : « Les paysans ne peuvent pas évoquer leurs besoins. Même s'ils veulent savoir leurs besoins, s'il n'y a pas de techniciens, leurs besoins ne seront jamais soulevés et nous connaissons tous le problème des paysans depuis la colonisation : même s'ils ont une volonté de développement, ils n'oseront pas. Premièrement, le technicien sert d'intermédiaire entre le paysan et les projets de développement »<sup>48</sup> ;
- d) la volonté de participer activement aux diagnostics, ce qui implique d'être formé à l'animation.

De l'ensemble des discussions, les promoteurs ont tiré comme conclusion principale l'importance de mettre sur pied une technique de diagnostic des besoins que les paysans eux-mêmes animeraient et dont les résultats leur permettraient de négocier avec d'autres instances de développement<sup>49</sup>.

---

valorisés). Je l'utilise ici dans son sens professionnel : certaines des personnes invitées se sont définies et ont été catégorisées comme 'paysans' du fait de leurs pratiques concrètes.

<sup>45</sup> Terme utilisé pour désigner les personnes affiliées à des organismes nationaux ou non gouvernementaux, expertes dans des domaines techniques. L'usage de ce terme est aussi teinté de représentations en fonction des personnes qui l'utilisent ...

<sup>46</sup> Cellule d'appui du Betsileo, Rapport de la journée-formation du 4 mars 1998, Fianarantsoa, p. 15.

<sup>47</sup> Citations tirées de la discussion du groupe mixte (III) durant la Journée du 4 mars, enregistrées et traduites en français ; tours de parole 90-92 et 112.

<sup>48</sup> Citations tirées de la discussion du groupe mixte (III) durant la Journée du 4 mars, enregistrées et traduites en français ; tours de parole 95.

<sup>49</sup> Les craintes exprimées par les participants lors de ces discussions à l'égard des techniciens « qui n'écoutent pas », « méprisants » et dont les projets menacent parfois leur équilibre économique déjà instable reviennent souvent. Nous verrons par la suite comment elles sont exprimées à nouveau dans le cadre des interactions d'un Diagnostic paysan.

#### 4. La Journée du 4 mars, prélude à des actions visant à la réalisation de Diagnostics paysans

La Journée du 4 mars est le point de départ d'une série d'activités mises en place, entre mars et juillet 1998, autour de la conceptualisation et la réalisation de Diagnostics paysans, dans le cadre du partenariat de la CAR-Betsileo avec le syndicat paysan Tamifi<sup>50</sup>. Il est possible de distinguer schématiquement six étapes<sup>51</sup>, que nous passerons rapidement en revue :

- Une première étape visant à élaborer une *définition opérationnelle* d'un Diagnostic paysan

Un atelier a été organisé mi-mars 1998, regroupant certains membres des Cellules d'appui régionales et animé par une personne-ressource externe. A partir des méthodes et pratiques existantes, différents points ont été mis en évidence : l'importance de la participation des paysans à toutes les étapes du diagnostic ; la nécessité d'adapter les « outils » constitutifs du diagnostic à leur usage ; et l'importance d'une démarche permettant à la fois le recueil d'informations et leur analyse. Durant cette première étape, les outils du diagnostic ont été présentés et discutés : la carte de la région (qui permet d'identifier les thèmes à traiter lors des discussions), le transect (visite sur le terrain des thématiques choisies), le diagramme de Venn (qui permet de visualiser les différentes institutions en interaction et les ressources qu'elles offrent), l'évaluation des expériences passées, la matrice permettant de hiérarchiser les besoins en formation...

- Une deuxième, consistant en la *formation* d'une première volée d'animateurs

Deux semaines après cet atelier préparatoire, la Cellule d'appui régionale du Betsileo (CAR-B) organise trois jours de formation pour une première volée d'animateurs paysans (31 mars – 2 avril 1998). Cette formation a été mise en place avec le syndicat TAMIFI. La CAR-B entretient en effet avec celui-ci des relations de travail depuis quelque temps déjà, dans le domaine des formations<sup>52</sup>. En outre, du fait de son organisation en « syndicats de base » (appelés SeFo, pour Sendika Fototra, en

---

50 Le Tamifi (TAntsaha MIavo-tena ho amin'ny Fivoarana, traduit en français par « paysans engagés dans l'auto-promotion », voir Annexe 5) est un syndicat paysan actif dans la région de Fianarantsoa, avec lequel la CAR-Betsileo a établi des conventions réglant une relation de partenariat. Les premiers diagnostics paysans mis sur pied dans la région du Betsileo le seront dans le cadre de ce syndicat.

51 Dans la réalité, la définition opérationnelle du Diagnostic paysan n'a cessé de se transformer en fonction des expériences sur le terrain... Il s'agit donc de garder à l'esprit que le Diagnostic paysan représente un objet en mouvement et que les processus liés à son émergence sont à considérer en termes itératifs, se prolongeant bien au-delà de juillet 1998, date de mon départ.

52 « TSA... a choisi le TAMIFI comme organisation paysanne où trouver des paysans animateurs. TSA pense en effet que le TAMIFI est l'organisation paysanne la plus organisée, et celle qui a reçu le plus de formation en MARP, par exemple, de toutes les organisations paysannes » (B., responsable de la CAR-B, discours d'introduction, le 31 mars. Notes d'Abdon).

malgache) établis dans de nombreux villages de la région, le Tamifi permet un accès auprès de « communautés de base » déjà organisées. Les participants sont donc tous membres de cette organisation. Ces trois journées ont été consacrées à la présentation des outils par l'équipe de la CAR-B et à leur expérimentation en petits groupes.

- Une troisième, liée à l'*expérimentation* du Diagnostic paysan, sur le terrain

Le mois d'avril a été consacré à une première mise en application des outils du Diagnostic par les animateurs formés durant la première session, dans trois SeFo (syndicats de base). Chacune des séances de Diagnostic était suivie par des personnes liées à la CAR-Betsileo (des « facilitateurs », en général malgaches). A partir des observations effectuées lors d'une de ces séances<sup>53</sup>, il apparaît que les membres de la CAR-Betsileo sont particulièrement attentifs à la façon dont les participants s'expriment (il s'agit en effet, à leurs yeux, d'éviter les discussions trop longues ; ils conseillent donc de « ne pas discuter les idées des autres » et de mener des « accouchements de grains de riz » (*hevitra terabary* ; traduction en malgache de « brainstorming »).

Durant le suivi des mises en application du Diagnostic paysan, l'équipe de la CAR-Betsileo a mis en évidence un certain nombre de difficultés que les animateurs et les participants ont rencontrées :

- autour des outils, qui apparaissent redondants et pas toujours faciles d'usage pour les animateurs (« *La démarche DP : il y a eu pas mal de transformations entre le processus intellectuel avec P<sup>54</sup>, les réunions, les journées de formation et la mise en application. Il y a eu beaucoup de discussions concernant les thèmes et les outils* » (discussion avec l'équipe de la CAR-B, 5 mai)) ;
- autour de la formation des animateurs (« *Certains sont coincés... Mais comment les préparer, les briefer ? Et puis, il y a le problème de certains jeunes animateurs qui ne peuvent pas couper la parole aux RAR<sup>55</sup>. Il faudrait discuter de comment travailler, quelles règles du jeu établir* » (discussion avec l'équipe de la CAR-B, 5 mai)) ;
- autour de la durée du Diagnostic (« *Il y a eu passablement de problèmes là autour* » (discussion avec l'équipe de la CAR-B, 5 mai)) ;
- autour du sens du Diagnostic (« *Est-ce que c'est bien vécu, ont-ils compris le sens ? Est-ce qu'il y a le dérapage vers les doléances quand même ?* » (discussion avec l'équipe de la CAR-B, 5 mai)).

---

<sup>53</sup> Effectuées dans le village de Mitsinjony, Sefo Tsaradia, au sud de Fianarantsoa, du 8 au 11 avril 1998.

<sup>54</sup> La personne qui a animé le premier atelier de définition des outils du Diagnostic en mars 1998.

<sup>55</sup> Abréviation d'un terme malgache : Ray aman d'Reyny, signifiant « pères et mères », utilisé pour parler des personnes âgées, à qui les jeunes, dans la culture malgache, doivent respect.



- Une quatrième étape de *bilan*, visant à apporter des modifications à la première définition du Diagnostic

C'est dans le but à la fois de discuter de ces difficultés avec les animateurs-paysans qui ont expérimenté les outils, et proposer une nouvelle démarche de Diagnostic, que les promoteurs ont organisé une journée-bilan de la première phase, le 6 mai 1998.

La Journée du 6 mai a été organisée de manière à donner la parole aux paysans durant une première partie de la séance, en plénière, où les représentants des différents SeFo étaient invités à évoquer leur « vécu » du Diagnostic. Chacun des outils, dans leur nouvelle version, ont été ensuite présentés par les membres de l'équipe, en s'appuyant sur des exemples concrets. A partir des discussions et des décisions prises à la fin de la journée, un document a été édité et distribué à tous les participants pour jouer le rôle de « mode d'emploi » pour les animateurs-paysans, durant la deuxième phase de test<sup>56</sup>.

La version « améliorée » de la démarche du Diagnostic peut être résumée ainsi<sup>57</sup>:

- Trois outils permettent de poser les problèmes liés aux ressources naturelles et aux filières de production agricoles :

- le dressage de la *carte de la région*, qui constitue le point d'entrée du diagnostic paysan. Sur base de celle-ci, les participants repèrent une dizaine de thèmes qu'ils désirent traiter. Ceux-ci peuvent être discutés à partir d'une visite sur le terrain (transect). Les thèmes sont analysés sous trois angles : physiques-techniques, socio-organisationnel et économique. Un tableau, divisé en colonnes « problèmes » et « causes », est rempli au cours des discussions, pour chacun des thèmes ;
- le dressage du *diagramme de Venn* permet de visualiser les relations entre différentes institutions (de formation, de crédit...) ;
- *l'évaluation des expériences antérieures* tentées pour résoudre les problèmes permet d'approfondir certaines problématiques et l'expression des savoirs paysans. Un tableau divisé en colonnes « problèmes », « actions tentées », « résultat », « causes », permet de faciliter le processus.

- A partir de ce « matériau de base », constitué par des problèmes, des causes et des opportunités, visualisés sur les tableaux affichés au mur, il s'agit d'identifier les

---

<sup>56</sup> Les animateurs-paysans, durant le tour de table, ont relevé un certain nombre de points qu'il peut être intéressant à présenter, dans la mesure où ils annoncent déjà les préoccupations que les paysans expriment (plus ou moins ouvertement) à l'égard de ce Diagnostic paysan : le problème du temps que dure le Diagnostic, deux fois trois jours - l'absence prolongée des paysans sur leurs champs leur apparaît comme une véritable difficulté ; la question des participants au Diagnostic : qui participe ? Seulement les membres du syndicat ou toutes les personnes intéressées ?... Certaines de ces difficultés ont été reprises par les promoteurs et considérées comme objets de réflexions.

<sup>57</sup> Synthèse effectuée à partir du document « mode d'emploi » rédigé durant la journée du 6 mai, et d'un document interne à la CAR-Betsileo, daté de juin 1998.

« facteurs déterminants ». Ceux-ci sont définis comme les causes des problèmes fondamentales, communes à plusieurs thèmes et qui sont constamment évoquées lors des discussions ;

- Finalement, les participants font des propositions d'actions à mener sur la base des facteurs déterminants identifiés. Ces actions peuvent être distinguées entre celles qui nécessitent uniquement de la formation, celles qui nécessitent de la formation avec un léger appui (ex. semences), celles enfin qui sont d'un autre ordre (ex. crédit pour un grenier communautaire), mais qui ne peuvent être prises en compte par Tany sy Ala. Les actions à entreprendre sont enfin « priorisées ».

J'aimerais m'arrêter un instant sur le déroulement de cette journée du 6 mai. Pour la compréhension de la démarche de construction du Diagnostic paysan, elle apparaît en effet intéressante dans la mesure où nous pouvons observer, ici comme durant la Journée du 4 mars, d'une part, la manière dont le Diagnostic paysan a subi des transformations (les outils sont simplifiés, systématisés), et d'autre part, la manière dont il a été élaboré et ré-élaboré par les promoteurs et les animateurs paysans malgaches (les outils sont revus en fonction des commentaires et observations effectués sur le terrain durant les premières mises en application, par les promoteurs et les animateurs-paysans qui s'expriment durant la Journée du 6 mai).

De fait, ces deux processus sont interreliés. En effet, lors des discussions entre les promoteurs visant à réélaborer les outils du Diagnostic, de fréquentes références sont faites à ce qui a été observé et entendu auprès des animateurs-paysans. Les outils du Diagnostic n'ont donc pas été simplement appliqués, ils ont été revus en fonction des difficultés rencontrées par les personnes qui l'utilisent.

Toutefois ces révisions et transformations sont faites en fonction des objectifs des promoteurs eux-mêmes. Ces objectifs peuvent être inférés, notamment à partir des notes et enregistrements de discussions préparatoires à la Journée du 6 mai. Trois objectifs principaux semblent guider la réélaboration des outils du Diagnostic par l'équipe de la CAR-B :

- 1) les outils du Diagnostic doivent être *utilisables* par les paysans animateurs, donc relativement simples, basés sur la visualisation ;
- 2) les outils doivent permettre la *mise en évidence*, au niveau de la communauté villageoise :
  - des *problèmes importants* rencontrés, et en particulier, les « facteurs déterminants<sup>58</sup> » de ces problèmes : « [en expliquant la

---

<sup>58</sup> Cette notion de facteurs déterminants, apparue au cours de l'élaboration du Diagnostic paysan, a été l'objet de nombreuses discussions. Du point de vue des promoteurs, ceux-ci renvoient aux causes principales des problèmes que connaît la communauté villageoise. De fait, lors des discussions avec les animateurs paysans ou représentants des organisations paysannes, ces derniers ont exprimé leur difficulté à la comprendre, à la fois dans sa traduction en malgache et dans son sens. Les promoteurs ont alors mis au point un schéma où chacun des éléments (problèmes, causes, facteurs déterminants...) sont associés à des formes et des couleurs.

démarche du Diagnostic :] *Le nœud du problème, maintenant, c'est de ressaisir ! Quels sont les problèmes qui reviennent ? (...) Repérer des facteurs, mais ne pas oublier le reste (...). Donc, la question : quels sont les problèmes et les causes des problèmes qui nous paraissent les plus importants pour agir et quels sont les facteurs de réussite qu'il faut valoriser ?* » (discussion préparatoire pour la journée du 6 mai avec l'équipe de la CAR-B, 5 mai) ;

- des *solutions* à proposer, que ce soit en termes de formation ou de projets à mettre sur pied) (« [la question qui se pose après avoir repéré les problèmes et facteurs déterminants :] *quelles sont ensuite les actions à entreprendre : des actions sans formation, de la formation et autre chose, ou des formations et des applications...* » (discussion préparatoire pour la journée du 6 mai avec l'équipe de la CAR-B, 5 mai) ;
  - et des *ressources*, présentes à l'intérieur de la communauté, ou éventuellement, à l'extérieur (« *tout en se basant sur nos propres forces et opportunités avant tout, avant d'aller chercher ailleurs* » (discussion préparatoire pour la journée du 6 mai avec l'équipe de la CAR-B, 5 mai) ;
- 3) Les outils doivent en outre faire appel à une *approche participative*, permettant de rendre les participants actifs (« *Certains préparent la carte avant et l'exposent. Mais est-ce que c'est vraiment participatif ? Est-ce qu'il faut absolument gagner du temps ? Il vaut peut-être mieux construire ensemble... Et c'est un bon outil pour introduire, ça commence à les motiver... C'est un premier travail pour mettre en place la dynamique de groupe* » (discussion préparatoire pour la journée du 6 mai avec l'équipe de la CAR-B, 5 mai).

Deux dimensions semblent donc guider les processus de construction des outils du Diagnostic paysan par l'équipe de Tany sy Ala : une dimension « fonctionnelle » (les outils doivent permettre d'identifier les besoins en formation, à partir d'une analyse de la situation) et une dimension « interactive » (ces objectifs doivent être atteints au cours d'une réflexion engageant tous les participants).

- Une cinquième étape de mise en application des nouveaux outils du Diagnostic

Des Diagnostics ont été mis en place dans sept SeFo en utilisant la démarche « améliorée ». Deux ou trois paysans collaborent chaque fois à l'animation des Diagnostics, aidés par des « facilitateurs » de la CAR-B qui les accompagnent.

- Une sixième étape, consistant en une nouvelle session de formation d'animateurs

Début juillet, une formation de trois jours a été organisée par la CAR-B pour initier une nouvelle volée d'animateurs-paysans. En faisant référence à l'expérience des animateurs

qui avaient déjà essayé les outils du Diagnostic (une séance de discussion avait été organisée auparavant dans le but de les impliquer dans l'élaboration de ces journées de formation), les promoteurs ont prévu une première partie consacrée à la présentation des objectifs du Diagnostic paysan, des méthodes de travail permettant l'organisation d'un Diagnostic, et des outils qui le constituent ; et une deuxième partie (les 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> jours), à des travaux de groupes où les nouveaux formés s'exercent à l'usage des outils, avec l'aide des animateurs expérimentés, et discutent de différents thèmes, en particulier des techniques de base de l'animation.

Les processus de « co-élaboration itérative » du Diagnostic paysan ne s'achèvent pas là... Loin de là. En 1999, lors d'un court séjour à Madagascar, j'ai pu observer encore d'autres modifications effectuées à la démarche du Diagnostic paysan et une intégration de celui-ci dans une conception générale de la « formation paysanne », envisagée comme un cycle d'actions impliquant plusieurs étapes en interrelation : l'identification des besoins (analyse des problèmes) ; la négociation des objectifs, contenus, méthodes, manière d'organiser la formation ; la formation à proprement parler ; l'application (suivi sur le site, conseil, évaluation) ; et l'évaluation participative de tout le processus. Alors que dans les actions antérieures, la formation était considérée comme centrale et prenait une place prépondérante, les étapes de négociation préalable et de suivi prennent dans cette nouvelle conception une position d'égale importance, impliquant les bénéficiaires depuis le début du processus.

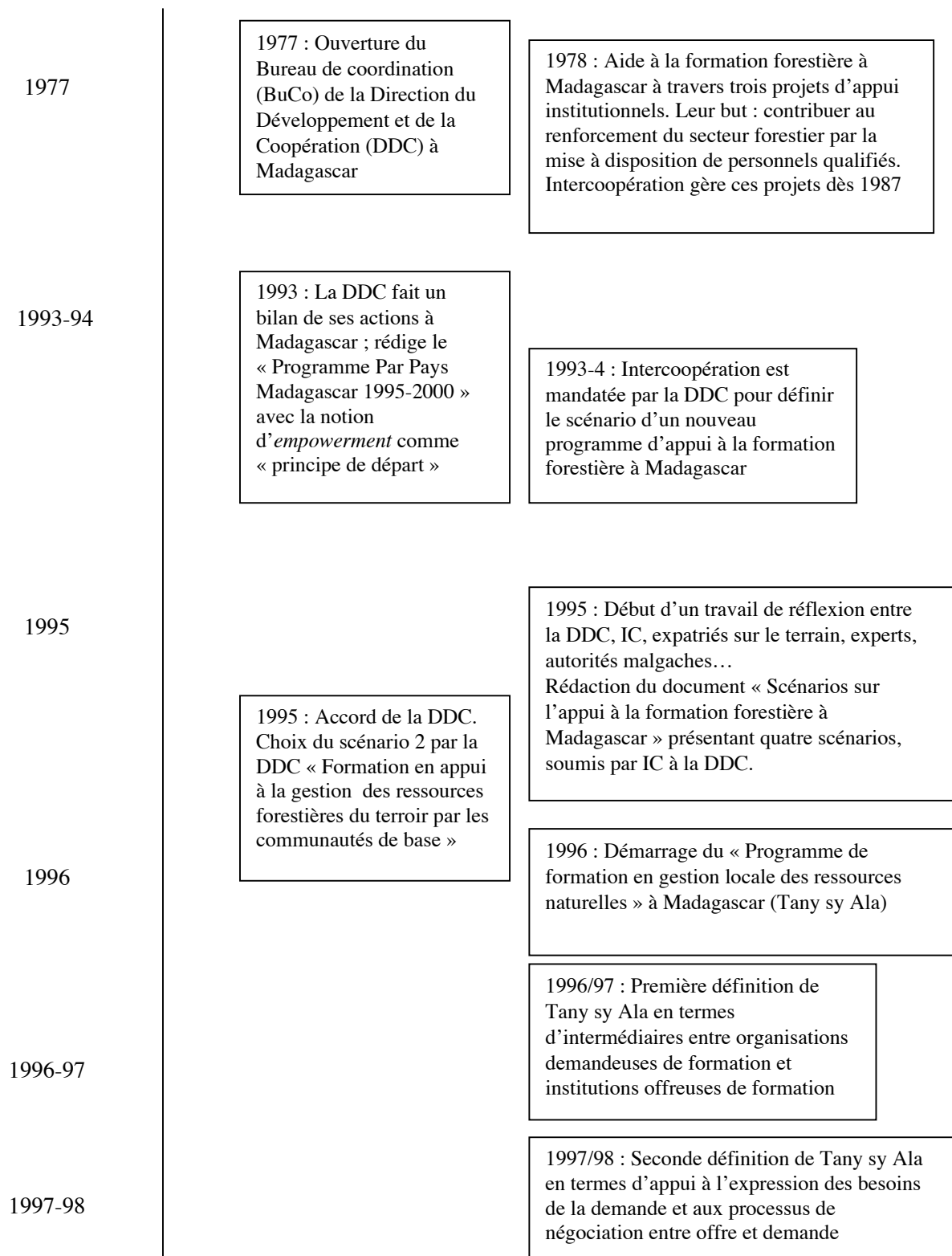
Durant l'année 1998, la DDC annonce son intention de fermer son Bureau de coordination et ses programmes à Madagascar. Tany sy Ala a été clôturé à la fin 2000, comme tous les autres projets financés par la Coopération Suisse à Madagascar. Le « Programme d'Appui au Développement Rural », privilégiant le renforcement de la société civile, constitue l'actuel appui de la Suisse à ce pays. Il intègre quelques-uns des acquis liés aux expériences de Tany sy Ala, en particulier la demande comme point de départ des actions d'appui (processus « ascendant » et « participatif »), et l'importance de la formation. La coordination du Programme de Développement Rural est confiée à la Fondation Intercoopération, et est mis en œuvre en janvier 2001 en Imerina, au Menabe et au Betsileo.

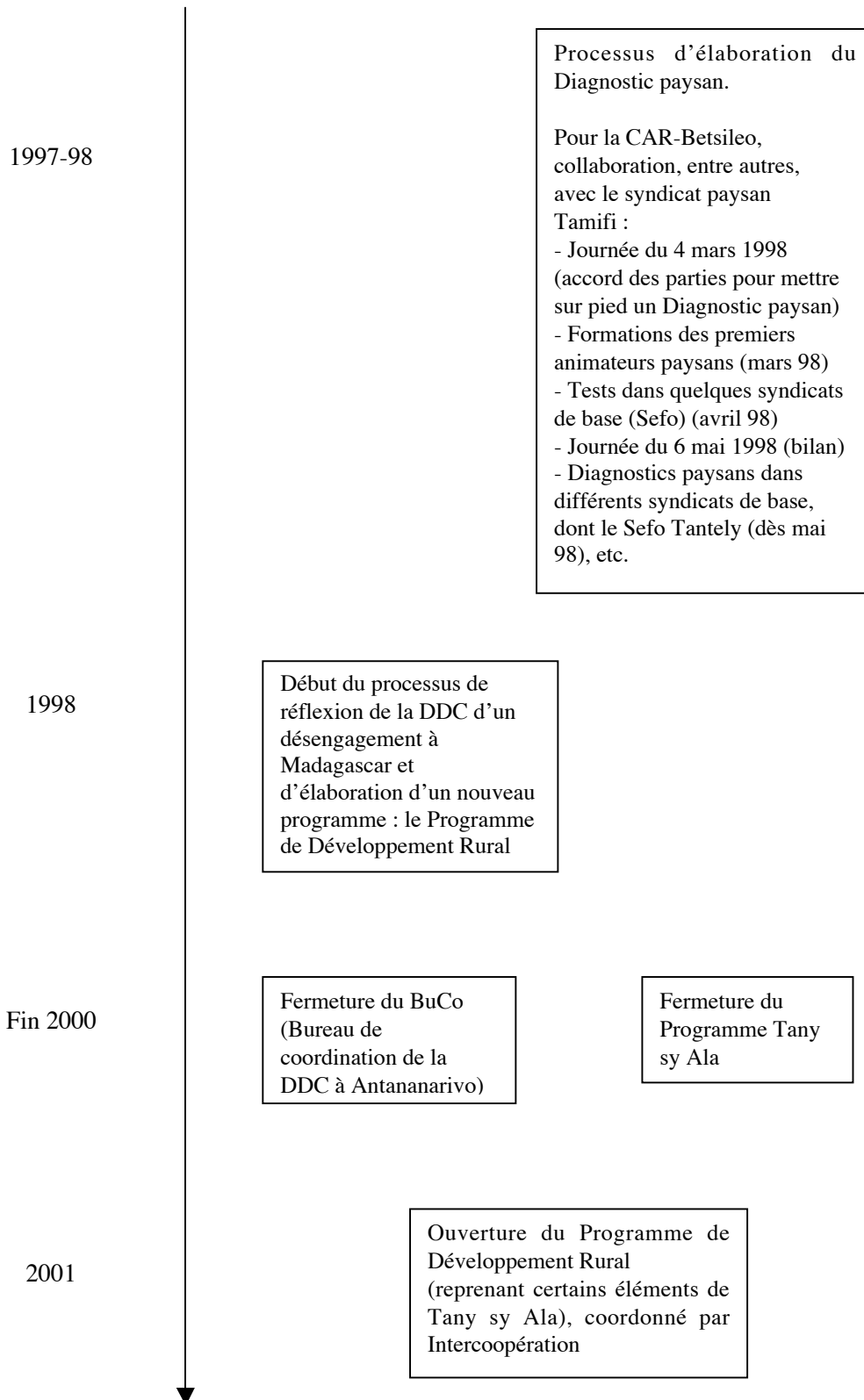
Nous nous arrêtons dans notre récit aux événements qui se sont déroulés jusqu'à la fin de l'année 1998, dans la mesure où les éléments présentés mettent en évidence les points principaux à partir desquels s'est élaboré le dispositif « Diagnostic paysan ». Il peut être intéressant maintenant de revenir sur certaines dimensions psychologiques de l'élaboration d'un dispositif tel que celui-ci.

## Points de repère chronologiques

Axe du temps

Quelques événements marquant le processus d'élaboration du Diagnostic paysan (DDC/IC)





## **Chapitre III**

### **Les processus psychosociaux liés à l'élaboration d'un dispositif de formation**

#### **1. Entrer dans un programme en-train-de-se-faire**

De ce rapide récit de l'élaboration du Diagnostic paysan, elle-même inscrite dans l'histoire du programme Tany sy Ala, trois éléments apparaissent en particulier :

- 1) Il semble difficile de distinguer des étapes chronologiques marquant une linéarité du processus, qui irait d'une phase de conceptualisation à une phase de réalisation sur le terrain des principes émis au préalable. Même si cela a bien été tenté, les membres de l'équipe du programme se sont rapidement confrontés au problème de la mise en acte des scénarios définis dans la phase de conceptualisation ; « réorientation » a été un des mot-clés traversant tout le parcours du programme... Le Diagnostic paysan lui-même, en tant qu'ensemble de techniques permettant l'expression et l'analyse des besoins en formation, émerge au cours de l'année 1998 alors que presque deux ans se sont écoulés depuis le lancement du programme Tany sy Ala. Il n'était de fait pas prévu au commencement, et son élaboration pris plusieurs mois. Tout se passe donc comme si l'histoire du Diagnostic était marquée par un processus en spirale allant d'une phase de planification conceptuelle à une phase de traduction en actes sur le terrain, à une phase de retour, de correction ou de remise en question de la planification originelle, à une nouvelle action, etc. ;
- 2) Mais cette schématisation du processus d'élaboration, sous forme de spirale allant d'une étape de conceptualisation à une étape de réalisation, ne met pas suffisamment en lumière un autre élément important, celui de la dynamique sociale à l'œuvre dans ce parcours. Le Diagnostic paysan n'a pas été élaboré seulement « dans la tête » des promoteurs, mais dans des situations sociales concrètes impliquant différents acteurs: les représentants de la DDC et d'Intercoopération, l'équipe de Tany sy Ala, ainsi que les participants malgaches ;
- 3) Un troisième élément apparaît également de cette narration : au cours du temps, la participation des Malgaches aux différentes étapes d'élaboration semble toujours plus importante et active.

La reprise « factuelle » des caractéristiques qui émergent du récit de l'histoire du Diagnostic paysan et du programme Tany sy Ala ne rend compte que partiellement des dimensions psychologiques et sociales qui y sont sous-jacentes.

Ce chapitre a pour but de reconsidérer certains aspects de cette histoire sous l'angle des *activités des individus*. En effet, si le programme peut, de l'extérieur, être décrit sous

une forme itérative, c'est bien que ces activités ont été réalisées par des personnes qui ont pris des décisions, ont analysé et évalué les actions effectuées, ont réaménagé leurs représentations de la réalité, des autres et d'eux-mêmes, ont ressenti de la déception, de la colère, de la joie... Et ces personnes, aux rôles et statuts particuliers, ont agi en fonction de leurs connaissances et expériences, avec des outils concrets et symboliques, au moyen des ressources sociales et culturelles dont ils disposaient, dans des situations d'interaction particulières aux asymétries complexes.

Nous tenterons donc ici une réflexion sur la genèse du Diagnostic paysan en prenant en considération sa dimension interactive, dialogique. **Nous prendrons comme point de départ l'idée selon laquelle le Diagnostic paysan est né d'une *interaction entre différents acteurs* (interaction à laquelle tous ne participent pas en même temps ni à partir de la même position) ; celle-ci inclut non seulement les membres du programme Tany sy Ala, mais aussi les représentants de la DDC, et les paysans malgaches.** En nous interrogeant sur la genèse d'un dispositif tel que le Diagnostic paysan, nous nous intéresserons donc à la manière dont les promoteurs l'ont élaboré dans des interactions avec d'autres personnes et institutions.

Notre analyse s'arrêtera sur deux aspects constitutifs du programme Tany sy Ala et liés au Diagnostic paysan : d'une part la notion d'*empowerment*, dont on a vu qu'elle est le « principe de départ » du programme, et d'autre part la notion de « participation » qui y est étroitement liée. En effet, en cherchant à prendre en considération les besoins des « communautés de base », les membres de l'équipe ont été confrontés à la nécessité de penser le rôle et la position des bénéficiaires du programme, leur manière de participer à l'élaboration du programme.

Dans un premier temps, nous étudierons la façon dont les membres de Tany sy Ala ont attribué un sens (ou des sens) au terme d'*empowerment* dans des situations sociales spécifiques. L'idée de prendre en considération les bénéficiaires dans leur capacité d'action était en effet inscrite dans les prémisses mêmes de ce programme et constitue un élément important de l'interaction initiée entre les membres de la DDC et ceux d'Intercoopération ; celle-ci a été traduite par le mot *empowerment*. Ce terme apparaît tout au long de l'histoire du programme : il en constitue le fil rouge dans les documents qui décrivent les activités de Tany sy Ala<sup>59</sup>. A différents moments de l'élaboration du Diagnostic paysan, le terme d'*empowerment* apparaît comme un véritable objet de pensée : les membres du programme se sont en effet interrogés sur la manière de le définir, et de le traduire sous forme d'actions. Son sens est donc travaillé, testé, négocié dans différentes situations sociales impliquant les représentants de différentes institutions, suisses et malgaches. Dans notre analyse, nous nous arrêterons sur la

---

<sup>59</sup> Au moment de la fermeture du programme, les membres de l'équipe utilisent ce terme dans le sens d'une valeur partagée : « De notion abstraite qu'on admet plus volontiers qu'on y souscrit intimement, l'empowerment est ainsi devenu une valeur internalisée, un cheval de bataille » (TSA, 2001, p. 18) ; « Ce qui est important de signaler, c'est la réflexion continue qui a habité l'équipe du projet autour de nos convictions de l'empowerment » (Ibid, p. 64).



première étape de conceptualisation du programme qui voit interagir surtout la DDC et Intercoopération. Nous étudierons ensuite comment l'implication des organisations paysannes a joué un rôle dans la redéfinition de ce terme et des actions qui y sont liées.

Dans un second temps, nous analyserons la manière dont les destinataires du programme sont définis et positionnés. Le programme, en choisissant de prendre en considération les besoins des paysans, dit leur offrir une place d'expression et d'action. Mais quelle place leur est octroyée ? Comment ces destinataires sont-ils décrits ? Comment la relation entre le programme et les paysans est-elle décrite et mise en oeuvre ? Pour tenter de répondre à ces questions, nous choisirons deux types de situations. Ce travail de conférer du sens, nous l'observerons d'abord dans un ensemble de textes présentant les actions de l'institution. En considérant ces textes dans leur dimension de communication sociale, dialogique – où les objets de la réalité ne sont pas simplement présentés, mais où ils sont également « constitués », dans la relation qui implique (indirectement) les auteurs et les destinataires des textes – nous étudierons la manière dont certains termes utilisés sont liés à des enjeux plus généraux et à des dilemmes auxquels se confrontent les auteurs. Nous choisirons ensuite une situation au cours de laquelle un des membres de l'équipe, européen, francophone, prend la parole devant une assemblée de représentants malgaches des organisations paysannes. Là non plus notre lecture ne s'arrêtera pas au contenu de ce qui est dit, mais à la manière dont le locuteur tente d'instaurer une intersubjectivité entre lui, l'institution à laquelle il appartient, et les personnes présentes.

L'approche dialogique offre des outils théoriques et analytiques intéressants pour tenter de démêler les enjeux liés à des situations de communication de ce type, dans la mesure où elle prend en compte le langage – l'usage des mots et leurs sens – dans ses dimensions sociales. Nous commencerons donc ce chapitre par un rapide exposé, ci-dessous, de quelques principes liés à cette approche, que nous utiliserons par la suite en tant qu'« outils sémiotiques ».

## **2. Préalable théorique**

Comme tout mot de notre langage quotidien, celui d'*empowerment* prend sens dans des contextes d'interaction et d'activité. Cette assertion, nous la devons aux développements de M. Bakhtin et d'auteurs, comme R. Rommetveit (1974, 1985, 1992), qui insistent sur la nature polysémique et dialogique des mots et de leurs sens. Prenons le mot PÈRE par exemple. Il prend un sens différent s'il est utilisé par un généticien dans son laboratoire, par une jeune mère discutant avec une amie des nouvelles relations qu'elle observe au sein de sa famille, ou par un notaire lors d'une demande en succession :

« Everyday, « lay » use of words such as WORK and FATHER is pervaded by polysemy and perspectival relativity. States of affairs studied inside various enclaves of scientific and professional expertise provide unequivocal and different truth conditions on the use of descendants of WORK and FATHER to the extent that the states of affairs dealt with

*inside any given such enclave are viewed and brought into language from one particular and firmly position* » (Rommetveit, 1992, p. 30).

Les mots sont donc polysémiques et leur sens se cristallise au cours d'interactions sociales selon la position de ceux qui l'utilisent.

L'approche « dialogique et socio-cognitive » développée par R. Rommetveit est particulièrement intéressante, et nous aide à mieux comprendre le caractère interactif de la constitution du Diagnostic paysan et du programme Tany sy Ala. Reprenons, de manière plus détaillée (mais sélective !), certains apports de cette approche, qui tire ses origines, notamment, dans les travaux de M. Bakhtin et de ses collègues (le Cercle de Bakhtin<sup>60</sup>). Nous considérerons les différentes implications de la nature dialogique du langage, selon cette approche, ainsi que son ancrage dans des activités et des contextes spécifiques contribuant à lui donner sens.

Le terme dialogue ou dialogique, utilisé par Bakhtin et ses collègues, ne renvoie pas seulement à la communication orale en face à face entre deux ou plusieurs personnes ; il est utilisé d'une manière plus large pour rendre compte d'une conceptualisation du langage et de la pensée en tant que phénomènes sociaux, culturels et historiques, où s'interpénètrent différentes voix et formes. Pour expliquer le sens donné à dialogique, Bakhtin prend l'exemple des textes de Dostoïevski :

« Dostoyevsky's novel is dialogic. It is constructed not as the whole of a single consciousness, absorbing other consciousnesses as objects into itself, but as a whole formed by the interaction of several consciousnesses, none of which entirely becomes an object for the other ; this interaction provides no support for the viewer who would objectify an entire event according to some ordinary monologic category (...) and this consequently makes the viewer also a participant. (...) everything in the novel is structured to make dialogic opposition inescapable » (Bakhtin, 1929/1984, p. 18, cité par Goodwin & Duranti, 1992, p.20).

Rommetveit apporte des éléments supplémentaires de réflexion et parle d'une approche socio-cognitive et dialogique qui a pour but « a thorough analysis of socially negotiated perspective fixation » (Rommetveit, 1992, p. 40)<sup>61</sup>.

Différentes conséquences de la nature dialogique du langage peuvent être distinguées :

- *Le sens et la compréhension* d'un mot ou d'un message sont le fruit d'une *interaction* entre les différents partenaires :

---

<sup>60</sup> Voir aussi Todorov, 1981.

<sup>61</sup> Pour illustrer ce « paradigme », Rommetveit analyse, par exemple, l'usage du verbe TRAVAILLER entre deux amies au téléphone, se référant à l'activité du mari de l'une d'elles qui tond la pelouse un dimanche matin : « The two ladies constructing a temporarily partially shared « Lebenswelt » are thus epistemically dependent upon each other and co-responsible for the product » (1992, p. 33).

« Le mot est une sorte de pont jeté entre moi et les autres. S'il prend appui sur moi à une extrémité, à l'autre extrémité, il prend appui sur mon interlocuteur. Le mot est le territoire commun du locuteur et de l'interlocuteur » (Bakhtin/Volochinov, 1929/1973, p. 124).

- Le message n'est donc pas simplement « décodé » par l'interlocuteur ; le message tout entier est *co-élaboré* par les protagonistes :

« Nor is there a ready-made message X... Nor is it transmitted from the first to the second, but constructed between them, like an ideological bridge : it is constructed in the process of their interaction » (Bakhtin, 1981).

- Le rôle de celui à *qui je m'adresse* est essentiel, non seulement dans le fait que le sens qu'il donne à ce que je dis participe de ce que je dis, mais aussi dans la mesure où je construis ce que je dis en fonction de ce que je sais ou pense de ce que l'autre sait ou pense. Le processus de prendre la perspective de l'autre par les différents partenaires est décrit comme un « attunement to the attunement of the other » (selon l'expression reprise par Rommetveit) :

« We are writing on the premises of the reader, reading on the premises of the writer, speaking on the premises of the listener and listening on the premises of the speaker » (Rommetveit, 1974) ;

- Ce que je dis est à la fois la *reprise* des paroles des autres, et le fruit d'une *appropriation* unique. Bakhtin utilise la notion de « voix » pour évoquer cette « infiltration » des paroles des autres dans son propre discours (voir aussi certains travaux plus récents qui utilisent cette notion, par exemple Cedersund, 1992 ; Cedersund & Säljö, 1993 ; Mishler, 1984 ; Wertsch, 1992<sup>62</sup>).

« The word in language is half someone else's. It becomes « one's own » only when the speaker populates it with his own intention, his own accent, when he appropriates the work, adapting it to his own semantic and expressive intention. Prior to this moment of appropriation, the word does not exist in an neutral and impersonal language (it is not, after all, out of a dictionary that the speaker gets his words !), but rather it exists in other people's mouths, in other people's concrete contexts, serving other people's intentions ; it is from there that one must take the word, and make it one's own » (Bakhtin, 1981, p. 293-294).

Ainsi, si nous utilisons les mêmes mots que ceux qui nous entourent, nous créons quelque chose d'unique (Shotter & Billig, 1998), qui exprime ce que nous sommes et contribue à construire des relations sociales : « une phrase n'est jamais seulement le reflet

---

<sup>62</sup> Wertsch (1992, p.66), distingue à ce propos une dialogicité simultanée d'une dialogicité séquentielle : la dialogicité séquentielle se réfère à une situation où différents locuteurs prennent la parole passant du rôle de locuteur à celui de l'interlocuteur ; la dialogicité simultanée est la manière dont différentes voix peuvent parler en même temps, dans des situations de parodie, par exemple, ou de discours rapporté.

ou l'expression de quelque chose qui existait déjà et extérieur... Elle crée toujours quelque chose qui n'a jamais existé auparavant » (Bakhtin, 1986<sup>63</sup>).

Les auteurs participant de cette approche dialogique mettent également en évidence l'importance du contexte d'émergence dans laquelle le langage est utilisé. Bakhtin lui-même avait souligné la relation entre langage et contexte (contexte linguistique, et contexte social et historique dans lequel l'interaction prend place), et des auteurs, ces dernières années citent également des sources dans les travaux de Vygotsky (1934/1962; 1978), de Luria (1974/1976; 1979) et de Leontev (1935/1981a; 1959/1981b). Bruner (1968/1987), intéressé au développement du langage chez l'enfant, a mis en évidence son ancrage dans une matrice sociale, l'enfant et ses parents ou ses enseignants, par exemple, et avait relevé l'importance de considérer davantage l'interaction, plutôt que l'enfant isolé, en tant qu'unité d'analyse principale. Les chercheurs qui se réfèrent davantage à une « psychologie discursive » développent l'idée selon laquelle l'interaction n'est pas seulement la source de l'apprentissage et du développement, elle en constitue son contexte d'émergence (Denzin & Lincoln, 1994 ; Gergen, 2000a ; Harré & Stearns, 1995 ; Resnick, Säljö, Pontecorvo & Burge, 1997). Dans cette perspective, langage, cognition et activité sociale ne peuvent être considérés de manière indépendante les uns des autres :

« Vygotsky and Mead both treated interaction as the source and origin of thinking but viewed thinking itself as, eventually, activity carried out by the individual. Our authors, by contrast, view thought and reasoning as inherently (and throughout the life span) social activities in which talk and social interaction are not just a means by which people *learn* to think, but also how they *engage* in thinking. They might say the discourse *is* cognition *is* discourse... One is unimaginable without the other » (Resnick, Pontecorvo, Säljö & Burge, 1997, p.2).

Le langage est ainsi décrit comme une action en tant que telle, comme pratique sociale et culturelle. L'exemple donné par Rommetveit (1992), analysant l'interaction entre Mrs Smith et son amie Betty discutant de Mr Smith en train de tondre le gazon un dimanche matin, illustre bien ce phénomène : si les mots se réfèrent à des objets du monde, ils ne prennent leur sens que dans un contexte précis dans lequel les différents protagonistes ont des positions spécifiques. C'est parce qu'ils participent à ce même monde, mais surtout parce qu'au cours de l'interaction ils réussissent à partager une même vision du monde, partiellement et temporairement, qu'une compréhension et une intersubjectivité peuvent émerger (Rommetveit, 1976).

---

<sup>63</sup> La dimension affective des mots choisis n'est pas développée dans cette approche. Elle constitue pourtant une part essentielle du langage... et se trouve élaborée par d'autres perspectives de recherche. Nous ne reprendrons toutefois pas cette orientation dans notre analyse.

### 3. *Empowerment*, du mot aux sens

Pour effectuer notre exploration de la manière dont le sens du terme *empowerment* a été élaboré, nous garderons à l'esprit les deux idées fondamentales suivantes, empruntées notamment à l'approche dialogique : le sens des mots de notre langage quotidien émerge au cours d'interactions sociales - mettant en présence des personnes qui tentent d'y coordonner leurs perspectives, élaborant ainsi un « Lebenswelt » temporairement partagé ; et ces interactions sont elles-mêmes situées dans des activités spécifiques.

Dans ce chapitre, notre position analytique est quelque peu particulière dans la mesure où nous n'étudierons pas des interactions verbales en face à face (comme le font généralement les chercheurs appartenant à cette orientation théorique), mais des textes écrits. De plus, les interlocuteurs prenant part aux interactions analysées ne seront pas des individus en chair et en os, mais davantage des « individus institutionnels » dans la mesure où les données utilisées proviennent de documents signés non pas par leurs auteurs, mais par l'institution à laquelle ils se réfèrent.

Trois documents, principalement, seront utilisés dans cette analyse :

- « Programme Par Pays 1995-2000 », édité par la DDC (PPP), janvier 1994; Scénarios sur l'appui à la formation forestière à Madagascar. Document stratégique, édité par Intercoopération, mars 1995 ;
- « Proposition de crédit », édité par Intercoopération, 1995
- « Rapport annuel », édité par Tany sy Ala, 1996.

Je me référerai également à des entretiens effectués avec deux personnes liées au programme Tany sy Ala (voir en Annexe 1 la liste des données).

Dans la première partie, l'analyse est conduite en « pistant » le terme *empowerment* dans ces différents textes, et la manière dont il est décrit, présenté, défini et associé.

#### **1. D'une définition du mot *empowerment* à un sens, dans l'interaction DDC-Intercoopération (première étape du processus d'élaboration du programme Tany sy Ala, 1994-1996)**

Le terme *empowerment* est formulé pour la première fois dans le Programme Par Pays 1995-2000 (DDC, 1994); il y est défini en termes de « principe de base » pour penser la « coopération future » entre la Suisse et Madagascar. La définition<sup>64</sup> qui en est donnée

---

<sup>64</sup> « Augmenter la capacité des communautés de base à s'organiser pour mieux défendre leurs intérêts (matériels et culturels), à identifier plus réalistement leurs besoins, à définir des priorités, à prendre des décisions concertées et à mener des actions de développement, dans le sens d'une plus grande autonomie (pouvoir de négociation accru) et d'un plus haut niveau de responsabilité » (PPP, DDA, 1994, p. 12).

dans ce document (et reprise ensuite dans les textes rédigés par les membres d'Intercoopération) commence par un verbe à l'infinitif (« augmenter ») comme si *empowerment* désignait l'action du programme lui-même à l'égard des personnes impliquées, les « communautés de base », en l'occurrence. A travers cette formulation, les auteurs du document (collaborateurs de la DDC, le mandataire d'Intercoopération) présentent donc ce terme comme pouvant se référer à des actions dans le monde (il s'agit d'« augmenter » *quelque chose*), mais également à des actions à venir, puisque la DDC identifie l'*empowerment* comme lié à des interventions futures à mettre en place à Madagascar<sup>65</sup>.

Cette première définition du mot *empowerment* apparaît dans une certaine mesure comme « décontextualisée<sup>66</sup> », du fait qu'il n'est pas fait mention d'une réalité vécue, expérimentée, spécifique. Mais son usage est, de notre point de vue d'observateur, « situé » dans différents contextes :

- En effet, de par le genre linguistique choisi, cette définition peut être mise en relation avec les définitions d'autres notions (comme par exemple, les termes de « gouvernance », « concertation »...) que l'on peut trouver dans certains documents rédigés par la DDC, elles-mêmes utilisées par différentes institutions de développement. Cette définition d'*empowerment* apparaît ainsi comme inscrite dans une pratique participant de l'institution, la reliant elle-même à d'autres institutions de développement et de coopération avec les pays du Sud<sup>67</sup> ;
- En outre, cette définition s'inscrit également, implicitement, dans l'histoire des relations entre la DDC et Intercoopération. Dans ce premier texte, les auteurs – qui représentent la DDC, le texte n'étant pas signé par des personnes –

---

Il est intéressant de noter que la DDC elle-même a entamé une réflexion pour mieux comprendre et définir ce terme. En 1996, le service controlling stratégique de la DDC a mandaté l'IUED (Genève) et le NADEL (Zurich) pour réaliser une analyse sur les thèmes de la lutte contre la pauvreté et la promotion de la justice sociale, visant à étudier de quelle manière la politique de la DDC se concrétise pratiquement et à améliorer les interventions de l'institution dans les domaines concernés. Dans cette étude, les enquêteurs ont cherché à mettre en évidence, notamment, la manière dont le terme d'*empowerment* était défini par les collaborateurs de la DDC et comment il était « mis en pratique » dans les actions de développement. L'enquête a été menée à partir d'entretiens avec les collaborateurs de la DDC et de documents rédigés sur et par les projets dans différents pays d'intervention (Egger & Egger, 1998).

<sup>65</sup> Dans le texte, le paragraphe introduisant la définition commence ainsi : « Comme principe de base pour cette coopération future, nous proposons le concept d'*empowerment*... » (PPP, p. 12).

<sup>66</sup> « Décontextualisé » dans le sens qu'en donne Linell (1992) : c'est-à-dire, sans référence à la situation d'interlocution ; sans références à des connaissances personnelles ou de première main, ; usage de termes génériques, abstraits. Cet auteur considère le processus de décontextualisation comme de fait « context-bound » : « Here, I want to shift the emphasis a little and point to the fact that decontextualized aspects of meaning are socially and interactionally constructed and reconstructed by human beings in every instance of face-to-face interaction » (p.254).

<sup>67</sup> Historiquement il semble que le terme *empowerment* ait été utilisé dans un premier temps dans le domaine des ressources humaines en entreprise, mais son usage est observé actuellement dans le domaine de la formation d'adultes, par exemple, ou de l'éducation de manière plus générale, renvoyant à la notion de participation (des enseignants dans le projet d'école, des parents, des élèves, dans une démarche d'apprentissage et de responsabilisation...) (voir aussi Berqwtist & Säljö, 1996, 2001).

expriment le fait qu'il s'agit d'une proposition : « ... pour cette coopération future, nous *proposons* le concept d'empowerment... ». Or, le terme de proposition implique des destinataires, des interlocuteurs, en même temps qu'il indique une certaine liberté de la part de ces derniers pour accepter ou non le contenu de la proposition. Nous connaissons les destinataires, puisque la DDC demande aux responsables d'Intercoopération d'élaborer des scénarios pour un programme éventuel à Madagascar<sup>68</sup>.

Si, derrière cette « définition décontextualisée », émerge de fait le contexte de différents types d'activités et d'interactions, on peut s'interroger sur la manière dont l'interaction entre la DDC et Intercoopération s'engage et se développe autour de ce terme.

La « proposition » de la DDC, dans un premier temps, semble avoir été comprise, par les personnes engagées par Intercoopération dans la conceptualisation du nouveau programme de formation forestière, comme relevant davantage d'une consigne. Ils reprennent en effet ce terme, sans en donner encore une définition opératoire, mais l'associant au mandat de la DDC. Voici une citation tirée d'un document interne d'Intercoopération, daté de février 1994, où l'auteur indique que le processus d'élaboration du nouveau programme par Intercoopération sera à placer sous le signe de l'*empowerment* (voir en particulier l'utilisation du verbe *devoir* à deux reprises, dans ce court extrait):

« Les réflexions [guidant l'élaboration du programme] *doivent* s'inscrire dans la dynamique que visent actuellement Madagascar et la coopération suisse. Quelques éléments *doivent* d'ores et déjà être pris en considération : les orientations générales du PPP, symbolisées par le moto « empowerment » (IC, février 1994) (mes italiques).

Mais quel sens opérationnel donner à ce terme ? A quels types d'actions concrètes l'associer ? Des documents consacrés à l'élaboration des « Scénarios » que les membres d'Intercoopération rédigent durant cette période, différents sens émergent :

- *Empowerment* renvoie parfois à l'*action* à effectuer pour améliorer quelque chose (« appuyer », « renforcer ») ;
- Il est également associé à l'*objet* de cette action, les « communautés de base », en l'occurrence (par rapport aux institutions étatiques<sup>69</sup>). Comme dans cet extrait du chapitre présentant le scénario 2, qui sera choisi par la DDC : « Ce scénario privilège (sic.) l'approche empowerment, c'est-à-dire que la formation forestière est vue comme un appui aux *communautés de base* qui

---

<sup>68</sup> Un autre contexte d'activité et d'interaction peut encore être mentionné. La définition qui est donnée dans le texte PPP est précédée par un commentaire des auteurs spécifiant que cette définition a été élaborée en collaboration avec des « partenaires ». La situation d'interaction est ici mise en évidence, comme si le contenu de la citation en était légitimé ? Il est intéressant de voir qu'une définition est ainsi marquée par sa dimension dialogique par ses auteurs mêmes. Les personnes impliquées dans la rédaction des dictionnaires omettent en général d'évoquer cette caractéristique, insistant au contraire sur la nature « donnée », « naturelle » du sens des mots.

<sup>69</sup> « Choisir un tel principe de base [empowerment] ne signifie nullement que tout appui à l'Etat devra être proscrit » (PPP, 1994, p.12).

s'organisent pour gérer et aménager leur terroir » (Scénarios, 1995, p. 42) (mes italiques) ;

- Il est parfois encore associé à une *substance* : le pouvoir ou les capacités qui habitent les individus ou les groupes (paysans, organisations paysannes, communautés...), qu'il s'agit de prendre en compte, renforcer, appuyer. Par exemple, lorsque, pour expliquer la définition qu'ils donnent à la notion de formation, les auteurs évoquent le « savoir » qui se trouve, selon cette conception, en relation avec différentes dimensions, non seulement économique, mais aussi: «... en relation avec le "pouvoir" des personnes (empowerment) dans leur communauté de vie: la formation vise à améliorer "l'être social", à valoriser la culture et la tradition, renforcer les processus de structuration de la vie en société (groupements, associations, villages) et les processus de décision » (Scénarios, 1995, p. 19).

Les auteurs de ces documents mettent également le terme d'*empowerment* en relation avec d'autres notions, telle que la formation, par exemple, autre point important caractérisant le programme à élaborer, considéré comme un moyen de réaliser ses objectifs. Les auteurs précisent l'idée selon laquelle la formation peut jouer un rôle important dans le « renforcement » des « communautés de base », comme dans ces extraits :

« Théoriquement, il demeure une incertitude quant à la relation " cause à effet " de l'impact de la formation sur le mieux-être économique des acteurs de base. Mais on doit également dire qu' il existe une certitude quant à l'impact à long terme de toute formation de qualité et quant à l'importance de celle-ci dans une stratégie d'"empowerment" » (Proposition de crédit, 1995, IC, p. 30d).

« L'empowerment, vu sous l'angle d'un appui à l'acquisition, par les communautés rurales de base, de capacités renforcées afin d'identifier, de concevoir et de s'organiser pour mener à bien des activités de développement, fait de la formation un élément fondamental et stratégique de ce type d' appui » (Rapport annuel, 1996, TSA).

Toutefois, il semble que ce soit avec la notion de *besoins* que les promoteurs, dans un premier temps, fassent coïncider leurs compréhensions du terme d'*empowerment* dans leur domaine d'intervention, la formation forestière. Dès les premiers documents en effet, le terme de besoins apparaît dans les tentatives des personnes à conférer un sens « pratique » à *empowerment*. En voici quelques exemples :

« La proposition de la note 001 [qui stipule que : « De façon générale, il s'agira de se mettre à l'écoute des *besoins* et des attentes au niveau local et non de s'en tenir à des modèles de formation qui ont certainement fait leurs preuves dans d'autres contextes, mais qui doivent être réadaptés pour le Madagascar de demain » ( DDA, décembre 1993)] de partir des *besoins* me semble une piste intéressante... C'est là-dessus que nous devons bâtir nos réflexions » (IC, février 1994) (mes italiques). Ou encore : « Le programme d'appui à la formation forestière s'inscrit directement dans l'effort de concrétisation du principe de base du PPP, "l'empowerment". Dans ce cadre, la contribution du Programme consistera à faciliter la satisfaction des demandes et besoins de formation d'un large cercle d'acteurs et partenaires directement ou indirectement concernés par une gestion



« durable des ressources naturelles et, pour ce faire, de favoriser l'émergence d'une offre adaptée et dynamique de formation » (Proposition de crédit, 1995, IC, p. 16c).

Cette notion sera reprise également dans le texte présentant les « scénarios », mais aussi au moment de la phase de réalisation sur le terrain. C'est de fait ce terme de besoins qui est utilisé plus tard par les membres de l'équipe de Tany sy Ala pour structurer leurs activités concrètes.

Il semble ainsi que des processus de « faire du sens » ont été mis en œuvre autour de ce terme par différents acteurs, travaillant auprès de la DDC et d'Intercoopération. On observe en effet Intercoopération à la fois reprendre le terme « proposé » par la DDC, mais effectuer un travail d'appropriation, l'insérer donc dans des champs d'actions précis. Mais ce travail de traduction est situé dans une situation d'interaction délimitée par des règles, des contrats (explicites et implicites), inscrite dans une histoire où les positions des uns et des autres relèvent parfois de l'asymétrie. En effet, si le sens donné est le produit de l'interaction entre locuteur et interlocuteur, l'intersubjectivité que ce partage de sens implique est fondée sur des positions asymétriques entre les acteurs, comme l'a mis en évidence Rommetveit. Les réponses des interlocuteurs sont contraintes par les droits et privilèges qu'ils ont par rapport au locuteur :

« The person asking a question has qua speaker the privilege to decide what is being meant, and the conversation partner is qua listener committed to make sense of it by adopting the interrogator's perspective. The latter's response constitutes an answer, however, only to the extent that the commitment made when making sense of the question is sustained while responding to it. Reciprocal acknowledgment of such sustained commitments is indeed a very important feature of dyadic communication control in ordinary discourse » (Rommetveit, 1985, pp. 192-193 ; cité par Wertsch, 1992, p. 76).

La définition d'*empowerment* que donnent les membres d'Intercoopération au cours de leur travail de conceptualisation du programme est donc dans une certaine mesure délimitée par le point de vue de l'institution qui initie l'interaction.

Une compréhension partagée du terme d'*empowerment* semble se cristalliser fin 1995 autour de l'idée de « prendre en compte les besoins en formation des communautés de base ». Le scénario, choisi par la DDC pour être mis en œuvre à Madagascar par Intercoopération en 1996, s'articule autour de cette définition.

Plus tard, une fois que le programme Tany sy Ala a débuté, on observe toutefois une situation où les différentes perspectives se heurtent directement et se réajustent ; il s'agit de « l'Atelier-bilan de juin 1997 ». Fin 1996, le programme a été ouvert ; l'équipe a commencé à réaliser des actions selon les objectifs définis préalablement : des formations sont organisées, des discussions avec les institutions d'offre de formation et avec les organisations paysannes ont eu lieu. L'équipe du programme Tany sy Ala, qui s'est constituée au mois de septembre 1996, a donc déjà vécu quelques expériences d'interaction avec les « communautés de base ». C'est à ce moment que la DDC

demande au programme de donner des réponses claires à des questions se rapportant à l'évaluation des effets de ses actions. Il semble que deux conceptions du terme d'*empowerment* se soient à ce moment confrontées, l'une renvoyant à la dimension quantitative du terme, inscrite dans la logique d'une entreprise qui doit mettre en évidence les bénéfices de ces actions, et l'autre à une vision davantage « qualitative », faisant référence à des actions effectuées avec des personnes, dont les effets sont sur le long terme et ne sont pas facilement discernables à partir d'« indicateurs ». Les Malgaches présents lors de ces journées de discussion ont, paraît-il, été surpris de voir les Suisses ainsi divisés...

Il aurait été intéressant de pouvoir étudier, durant ces discussions, les stratégies déployées par les différents acteurs pour ajuster les perspectives et accomplir une définition partagée de la situation et du terme d'*empowerment*. Après de longues et vives discussions, un accord a en effet été réalisé, permettant au programme Tany sy Ala de poursuivre ses activités (il était question de le fermer), et de continuer à travailler davantage avec les organisations paysannes.

## ***2. D'un sens à l'autre... Analyse de l'interaction entre l'équipe de Tany sy Ala et les paysans malgaches<sup>70</sup>***

L'équipe du programme traduit donc dans un premier temps *empowerment* avec l'aide de la notion de besoins, en partant de l'idée que les situations de formation, pour qu'elles jouent leur rôle de « levier » de développement, devraient partir des besoins exprimés par les personnes bénéficiaires du programme, c'est-à-dire, les paysans. Cela implique de mettre en place des situations de « demande », au cours desquelles les organisations paysannes sont invitées à exprimer leurs « besoins en formation ». Or, rapidement, les membres du programme se heurtent à un certain nombre de difficultés, en particulier au silence des personnes interrogées ou à des réponses qu'ils interprètent comme étant de convenance.

En fait, les promoteurs, sans le formuler en ces termes, se trouvent confrontés à la dimension communicative de l'« expression des besoins ». Comme dans toute situation de communication, les différents acteurs interprètent les éléments la caractérisant, en fonction à la fois des outils et ressources culturels et individuels dont ils disposent et des enjeux ou des objectifs qu'ils ont en tant que participants.

Cette situation se caractérise par une dimension supplémentaire, la dimension que l'on peut appeler culturelle, dans la mesure où chaque groupe développe et utilise des codes, dont les règles sont plus ou moins partagées par les membres, régissant les

---

<sup>70</sup> Chapitre dont certains éléments seront repris et développés dans la deuxième partie. Voir Muller & Jonarisona (1998).

comportements à adopter au cours des interactions quotidiennes<sup>71</sup>. Il est peut-être utile ici de faire une parenthèse pour explorer rapidement les caractéristiques principales des règles de communication à Madagascar, et en particulier sur les Hauts-Plateaux.

### *Quelques codes culturels de communication sur les Hauts-Plateaux malgaches*

Dans les codes culturels des Betsileo, l'expression d'une demande se fait selon certaines règles spécifiques. Et les relations avec les étrangers (appelés d'une manière générale par le terme malgache « Vazaha<sup>72</sup> ») sont également codifiées.

Deux éléments notables sont à mettre en évidence pour comprendre ce que l'on pourrait appeler les spécificités de la communication malgache:

- le fait de parler de *manière allusive* (*manolaka ny teniny* ou *miolakolaka*), ne pas parler directement, faire des cercles autour d'une idée (*miodidina*);
- et, la volonté de *ne pas heurter* son interlocuteur, que ce soit par la façon de parler ou par le contenu. Il semble que ce deuxième aspect soit en fait considéré comme un principe de base qui détermine, dans une certaine mesure, l'usage des circonvolutions dans la manière de parler.

#### o Parler de manière allusive

Cette façon de communiquer, qui est présentée souvent comme un art difficile à maîtriser et qui requière des techniques particulières tant pour parler que pour saisir ce qui fait réellement l'objet de la discussion, est parfois aussi source de malentendu... Un natif du Betsileo me dit un jour: "*Même entre nous, des fois, c'est difficile, on ne se comprend pas toujours !*". Si cette technique pose problème aux personnes qui sont pourtant nées dans cette culture, à plus forte raison, elle est source de difficultés pour des étrangers !

Dahl (1993) relate une interaction entre un Malgache et un Vazaha<sup>73</sup>:

---

<sup>71</sup> Voir à ce sujet les analyses effectuées par certains chercheurs sur les règles de politesse dans des situations d'interlocution aux Etats-Unis, en Europe ou ailleurs dans le monde... (par exemple, Duranti (1992) ; Duranti & Ochs, 1997 ; Gumperz, 1982 ; Harré, 1988, 1997 ; Kerbrat-Orecchioni, 2001).

<sup>72</sup> Ce terme malgache désigne les "étrangers", blancs. Il s'applique donc aux "Occidentaux" de manière générale, touristes, hommes d'affaire ou coopérants (en revanche, il n'est pas utilisé pour les Indiens vivant à Madagascar, nommés "Karanes"). Il était utilisé pour les colons français et même pour les fonctionnaires malgaches qui ont repris ces places laissées vacantes (Althabe, 1969).

<sup>73</sup> Les catégories "Malgache" et "vazaha", utilisées par Dahl, sont très - trop? - générales et englobantes, mais les exemples donnés sont intéressants. 18 ethnies cohabitent à Madagascar ; tous les habitants parlent une langue dérivée du Malgache standard (le Merne), mais avec des accents et des vocabulaires spécifiques (Dahl, 1991 ; Deschamps, 1961 ; Kottak, 1980)

La traduction des citations de Dahl (1993) d'anglais en français est effectuée par moi-même.

### Exprimer une demande est une affaire risquée

Un Malgache désirait faire une demande polie - à la manière malgache - à un Vazaha. Il désirait lui emprunter de l'argent pour organiser une cérémonie d'exhumation<sup>74</sup> dans sa famille, mais il était trop embarrassé pour exprimer son propos directement. Après la cérémonie des salutations et quelque "small talk" au sujet de leur travail, il introduisit son sujet en parlant de l'augmentation du prix du riz, le coût des transports, le manque de vêtements chauds en saison froide, etc. A aucun moment, il ne fit mention explicitement du fait qu'il souhaitait emprunter de l'argent. Alors qu'un Malgache aurait certainement compris le message implicite, le Vazaha ne l'a pas saisi. Il voulait lui donner des habits et lui fournir du riz... Il n'a pas compris le but véritable de la requête. Et lorsque la demande fut faite de manière plus explicite, la réaction du Vazaha fut abrupte et négative (Dahl, 1993, p. 152).

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

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

Toute demande est donc une affaire risquée puisque le demandeur doit savoir faire sa requête indirectement et que celui auquel la demande est adressée doit être capable de la comprendre et de la réaliser.

#### ○ Eviter le conflit et parler au cœur

Le principe qui régit la communication sur les Hauts-Plateaux malgaches s'articule autour de l'idée qu'il est important d'éviter le conflit, en étant attentif à ne pas blesser la face de son interlocuteur. Le comportement attendu est de ne pas entrer en confrontation avec une autre personne ou de ne pas mettre celle-ci dans une situation inconfortable. En particulier, un aîné ou une personne d'autorité ne devrait pas être placé en condition de perte de face (Dahl, 1993, p. 149).

Cette extrême attention, qui se marque également par des règles de politesse très subtiles, est basée elle-même sur deux notions essentielles dans la vision du monde malgache - et pour cette raison difficiles à traduire: le *tsiny* et le *toady*.

Schématiquement, le *tsiny* renvoie au risque que l'on encourt à chaque fois que l'on agit ou parle, délibérément ou non<sup>75</sup>. Ce blâme peut se manifester à travers une sanction

---

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

75 Au commencement d'un "kabary", discours structuré qui marque tout événement social important tel que le mariage, la circoncision, les funérailles, etc., les premières paroles de l'orateur sont destinées à

matérielle, tangible ou invisible. Voici comment Andriamanjato, dans un texte déjà ancien, définit ce terme:

"Le *tsiny* se présente comme le blâme, la censure qu'on encourt à faillir à telle ou telle manière d'agir, tel ou tel mode d'action, telle ou telle coutume. Bref, s'il vous arrive d'oublier une quelconque des multiples règles qui régissent l'acte et la pensée dans leur manifestation, vous êtes passibles de *tsiny*" (Andriamanjato, 1957, p. 14).

Le *tody* (qui signifie revenir au point de départ, comme le bateau à son port ou le voyageur chez lui), le corollaire du *tsiny*, est la force qui réalise le blâme qu'a encouru celui qui a fauté. Il se fonde sur l'idée que l'on se confronte toujours aux conséquences de ses actes. Le *tody* peut venir d'une personne, de la nature ou de Dieu. Cette représentation du monde semble avoir pour effet que les individus se sentent toujours dans l'insécurité, toujours risquant de se trouver coupables d'une faute (Dahl, 1993, p. 78).

On retrouve cette crainte dans le choix d'un style communicatif. Ce phénomène est explicité par un Malgache qui met en évidence les différences communicatives entre Vazaha et Malgaches:

"[Les Vazaha] ne savent pas écouter les autres, ils pensent toujours qu'ils ont raison et qu'ils connaissent les solutions justes aux problèmes, même si cela implique de négliger la communauté des gens (*fiaraha-monina*). Ils ne s'"harmonisent" pas avec les gens. Les Malgaches sont un peuple du cœur (*olon'ny fo*), les Vazaha sont un peuple de l'intelligence (*olon'ny saina*). Les Vazaha sont directs (*mivantana*) dans leur manière de parler. Cela peut être bien, parce que tu sais ce qu'ils veulent dire, mais si tu n'y es pas habitué, cela peut être une expérience choquante. Avant d'être habitué, je croyais toujours qu'ils étaient fâchés. Quand un Vazaha dit "*adala*" (imbécile), c'est très choquant. Un Malgache évite ces mots sévères pour éviter la confrontation et le *tsiny*. Mais les Vazaha n'ont pas peur du *tsiny* ou du *tody*" (Dahl, 1993, p. 92).

L'attention à ne pas blesser la face de l'autre, qui se manifeste dans la prise de parole par les circonvolutions et l'évitement de la confrontation, ne laisse pas beaucoup d'espace au conflit ouvert et à la résolution des problèmes mettant en cause des personnes connues. Il s'agit évidemment de ne pas aller trop loin: des conflits existent bel et bien, même sur les Hauts-Plateaux malgaches<sup>76</sup>; certains sont exprimés et résolus, mais ils prennent parfois des formes que l'œil occidental n'est pas habitué à reconnaître comme tels<sup>77</sup>.

---

éloigner le *tsiny*. Dans un discours de "saotra" (remerciement aux ancêtres après la réalisation d'un vœu), l'orateur commence ainsi: "*Ary manao azafady... ialana ny tsiny, ialana ny fondro eto anatrehanareo Ray Aman-dReny*" (Je fais des excuses... j'écarte le *tsiny*, j'écarte le *fondro* devant vous Pères et Mères). Concernant les kabary, voir p.188.

<sup>76</sup> Dans le village où j'ai vécu durant cinq mois, on nous a souvent parlé à moi et à Abdon, mon collaborateur - et il n'était pas difficile de les percevoir - des tensions à l'intérieur de la famille de DadaRabony, la personne la plus influente du village. Son fils cadet et sa bru, dont le mari (le fils aîné de DadaRabony) était mort deux ans auparavant, se faisaient une guerre discrète mais de tous les instants, le premier refusant à la seconde des droits qu'elle affirmait être les siens. De même, les deux frères, le cadet

En faisant référence à ces codes de communication, on peut s'interroger sur la manière dont les paysans malgaches ont interprété la situation d' « invitation à l'expression des besoins » proposée par le programme Tany sy Ala.

« Faire émerger la demande »?

Tany Sy Ala tient à faire "émerger la demande" en formation auprès des paysans. Lors de la première étape du projet, les promoteurs ont établi la méthode suivante. Dans un premier temps, ils ont fait appel à un mandataire français qui a mis au point un questionnaire : des listes de formations possibles étaient proposées, et les personnes interrogées pouvaient exprimer leurs choix en cochant la formation souhaitée (Allab, 1996). L'équipe s'est aperçue par la suite, en constatant que les objectifs n'étaient pas atteints, que la méthode n'était pas encore satisfaisante... On peut s'imaginer ce qui s'est passé dans la situation proposée par le mandataire.

Les paysans discutent avec un Vazaha ou son intermédiaire sur les objectifs de l'enquête. Ils comprennent que des Vazaha sont prêts 1) à initier une relation avec eux, et 2) à mettre des moyens et de l'argent à leur service. Selon les codes de communication malgache, il s'agit avant tout de ne pas froisser l'autre, de maintenir et faire durer la relation en ne blessant pas son interlocuteur; il ne faut donc surtout pas le contredire ou refuser la proposition, ne pas dire par exemple qu'on n'a pas vraiment besoin de formation, mais plutôt d'intrants ou de vaches laitières. Il ne faut pas non plus exprimer trop directement ses attentes, ce qui serait une marque d'irrespect. Pourtant, la méthode ne permet pas beaucoup de libertés... Mais peut-être qu'en demandant une formation en compost et en soins vétérinaires, "ils" comprendront nos vrais besoins ?

---

et le second, habitant deux maisons à côté l'une de l'autre, ne s'adressaient plus la parole, chacun blâmant l'autre des actions qu'il avait entreprises ou qu'il allait réaliser.

De manière générale, j'ai souvent été étonnée de certaines pratiques éducatives de la part des mères à l'égard des petits enfants (et surtout des petits garçons): à la moindre demande de l'enfant, et même s'il se met en colère quand la réponse attendue ne vient pas assez rapidement, la mère offre l'objet désiré, surtout s'il s'agit du sein. Je n'ai été que très rarement témoin de réprimande de la part des mères ou des pères à l'égard de leurs enfants.

77 Il convient toutefois de faire une distinction entre l'évitement de la confrontation directe et les disputes oratoires, qui peuvent être enflammées, autour d'un sujet qui ne fait pas l'unanimité. Les Betsileo sont reconnus pour particulièrement apprécier les discussions où les participants expriment leurs différents points de vue. Si la discussion n'excède pas certaines proportions, si les disputants ne sont pas devenus "méchants" (*masiaka*), la démarche de résolution du conflit est hautement valorisée, et les partenaires sont qualifiés de "*mandefitra*" (terme associé à la sagesse - *hendry* - qui dénote d'une grande sociabilité mais sans mollesse: la personne peut être sévère mais pas méchante).

Au village où j'ai séjourné, j'ai assisté un jour à une vive discussion autour des cotisations et des bénéficiaires du riz apporté dans le grenier communautaire. A mes yeux (je ne comprenais pas les paroles, Abdon m'a fait la traduction après coup), la dispute était relativement violente, les personnes impliquées parlant fort, n'hésitant pas à couper la parole à des personnes plus âgées, faisant des gestes expressifs. Plus tard pourtant, DadaRabony a donné de lui-même cet exemple pour expliquer le terme *mandefitra*, puisque lors de cette dispute, si les gens avaient parlé fort, ils n'étaient pas devenus méchants pour autant.

Les codes de communication malgaches et leurs contraintes ont donc certainement joué un rôle dans l'attitude présentée par les paysans, expliquant dans une certaine mesure leur silence ou leur réponse « de convenance<sup>78</sup> ».

Les promoteurs se sont donc rendus compte que, paradoxalement, il ne s'agissait pas seulement d'interroger les gens pour obtenir les réponses attendues<sup>79</sup>... Ils ont alors été amenés à repenser la situation d' « invitation à l'expression des besoins » et à changer par conséquent la position des différents acteurs. Au sein du Diagnostic paysan, ce n'est pas une personne extérieure au groupe villageois qui pose les questions, mais un membre de la communauté ; les besoins en formation ne sont pas prélistés mais émergent des discussions entre les personnes présentes en fonction de leur propre analyse. En outre, différents éléments constitutifs de la situation elle-même, avec son organisation temporelle, spatiale et les techniques qui la composent, ont été élaborés et discutés lors de réunions entre les représentants des organisations paysannes (pour la plupart, paysans eux-mêmes) et les membres du programme.

Il s'agit donc, dans ce cas, non seulement d'un repositionnement des personnes impliquées dans la situation du Diagnostic, mais aussi, semble-t-il, des personnes impliquées dans les situations de construction du Diagnostic. On observe en effet une présence des représentants des organisations paysannes à différents moments clés de l'élaboration du Diagnostic : par exemple, lors de la Journée du 4 mars 1998 où s'est décidé qu'un Diagnostic paysan allait être conçu ; lors du 6 mai 1998 où les différentes personnes ayant animé un Diagnostic paysan dans leur village ont rendu compte des difficultés expérimentées et discuté des différentes modalités d'amélioration des outils ; lors de journées de préparation des formations pour les animateurs paysans durant lesquelles les animateurs expérimentés ont participé à leur organisation<sup>80</sup>...

Ainsi, si la signification d'*empowerment* a été travaillée, principalement au cours d'interactions entre la DDC et Intercoopération, dans un premier temps davantage

---

<sup>78</sup> A ce sujet, voir aussi par exemple l'étude de Dumont (1972) auprès des enfants amérindiens dont le silence dans les situations scolaires constituait un problème pour l'enseignant qui souvent l'attribuait à un déficit linguistique, dont le milieu familial serait la cause... Voir aussi Cole, Gay & al. (1971) auprès des élèves Kpelle (voir p.138) ou Gumperz & Hernandez-Chavez (1971) auprès des enfants chicano (Américains d'origine mexicaine) aux USA.

<sup>79</sup> Certains collaborateurs à la DDC, interrogés sur les techniques de recueil des besoins, ont mis en évidence la naïveté parfois avec lesquelles elles sont utilisées : « Bien des enquêtes rapides, effectuées au niveau des villages, n'en rapportent que les idées qui y sont dominantes. Les pauvres souvent se dissimulent (ou sont cachés), refusant de répondre aux enquêtes, et lorsqu'ils le font, donnent des réponses qui travestissent généralement leurs situations réelles... Selon des collaborateurs de la DDC, une connaissance préliminaire de la stratification sociale et des principaux mécanismes de subordination s'avère, la plupart du temps, indispensable » (Egger & Egger, 1998, p. 51).

<sup>80</sup> Dès 1998, les actions du programme Tany sy Ala semblent s'orienter toujours davantage vers l'idée de faire participer les organisations paysannes dans la « gestion » de la formation, considérée en tant que processus allant de la définition des besoins à la négociation des contenus et des pratiques pédagogiques avec les institutions d'offre, impliquant également la gestion de l'argent de la formation.

autour de l'idée de prise en compte des besoins en formation des paysans, il semble que les interactions concrètes mises en place avec ces derniers aient amené à une redéfinition de ce terme, impliquant cette fois davantage la présence des destinataires, à différents moments de l'élaboration des activités du programme.

#### **4. Les destinataires comme partenaires : des positions à repenser**

Ce type de relations, au cours desquelles les « destinataires » d'un projet de développement jouent un rôle dans les décisions concernant certaines actions entreprises par le projet, est l'objet de nombreux écrits et de réflexions dans ce domaine, depuis quelques années. Le terme de « partenariat » rend compte de cette tendance<sup>81</sup>, liée à la volonté de faire disparaître un certain type de relation identifiée sous le terme de « top-down », et qualifiée de « paternaliste » (Leutzinger, 1996 ; Rist, 1978).

L'idée même de partenariat est liée à une conception concernant le mode de relation instaurée entre les « développeurs » et les « développés » : d'asymétrique – où l'un des acteurs est dans la position de celui qui offre une aide à celui qui se trouve dans la position de la recevoir (impliquant des représentations de celui-ci liées à des manques : manque de connaissances, manque de moyens, manques de pouvoir) – cette relation (telle qu'elle est conçue) devient davantage symétrique ; les deux pôles de la relation reçoivent ainsi les mêmes dénominations, ils sont tous deux *partenaires*.

Cette approche, qui est généralement dénommée « participative », est souvent considérée comme un changement de paradigme dans le domaine du développement et de la coopération, bouleversant radicalement les conceptions dominantes sur l'aide jusque-là. Or, certains auteurs ne voient dans ce changement de paradigme qu'un changement de langage, marquant davantage une volonté de se démarquer du passé plutôt qu'un véritable changement dans les pratiques :

« En premier lieu, reconnue par tous comme seule solution possible, elle est aussi utilisée par les différents courants ou types d'opérateurs qui s'en réclament pour se distinguer les uns des autres. Au nom du réalisme ou au nom des principes, ONG, institutions internationales et agences gouvernementales se retrouvent sur le même terrain pour se

---

<sup>81</sup> Tendance que l'on observe dans différents secteurs de la vie sociale, comme dans le domaine de l'éducation, ou celui du travail. En Suisse, dans le domaine du développement et de la coopération, 1979 représente une date importante dans la mesure où la Loi sur la coopération internationale inscrit la nécessité d'introduire la notion de coopération plutôt que d'aide dans les actions visant les pays en voie de développement. C'est de cette époque que date le changement de nom de l'organe suisse chargé de ces affaires, passant de la « coopération technique » à la Direction de la coopération au développement et de l'aide humanitaire (DDA) : « L'aide doit céder la place à la coopération. Les problèmes de notre temps – pauvreté, mauvaise gestion des ressources naturelles, violations des droits de l'homme – ne peuvent être maîtrisés qu'avec la participation de tous les acteurs, au Nord comme au Sud. Voilà le grand défi pour les institutions internationales de coopération au développement », J. Foster, IUED, Genève, cité dans ED, n.50, 1996, p. 37.



compléter parfois, s'affronter le plus souvent. En second lieu, réputée constituer une approche alternative et récente aux orientations antérieures unanimement condamnées (les années 1970 sont considérées comme le tournant décisif à partir duquel s'impose l'approche participative), on la retrouve pourtant clairement affirmée depuis que les colonisateurs éprouvèrent la nécessité de rationaliser leur savoir et leurs pratiques pour mieux intervenir sur les agricultures africaines » (Chauveau, 1994, p. 27).

Dans ce chapitre, nous ne nous intéresserons pas à la relation entre discours et pratique, en tentant d'identifier d'éventuels décalages entre ce qui est dit et ce qui est réellement fait. Nous nous arrêterons plutôt sur la manière dont les actions et les objets du monde sont « dits », et considérerons ce « dit » comme une activité en tant que telle. Notre question sera alors la suivante : comment la position des destinataires est-elle définie au cours de l'élaboration et la réalisation du programme Tany sy Ala ?

Deux types de situations feront l'objet de notre analyse. La première est constituée par un ensemble de documents rédigés par les différents acteurs liés à l'élaboration du programme, la DDC, Intercoopération, Tany sy Ala. La seconde est une situation d'interaction où se trouvent en présence des membres du programme (il s'agit plus particulièrement de la CAR-Betsileo) et des membres malgaches d'un syndicat paysan. Pour chacune des analyses, les outils théoriques et méthodologiques seront présentés.

Une part importante de la réalisation du programme est consacrée à la rédaction de documents, rendant compte des actions à mettre sur pied, les décrivant et les justifiant en fonction des objectifs et des axes directeurs précisés dans d'autres documents. La dimension textuelle constitue une composante importante du programme Tany sy Ala. L'analyse des différents textes écrits peut par conséquent permettre la mise en évidence d'une part non négligeable du travail effectué par l'équipe. Nous considérerons en particulier, dans la première partie du chapitre, l'hypothèse selon laquelle les documents écrits par les différentes personnes impliquées dans l'élaboration et la mise en application du programme portent des indices de cette « nouvelle tendance » orientée vers l'idée de collaboration et de partenariat, en ce qui concerne les termes utilisés (privilégiant par exemple les mots comme « partenaires », « acteurs », plutôt que « assistés », « bénéficiaires »...). Toutefois, il n'est probablement pas si aisé de penser et d'évoquer à la fois une relation d'aide (impliquant un pôle « aideur » et un pôle « aidé » - et le programme a des buts clairs à cet égard) tout en insistant sur la nature de *partenariat* qu'elle devrait impliquer. Nous pouvons donc également émettre l'hypothèse que ces textes portent des traces de la difficulté à représenter cette « nouvelle » relation entre les différents acteurs de la situation.

Les activités mises en place par Tany sy Ala mettent parfois en présence promoteurs et destinataires. Comment cette notion de partenariat sera-t-elle jouée par les promoteurs dans des situations de face à face ? La situation d'observation que j'ai retenue pour explorer cette question, dans la deuxième partie du chapitre, est constituée par le

discours de bienvenue qu'un promoteur, collaborateur européen de Tany sy Ala, francophone, adresse à un public malgache, lors de la Journée-bilan du 6 mai 1998.

***1. Si l'autre est bénéficiaire, il est donc partenaire, et réciproquement... Quelques jeux sur les mots. Analyse de textes écrits***

*Pourquoi s'intéresser aux textes écrits ?*

En entrant dans le programme Tany sy Ala comme Latour (Latour & Woolgar, 1988) est entré dans son laboratoire de recherche scientifique, mon étonnement a été un peu le même. Une des premières observations d'anthropologue que fait Latour, c'est de constater que tous les espaces du laboratoire sont recouverts de fichiers, dictionnaires, documents, articles, et s'il ne voit pas des pages rédigées, les instruments, outils et animaux qui remplissent les autres espaces semblent destinés à la tâche centrale de l'activité des individus, celle de l'inscription. Un programme d'aide au développement, même s'il est difficile de le délimiter de manière géographique entre quatre murs, peut se définir, avant même qu'à travers ses "actions sur le terrain", à travers les documents qui le constituent: un programme de développement, c'est des kilos de papiers rédigés !

Au premier abord, on pourrait imaginer une dichotomie entre, d'une part, le domaine de l'action du programme (les séances de formation, les visites sur le terrain, les discussions avec les responsables d'associations des paysans...), et de l'autre, des documents écrits qui n'auraient pour seule fonction que de rendre compte de l'action. En fait, toute action est préparée, transcrite et décrite sous la forme de documents écrits. Et la rédaction de ces documents représente une activité essentielle des membres de l'équipe du programme, non seulement lorsqu'il s'agit de les rédiger concrètement mais lorsqu'il faut en discuter, en négocier le contenu et la structure<sup>82</sup>. Les discussions entre les différentes personnes portent très fréquemment sur le thème des documents écrits ou à écrire, que ce soit en termes de contenu ou de leur existence même.

L'activité de rédaction se révèle donc, loin d'être une pratique secondaire, annexe, une pratique centrale, constitutive et constituante du programme lui-même, et investie d'enjeux importants.

*L'approche théorique adoptée*

Les textes et leur rédaction représentent ainsi une part importante de ce qu'est le programme. Dans notre tentative de comprendre les activités des individus dans leur effort de construction d'un programme de formation, selon une perspective dialogique,

---

<sup>82</sup> De plus, les documents eux-mêmes constituent comme un monde en soi dans lequel les textes se font échos, se renvoient les uns aux autres.

nous nous interrogerons en particulier sur l'usage de certains termes désignant les destinataires de l'intervention par les équipes de promoteurs : Quelle place octroyer à l'autre, et donc à soi-même, dans les documents qui « décrivent » les actions entreprises ou à entreprendre ?

Mais comment appréhender les données constituées par les textes écrits ?

Nous choisirons comme point de départ théorique une approche discursive ou socio-culturelle<sup>83</sup> qui considère le langage comme participant de pratiques sociales :

A socio-cultural interpretation of social practice implies that cognition, language and physical action are not considered as mutually exclusive, but rather as constitutive elements of any kind of meaningful social action. Physical action is always informed by conceptual constructions, and, conversely, cognition and the use of language is part of the implementation of most human activities, including physical action » (Säljö, 1997, p.7<sup>84</sup>).

La plupart des auteurs, dans le cadre de cette approche, ne distinguent pas le langage écrit du langage oral, ils parlent de 'texte' ou de 'discours'. Si un large débat traverse les disciplines (Linell, 1992 ; Olson, 1985 ; Tannen, 1982...) pour s'interroger sur ce qui les différencie<sup>85</sup>, ces auteurs sont en général d'accord sur le fait que tout comme le langage oral, le langage écrit est à situer dans une situation de communication :

---

<sup>83</sup> Je me réfère aussi ici à des auteurs, dont les sources sont souvent Bakhtin et Vygotsky, comme Wertsch (1985, 1991) par exemple, ou associés à l'approche « constructionniste sociale » (Gergen & Gergen, 1997 ; McDermott, 1993 ; Mehan, 1979, 1993 ; Mercer, 1995, 1997 ; Edwards & Mercer, 1989), et du Discourse Analysis [je conserve l'anglais pour distinguer cette approche essentiellement anglo-saxonne de l'Analyse de discours qui s'est développée en France ; voir Maingueneau, 1979, 1998] en psychologie sociale (Antaki, 1988 ; Antaki & Widdicombe, 1998 ; Edwards & Potter, 1995 ; Harré, 1997 ; Harré & Stearns, 1995 ; Potter & Wetherell, 1987 ; Potter & Reicher, 1987 ; Smith, Harré & Van Langenhove, 1995 ; Van Dijk, 1985, Wetherell & Potter, 1988, par exemple). Certains linguistes, comme Fairclough (1991, 1992, 1995) ou Stubbs (1996), m'aideront également dans ma tentative d'appréhender des données textuelles. Lorsqu'il s'agit de penser le langage dans sa dimension constitutive, la perspective ethnométhodologique (voir Atkinson & Heritage, 1984 ; Garfinkel, 1967 ; Heritage, 1984, 1988 ; Sacks, 1984 ; Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) est souvent implicite derrière les principes théoriques et méthodologiques cités.

<sup>84</sup> « ... Rather, concepts form parts of discourses and have meaning through their insertion into systematic modes of construing and manipulating the world in social practices. Reference is established by means of the integration of world in social practices. (...) 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 » ([Bakhtin]Volosinov, 1930/1973) it is 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. (...). Thus, concepts constitute phenomena in the context of discursive patterns which are part of human activities » (Ibid., p. 9-10).

<sup>85</sup> La littérature à ce sujet identifie généralement deux dimensions permettant de distinguer l'oral de l'écrit : la *modalité* (pour l'oral : audio, temporellement structuré, éphémère, modulé par prosodie, intonation, pauses ; production vocale, la compréhension se fait pendant la production ; pour l'écrit : visuel, organisé spatialement, durable, des caractéristiques graphiques modifient le message écrit ; production motrice ; temps plus grand ; compréhension peut se faire grâce à des relectures...), et la

« A basic presupposition for a dialogically based social-cognitive approach to language and mind is that language must be understood within a frame of communication and human concerns (...). Not only talking, but also writing, are social activities attuned to the receiver » (Wold, 1992, p. 192).

#### - La dimension constitutive du langage

De manière plus spécifique, cette approche considère le langage (écrit ou oral) dans sa dimension *constitutive* : le langage ne décrit ni ne transmet seulement des informations sur les choses du monde, il contribue aussi à les constituer, en leur donnant une signification spécifique.

Les événements sont fondamentalement ambigus. Les modes de représentation du monde et les manières de les communiquer sont multiples. Il y a par exemple plusieurs manières de nommer les travailleurs non résidents : « travailleurs invités », « citoyens potentiels », « étrangers illégaux », « sans papiers »...

« Each formulation or way of representing this group of people does not simply reflect its characteristics. Each mode of representation defines the person making the representation and constitutes the group of people, and does so in a different way » (Mehan, 1993, p. 242).

Le mot choisi constitue une certaine manière de rendre compte de la réalité. Le fait de choisir entre deux manières de décrire un même événement<sup>86</sup> indique une certaine interdépendance entre le monde et la manière d'en parler : "It is impossible to separate what happened from the language used to talk about it" (Stubbs, 1996, p. 106).

Dans cette perspective, le langage ne reflète pas de manière neutre le monde auquel il se réfère, il n'est pas un miroir de la réalité; il *construit* au contraire activement une version de ces choses. Il ne décrit pas seulement des choses, il *fait* des choses.

Il peut être intéressant de reprendre l'exemple cité par Potter et Wetherell (1987) lorsqu'ils présentent l'approche théorique et méthodologique qu'ils ont choisie. Pour ce faire, ils commencent par citer un paragraphe d'une première version de leur texte :

"Ces dernières années, une véritable révolution a eu lieu dans le domaine de la psychologie sociale. Cette révolution, que certains auteurs ont appelé la "Crise en psychologie sociale", est en fait la conséquence d'une profonde insatisfaction à l'égard de l'état de la recherche et de la théorie. Des travaux de Harré, Tajfel, Gergen, McGuire ont interrogé de manière fondamentale la nature de la discipline et, en particulier, sa relation "positiviste" avec l'expérimentation comme méthode de recherche principale. Dans la

---

*situation de communication* (pour l'oral : dialogue informel, contexte partagé entre les différents locuteurs ; possibilité de revenir sur la compréhension (feed-back), et pour l'écrit ; formel, monologique, lecteur invisible, donc pas besoin de partager un ici et maintenant commun, la signification doit donc être explicite, indépendamment d'un contexte (voir Wold, 1992).

<sup>86</sup> Comme dans l'exemple donné par Stubbs (1996, p. 106), « The fetus was aborted/the baby was murdered ».

continuité de ce bouleversement, s'est fait sentir le besoin de développer des méthodes d'analyses systématiques..." (cité par Potter & Wetherell , 1987, p.2, ma traduction).

Les auteurs invitent leurs lecteurs à considérer ce passage en le considérant dans sa nature de *texte social* et analyser la manière dont il *construit une réalité* spécifique. En étudiant cet extrait de plus près, on s'aperçoit en effet que des catégories sont utilisées (la psychologie sociale, par exemple), des états mentaux sont évoqués (l'insatisfaction), des processus causaux (l'insatisfaction à l'origine des changements) et des événements (révolution) sont présentés. Toutefois, les auteurs s'interrogent : la catégorie "psychologie sociale" n'est de fait pas facilement définissable ; elle est ambiguë dans la mesure où elle peut se référer à différents ensembles d'idées, d'écrits, des groupes de personnes... L'état mental dont il est question apparaît également comme difficile à définir et repérer : comment peut-on vérifier si dans les années 70 une insatisfaction a été ressentie dans le champ de la psychologie sociale ? Ainsi, les auteurs mettent en évidence l'ensemble des choix qui ont été effectués dans ce court extrait : alors même qu'il se présente comme une description d'un événement, il le construit, de fait, sous une certaine forme:

« tout texte est un produit complexe culturel et psychologique, construit de manière spécifique pour faire advenir des choses (make things happen) » (ibid. p. 2 ; ma traduction).

Il s'agit donc de considérer les textes comme s'inscrivant dans des pratiques sociales de communication, communication entre les auteurs et les objets décrits, mais aussi communication entre les auteurs et les destinataires des textes, qu'ils cherchent à convaincre, défier, remettre en question, séduire... Les textes ne disent pas seulement quelque chose sur la réalité extérieure, *ils disent aussi quelque chose à quelqu'un, ils disent donc quelque chose sur la relation entre l'auteur, le monde et le destinataire.*

- Le langage et son sens sont inscrits dans des relations sociales

En plus d'indiquer une « version » de la réalité, le langage indique également une position particulière, prise par la personne qui parle à son égard. Une personne militant pour les droits des travailleurs non résidents ou une personne prônant leur expulsion ne choisira pas la même formulation pour les décrire, tout comme une personne favorable à la légalisation de l'avortement utilisera des termes spécifiques.

Cette position particulière, « indiquée » par le langage choisi, s'insère également dans des interactions sociales : les individus choisissent des représentations du monde qui puissent être « convaincantes » dans le contexte de l'interaction dans laquelle elles émergent :

"Dans tous ce qu'ils incluent ou omettent, tous les textes font des hypothèses sur leurs lecteurs" (Fairclough, 1992, p. 34 ; ma traduction).

Bakhtin et Rommetveit, par exemple, ont bien montré ce processus et le fait que le sens

des mots se négocient entre les différents partenaires de l'interaction. Mais c'est aussi dans l'interaction que se jouent les positionnements, que les uns et les autres s'attribuent à soi et aux autres des places, des identités. Mehan (1993), par exemple, dans son étude de la manière dont des éléments stables et permanents d'institutions sociales, l'école notamment, sont à la fois *générés et révélés* par le langage des membres de ces institutions, montre la façon dont l'identité d'un enfant est progressivement associée à un « handicap », à travers les interactions entre différentes personnes aux statuts différents (enseignants, psychologue, parents...). De fait, il apparaît que l'action effectuée à travers le langage, et la position sociale qu'il indique et constitue, ne peuvent être distingués.

L'approche utilisée par Latour et ses collègues (Latour, 1996c ; Latour & Woolgar, 1988), apparaît, dans ce cadre, comme intéressante également<sup>87</sup>. En analysant des textes scientifiques, ils mettent en évidence l'importance de la dimension constitutive et dialogique des opérations linguistiques dans la construction du savoir scientifique. A un niveau linguistique, les auteurs étudient, par exemple, les traces énonciatives à travers l'usage des pronoms (absence du Je, présence du Nous, surtout en début d'articles, notamment), et mettent en lumière la dimension « naturelle », « donnée » du phénomène décrit qui est ainsi présentée. L'article scientifique s'offre comme le produit terminal, fini de la recherche, « comme le rapport de ce qui s'est passé dans le laboratoire tout en effaçant précisément les traces de ce qui s'y est effectivement passé » (Mondada, 1994, p. 205-6<sup>88</sup>) Toutefois, les auteurs ne se limitent pas à la dimension linguistique de ces textes, mais les resituent dans leurs contextes concrets et les enjeux qui les constituent, et les considèrent ainsi comme une *activité pratique*.

La question du chercheur devient dès lors : en utilisant tel type de langage, que « font » les gens ? Quelle version de la réalité constituent-ils ? Pour dire et faire quoi, à qui et avec qui ? Il s'agit ainsi de s'intéresser à la manière dont les "objets" indiqués dans les énoncés (personnes, actions, sentiments, incidents...) sont activement construits dans le discours à travers leurs présentations sélectives, même si (ou parce que ?) ceux-ci sont présentés comme des choses naturelles, réelles et indépendantes du locuteur (Miell & Wetherell, 1996).

- Le langage est non seulement outil de communication, mais aussi outil de pensée

Vygotsky (1934/1962) notamment a développé l'idée selon laquelle le langage et l'écriture, en tant que système de signes médiatisant l'activité de l'individu avec son environnement, sont des instruments permettant de réguler, de contrôler et de transformer l'activité cognitive de celui-ci (Schneuwly, 1985). Cette orientation de recherche ne sera pourtant pas poursuivie ici.

---

<sup>87</sup> ... et plus proche de mon objet, puisqu'ils analysent des textes écrits et non des conversations.

<sup>88</sup> Ces « opérations énonciatives organisent les repérages du texte et construisent son système de places de façon à modeler, contrôler, contraindre – davantage qu'à effacer – la relation intersubjective [entre le scientifique et son lecteur] » (Mondada, 1994, p. 190).

Dans notre analyse, nous nous limiterons à l'étude de la manière dont les destinataires du programme Tany sy Ala sont décrits, en partant de l'idée que :

- 1) les textes rédigés tout au long de l'histoire du programme représentent une dimension importante des pratiques concrètes effectuées par les membres de l'équipe, insérées dans un ensemble d'autres pratiques sociales et culturelles<sup>89</sup> ;
- 2) qu'ils sont à considérer dans leur relation « constituante » au monde (ils ne font pas que le décrire, mais en en rendant compte, ils construisent une version de la réalité) ;
- 3) qu'ils disent quelque chose non seulement sur les objets décrits mais aussi sur leurs auteurs ; et
- 4) qu'ils sont également à situer dans une interaction entre auteurs et destinataires (ils disent quelque chose à quelqu'un).

### ***L'approche méthodologique adoptée***

La démarche adoptée emprunte certains aspects de celle des ethnométhodologues (voir Atkinson & Heritage, 1984, Garfinkel, 1967, p.e.), dans la mesure où je m'intéresserai à la manière dont les « membres », à travers l'usage de ces catégories, ordonnent la description d'un événement pour organiser de façon intelligible et ordonnée le monde social. J'appréhenderai ces catégories en laissant émerger le ou les sens qu'en donnent les membres dans leur usage et non pas en leur plaquant un sens a priori (Sacks, 1984<sup>90</sup>) ; de manière plus générale, je prendrai en considération ce que les membres eux-mêmes présentent comme chargés de sens, en évitant d'utiliser mes propres définitions. Toutefois, je m'éloignerai quelque peu de cette perspective du fait que je m'autoriserai à élargir la focale et à prendre en considération le contexte plus global dans lequel les personnes agissent.

Les ethnométhodologues, traditionnellement, s'intéressent à la manière dont

---

<sup>89</sup> Dans ce sens, les textes sont également à considérer comme « faisant » l'institution pour et dans laquelle ils sont rédigés (voir par exemple S. Bagga-Gupta, 1995, qui étudie la manière dont les pratiques de littéracie des membres de l'équipe d'une crèche pour enfants déshérités en Inde, à la fois développent leurs propres connaissances de la lecture et de l'écriture, et sont constituantes de l'institution elles-mêmes, puisqu'elles permettent la transmission des informations au sein de l'équipe et les différentes activités de soin et d'enseignement auprès des enfants. L'auteure montre également que ces pratiques de littéracie contribuent à un changement au niveau identitaire des membres de l'équipe, constituée principalement par des femmes, pour lesquelles cet apprentissage a des implications importantes sur leur propre image d'elles-mêmes et sur les activités nouvelles qu'elles peuvent ainsi effectuer dans leur quotidien).

<sup>90</sup> Voir son analyse des catégorisations d'appartenance (« membership categorisation analysis ») et de leurs fonctions dans les pratiques de communication (Sacks, 1984). Voir aussi Garfinkel (1967) qui observe par exemple la manière dont Agnès, un transsexuel, se comporte dans les interactions du quotidien : il en conclut que les catégories, même les catégories telles que *homme* ou *femme* ne sont pas données, mais toujours *accomplies*, négociées, transformées, dans des situations particulières.

l'organisation sociale est accomplie dynamiquement entre les participants dans les situations de leur quotidien, et analysent l'usage des catégories par les membres dans les conversations (voir les travaux en Analyse Conversationnelle : Sacks, 1984 ; Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974). Dans cette perspective, l'interaction elle-même est conçue comme le contexte dans lequel le sens de chaque intervention émerge<sup>91</sup> :

A speaker's action is context-shaped in that its contribution to an on-going sequence of actions cannot adequately be understood except by reference to the context – including, especially, the immediately preceding configuration of actions – in which it participates. This contextualization of utterances is a major, and unavoidable, procedure which hearers use and rely on to interpret conversational contributions and it is also something which speakers pervasively attend to in the design of what they say (Heritage, 1984, p.242).

Cette approche, en arguant que l'ordre social est accompli dans les conversations, ne prend pas en compte le contexte social et culturel plus général, puisqu'il est en quelque sorte *émergeant* de l'interaction. Toutefois, certains auteurs (Hester & Francis, 2000 ; Makitalo & Säljö, 2002 in press) mettent en évidence un certain paradoxe lié à ces recherches : en étudiant les conversations dans différents types de situations, de travail par exemple (hôpital, école...), mais en ne prenant pas en compte les enjeux que les catégories utilisées par les acteurs peuvent prendre dans ce contexte spécifique, les chercheurs en quelque sorte, manquent leur objet : « if category relevances are partialled out, it is hard to see how what we study can be justified as members' talk-in-context » (Makitalo & Säljö, 2002 in press).

Dans son étude sur l'usage d'outils médiateurs dans la (re)production du savoir au sein d'un office pour des personnes au chômage, Asa Makitalo, par exemple, tout en partant du même objet d'étude, les conversations, effectue ce travail d'élargissement : elle montre comment ce qui se passe au cœur des interactions entre les personnes chargées de placement et les personnes à la recherche d'un emploi est à situer également dans le contexte plus global des sociétés post-industrielles :

« ... the categories in terms of which we conceive the 'unemployment problem' have their sociogenesis in many varied, and intense, discussions of how to handle the poor in society (...). The categories that emerged serve as the backbone of a large and complex activity system when pursuing a broad range of institutional tasks » (Makitalo & Säljö, 2002 in press).

Les auteurs mettent ainsi en évidence le fait que certaines catégories sont utilisées dans les conversations, non seulement comme des outils pour les personnes pour accomplir l'interaction (leur capacité, par exemple, à utiliser dans un sens particulier la catégorie si familière de 'jour'), mais aussi comme ressources jouant un rôle dans la production et la reproduction des pratiques institutionnelles<sup>92</sup>, et de la division du travail dans les

---

<sup>91</sup> E.A. Schegloff développe plus systématiquement la notion d'organisation séquentielle, la séquence étant considérée comme le contexte, la ressource pour l'interprétation (voir par exemple, Schegloff, 1992).

<sup>92</sup> Voir aussi à ce sujet, par exemple, Cedersund, 1992 ; Cedersund & Säljö, 1993 ; Maseide, 1987.



sociétés modernes (« Invoking a particular category is a mode of reproducing a specific type of interactions pattern and moral order », *ibid*, p. 15<sup>93</sup>).

### *Les données analysées*

Les processus de conceptualisation du programme Tany sy Ala ont passé par de nombreuses étapes, élaborés sur une durée relativement longue (depuis la fin de l'année 1993 jusqu'en 1996) et dans des espaces différents (Berne, Madagascar...). Les données principales qui permettent de documenter les démarches de création du programme prennent la forme de *documents écrits*<sup>94</sup>.

Le corpus choisi pour cette analyse comporte onze textes. Ces textes sont des documents qui ont été publiés par la DDC, Intercoopération et le programme Tany sy Ala tout au long de la conception et la mise en application du programme. Ils présentent une certaine diversité dans leur statut et leurs fonctions : certains ont été utilisés comme points de départ pour les réflexions ultérieures (les documents "Programme Par Pays", "Conditions cadre"), certains sont le compte rendu de séminaires ou de discussions ("Mission d'appui", "Mission d'orientation"), d'autres présentent le résultat de réflexions ("Scénarios") ou de décisions ("Proposition de crédit") ; d'autres encore rendent compte d'activités menées ("Rapport annuel") ou présentent les actions à mener dans le futur ("Plan directeur", "Plan d'opération").

Six textes sont associés à la première étape (1993-1995) de conceptualisation et de négociation entre la DDC et Intercoopération sur le choix d'un scénario à mettre en place à Madagascar :

- *Le Programme par Pays Madagascar*, édité par la DDC, le 1<sup>er</sup> décembre 1994 (désigné dans la suite du texte par PPP) ;
- *Formulation des conditions-cadres et Questions-clés* sur la formation forestière à Madagascar, rédigés conjointement par la DDC et Intercoopération en mai 1994 (désigné dans la suite du texte par Cond-cadres) ;
- *Mission d'appui méthodologique à la formulation du document stratégique sur la formation forestière. Séminaire de Tananarive, note de*

---

<sup>93</sup> Voir aussi par exemple l'analyse de Fairclough (1991) qui étudie l'usage du terme « entreprise » dans un discours d'un homme politique britannique, en le replaçant ensuite dans un contexte plus large : « ...enterprise discourse is best conceived of as a rather diffuse set of changes affecting various aspects of the societal order of discourse in various ways » (p. 38-39). Cette approche s'inscrit toutefois dans une autre tradition théorique qui, en linguistique, fait référence aux apports de Foucault, notamment.

<sup>94</sup> Toutes les équipes de programmes dépendant d'Intercoopération sont appelées à écrire différents types de textes à différents moments de l'année et de l'avancement des actions (rapports d'activités, plans d'orientation, plans stratégiques, etc.). Ces textes répondent donc à des consignes de l'institution qui lui permet également de rendre compte de ses actions et objectifs auprès des bailleurs de fonds (par exemple, la DDC).

*synthèse*, rédigé par G. Bédard (personne-ressource d'Intercoopération), septembre 1994 (désigné dans la suite du texte par Mission d'appui) ;

- *Scénarios sur l'appui à la formation forestière à Madagascar. Document stratégique*, rédigé par Intercoopération (G. Bédard & F. Kohli), mars 1995 (désigné dans la suite du texte par Scénarios) ;
- *Mission d'orientation*, Intercoopération, 1995 (désigné dans la suite du texte par B&K) ;
- *Proposition de crédit*, Intercoopération, 1995 (désigné dans la suite du texte par Prop crédits).

Les cinq derniers sont liés à la phase de mise en application (1996-1998):

- *Rapport annuel*, TSA, 1996 (désigné dans la suite du texte par Rapp annuel) ;
- *Eléments pour le plan d'orientation 1996-1997*, Intercoopération, 1996 (désigné dans la suite du texte par El d'or) ;
- *Eléments de bilan pour l'atelier de juin 1997*, TSA (désigné dans la suite du texte par Bilan) ;
- *Plan directeur*, TSA, 1998 (désigné dans la suite du texte par Plan dir)
- *Plan d'opération*, TSA, janvier 1999 (désigné dans la suite du texte par Plan d'op).

Outre leur dimension chronologique, les documents peuvent être distingués selon trois critères :

- Ces textes ont des *auteurs* différents. Parmi les documents analysés, la plupart sont signés non pas par une personne en particulier mais par l'institution à laquelle cette personne (ou groupe de personnes) se rattache, Ils sont alors rédigés en utilisant des marques impersonnelles d'énonciation ;
- Ces textes ont également des *destinataires* différents. Parfois, ceux-ci sont explicitement identifiés, mais le plus souvent, ils ne sont pas indiqués. Certains textes orientent leur message vers un public relativement large. D'autres, mais ils sont rares dans ce corpus, sont marqués davantage par une dimension privée ; il s'agit davantage de documents internes, adressés aux membres d'un même groupe (Missions d'appui et Mission d'orientation);
- Les documents disent quelque chose au sujet du rôle auquel ils sont destinés, leurs *fonctions*. Souvent le titre donne une idée de celles-ci. Il peut s'agir de documents destinés à rendre compte d'actions passées ("Rapport d'activité", par exemple), à permettre une décision ("Plan d'orientation", "Document stratégique: les scénarios"), à décider d'actions futures ("Plan directeur", "Plan d'opérations"). Souvent ces fonctions sont confondues ("Eléments de bilan pour l'atelier d'évaluation").

## Résultats<sup>95</sup>

### Les termes désignant les destinataires

Dans ce chapitre, nous cherchons à mettre en évidence les termes utilisés par les auteurs des textes pour identifier les destinataires du programme Tany sy Ala. Qui est visé par le programme ? Quels sont les termes utilisés par les promoteurs pour les désigner ?

Le terme d'« assisté » n'est jamais utilisé (on trouve par contre quelques occurrences du terme « assistance » mais pratiquement toujours [9/10] associé à celui de « technique »). Les promoteurs n'utilisent donc pas ce terme, probablement parce qu'associé trop explicitement à une relation impliquant des personnes nécessiteuses, et recevant passivement l'aide qui leur parvient d'individus ou d'institutions possédant les ressources et le pouvoir.

Quel est le répertoire utilisé alors pour identifier les personnes ou les organismes à qui sont destinées les activités du programme ?

Un grand nombre de termes apparaît dans les textes<sup>96</sup> :

- Acteur(s) (428 occurrences) dont *acteurs de base* (72 occ.)
- Partenaires (256 occ.)
- Organisations (201), dont *organisations paysannes* et « OP » (91)
- Paysan/ne(s) (173) [dont *organisations paysannes* (54)]
- Communauté(s) (146), dont *communautés de base* (60)
- Formés (59)
- Bénéficiaire(s) (33 occ.), dont *bénéficiaires ultimes* (9) ;
- Femmes (20)

---

95 L'analyse a été effectuée avec le logiciel Hyperbase (E. Brunet, Université de Nice), permettant, entre autres, l'élaboration de dictionnaires (pour chaque mot : fréquence et situation dans les textes), la recherche de mots et de ses co-textes, de co-occurrences, ainsi que la réalisation d'analyses statistiques (analyses factorielles).

96 Pour la lecture de ce tableau : le premier chiffre correspond à la fréquence de la forme au singulier par rapport à la fréquence totale de la forme (deuxième chiffre) ; le mot est ensuite indiqué et son occurrence pour chacun des 11 textes retenus dans l'analyse, dans l'ordre chronologique donné dans les deux pages précédentes.

0/33	bénéficiaire	1 1 7 3 3 2 7 2 2 5 0
19/428	acteur	1 2 0 30 86 60 36 9 59 2 115 19
0/146	communauté	23 0 1 40 21 8 11 15 0 27 0
10/173	paysan	4 1 14 16 40 5 25 25 14 19 10
4/201	organisation	17 1 5 25 27 9 22 18 7 66 4
0/4	gens	0 2 1 0 1 0 0 0 0 0 0
0/7	hommes	1 2 0 0 1 1 0 2 0 0 0
0/20	femmes	2 2 0 0 4 3 3 6 0 0 0
1/59	formé	0 0 1 38 4 0 5 0 6 4 1
7/256	partenaire	15 5 2 14 24 13 99 15 11 51 7

- *Hommes* (7)
- *Gens* (4)
- *Individus* (1)

### *Bénéficiaires*

Commençons cette exploration avec le terme de *bénéficiaire*. Il est utilisé 33 fois (et proportionnellement de manière plus importante dans les Conditions-cadre, la Mission d'appui et le Rapport annuel) ; ce n'est pas une grande valeur si l'on considère par exemple les 428 occurrences du terme *acteur*. Il est intéressant de constater que les auteurs semblent se distancer de ce terme, à la fois par le fait qu'ils ne le choisissent pas souvent, mais également parce que dans certains textes, ils évoquent une source différente à l'origine de son utilisation (voir l'emploi des guillemets, par exemple) :

Pour s'y reconnaître dans les acteurs ciblés par le PFF [programme de formation forestière], on les a distingués en référence à ce que le document "conditions-cadres" appelle le "BENEFICIAIRE ultime" c'est-à-dire le paysan en CO.VI [communauté villageoise], dans son milieu (Mission d'appui, 1994, p. 6d)

Risque de perdre de vue le "BENEFICIAIRE ultime" (Scénarios, 1995, p.134d).

Est-ce parce que ce terme renvoie davantage à une idée de « réceptacles », alors que la « philosophie de la coopération » valorise davantage celle d'échanges et de partenariat ?

A travers cette dénomination, les auteurs semblent désigner les *paysans, les communautés et organisations paysannes, les gens, les acteurs, les hommes et les femmes* (à noter, la fréquence 3 fois supérieure à celle d'*hommes*)...

Ces différentes catégories d'individus apparaissent donc comme les destinataires des actions du programme. Mais la relation n'est pas directe : le programme a en effet été conçu, dans un premier temps, de manière à ce qu'il traite avec des intermédiaires :

Les CO.VI [communautés villageoises] sont les bénéficiaires ultimes visés par le PFF [programme de formation forestière] mais celui-ci les atteint par des acteurs/formateurs-intermédiaires (Mission d'appui, 1994, p.11d).

Qui sont ces intermédiaires ? Il apparaît que le terme de *partenaires* est très souvent associé aux différentes institutions, groupements... choisis par le programme pour médiatiser cette relation.

### *Partenaires*

Le terme de *partenaire(s)* est utilisé 256 fois (il est particulièrement utilisé dans le Rapport annuel et dans le Plan directeur).

Il est en général associé à la notion d'institution, et renvoie à des organismes qui sont déjà connus par la Coopération, comme dans les exemples ci-dessous :

Dans la région de l'Imerina, le programme FDP [un autre programme d'Intercoopération à Madagascar : Programme de Foresterie et Développement Paysan] est le PARTENAIRE privilégié du PFGRN [programme de formation en gestion des ressources naturelles] CAR-Imerina (Rapp Annuel, 1996, p. 123c).

Dans un premier temps, un ancrage institutionnel avec l'actuel Ministère de l'Agriculture et du Développement Rural (MADR) est souhaitable. Celui-ci est en effet PARTENAIRE institutionnel principal des Programmes régionaux et de deux des trois projets actuels de formation forestière (El d'Or, 1996, p.44).

L'une des caractéristiques importantes du nouveau Programme d'appui à la Formation forestière réside dans le fait que plusieurs des PARTENAIRES du nouveau Programme reçoivent déjà actuellement un appui institutionnel de la part de la Coopération suisse (B&K, 1996, p. 61c).

Mais il peut également désigner des organisations paysannes malgaches avec lesquelles le programme projette de mettre en place des actions :

Le paysannat contribue au développement économique; il devient un PARTENAIRE des décisions importantes (Scénarios, 1995, p. 33c).

On peut imaginer confier ce suivi-évaluation aux organisations paysannes PARTENAIRES pour le cas de l'après formation (évaluation des impacts et des effets) (Plan annuel, 1996, p.121b).

Il apparaît en fait que si, dans un premier temps, le terme de partenaire renvoie à des institutions gouvernementales ou à d'autres programmes appuyés par la coopération suisse, au fil de l'élaboration du programme, le terme désigne de plus en plus des organisations locales ou régionales liées au monde paysan, choisies et utilisées par le programme Tany sy Ala comme intermédiaires ou représentants des « communautés de base ».

Toutefois, il semble que le schéma impliquant une relation entre le programme suisse et des bénéficiaires malgaches - relation médiatisée par des partenaires (suisse et malgaches) - n'est pas aussi simple. Il apparaît en effet qu'il s'agit d'une véritable relation triangulaire où les « partenaires » prennent une place particulière. Il est intéressant d'étudier dans les textes la manière dont les auteurs évoquent la relation entretenue entre le programme et ces derniers.

1) Il apparaît que certains *partenaires* jouent un rôle dans la définition de concepts et la prise de décision, dans une phase antérieure à la conceptualisation du programme. Comme dans ces citations :

Comme principe de base pour cette coopération future, nous proposons le concept d'empowerment, pour lequel la définition suivante a été soigneusement élaborée à l'aide de nos PARTENAIRES, plus particulièrement les ONG (PPP, 1994, p.32c).

Il est certain que des obstacles non négligeables se présenteront lors de la mise en oeuvre. Cependant, les discussions menées avec les divers PARTENAIRES, tant nationaux que suisses, convergent au moins sur ce point: il est primordial de concentrer les efforts sur une prise en main plus effective par les populations malgaches de leur destin (PPP, 1994, p. 55c).

Les *partenaires* vont donc permettre au programme d'entrer dans le terrain, d'avoir accès aux « paysans des communautés villageoises » ; mais ils sont également décrits comme des groupements ou des individus dont la parole a été écoutée, avec lesquels des discussions ont été engagées, comme dans les extraits ci-dessus. Ceci peut avoir deux fonctions:

- montrer aux bailleurs de fonds que l'institution suisse n'est pas seule à faire un constat : elle s'appuie sur d'autres expertises, d'autres compétences. Sa position s'en trouve ainsi légitimée ;
- et montrer qu'elle est capable de mettre en place des situations de discussions et de négociations.

2) De manière plus générale, lorsque l'on étudie la manière dont le terme de partenaire(s) est utilisé dans les textes, il apparaît que n'est pas partenaire du programme suisse qui veut : les organismes ou institutions qui accèdent au statut de partenaires doivent montrer certaines caractéristiques, attachées à des « qualités » :

En conclusion, et saluant les efforts entrepris par l'ESSA-Forêts [l'Ecole Supérieure des Sciences agronomiques, soutenue par la Coopération suisse depuis 1977] pour collaborer avec son nouveau PARTENAIRE, il est à noter qu'un renforcement indispensable de ces efforts de part et d'autre garantira seul la continuité de cette collaboration (Rapp annuel, 1996, p. 143d).

On ne sait pas très bien en quoi doivent consister ces efforts [le texte évoque auparavant un atelier de discussion entre le Programme (PFGRN) et l'Ecole des sciences agronomiques (ESSA) qui s'est déroulé en 1996, qui visait à déterminer des profils d'apprenants forestiers. L'auteur du texte semble valoriser « le processus de réflexion et d'opérationnalisation » qui a pu émerger de cet atelier], mais il apparaît que la collaboration, et donc le statut de partenaire, sont ici soumis à cette nécessité de « renforcer les efforts ».

Ajoutons que le contenu de cette composante est en cours d'identification, la difficulté résidant pour le moment à identifier au niveau régional des PARTENAIRES prêts à assumer des responsabilités opérationnelles (PPP, 1994, p.50a).

L'évolution qu'elle a pu faire en quelques mois montre la volonté à se démarquer d'un appui institutionnel classique et à constituer un PARTENAIRE intéressé à contribuer à la dynamique et au développement régionaux (Rapp annuel, 1996, p. 98°).

Elles [« associations qui se présentent comme spécialistes en tout pour le bien du développement rural ; leur but est souvent à but lucratif... »] se caractérisent souvent par une faiblesse institutionnelle et un manque d'expérience, et, en définitive, ne constituent pas toutes des PARTENAIRES de choix pour le PFGRN (Rapp annuel, 1996, p. 94c).

De ces quelques citations émerge un profil des caractéristiques d'un partenaire idéal du programme :

- Capable d'assumer des responsabilités concrètes;
- Possédant une structure organisationnelle et des expériences dans le domaine dans lequel il se présente comme expert ;
- Montrant une certaine indépendance.

3) Toutefois l'identification de « véritables partenaires » s'avère relativement difficile, semble-t-il. Et lorsque cette difficulté est évoquée dans les textes, elle est exprimée en faisant référence à une certaine évanescence des identités :

Certains PARTENAIRES potentiels se présentent sous telle ou telle casquette selon les opportunités, rendant difficile le dialogue avec eux, puisque ne sachant jamais très bien sous quelle casquette se présente l'interlocuteur (Rapp annuel, 1996, p.94a).

L'usage de cette métaphore de la casquette, ainsi que d'autres citations où l'expression « se présenter comme » est employée, évoquent l'idée d'une difficulté à saisir qui est l'autre, celui avec lequel mettre en place une relation d'un type particulier.

C'est bien pour palier à cette difficulté que les auteurs des textes évoquent l'importance de la prise de connaissance de ces partenaires :

A partir de ces constats, nous pouvons dire qu'il n'y a pas encore de méthodes bien définies pour faire émerger les demandes. L'essentiel c'est d'avoir une connaissance plus approfondie du milieu où l'on va agir et de créer des relations privilégiées avec les PARTENAIRES afin de déterminer les besoins des bénéficiaires ultimes (Rapp annuel, 1996, p.120b).

... la bonne connaissance du PARTENAIRE, mais aussi la connaissance réciproque nécessite une période assez longue de découverte, de dialogue, de recherche. Cette période est un passage obligé, car énormément de quiproquo, d'ambiguïtés, et de fausses compréhensions s'installent très vite au début des relations (Rapp annuel, 1996, p. 94c).

Il est intéressant toutefois de remarquer que si la notion de partenariat n'est pas véritablement explicitée (les auteurs parlent d' « esprit » ou de « culture de partenariat », renvoyant à l'essence d'un « véritable partenariat » [8 occurrences sur 59 « partenariat »]), elle devient comme un objet d'étude, un aspect essentiel du programme lui-même. Tout se passe ainsi comme si les promoteurs se trouvaient en butte avec un paradoxe majeur : en position de pouvoir - effective (puisqu'ils sont en possession de ressources financières et conceptuelles) et symbolique (ils représentent le pouvoir des Vazaha) – ils souhaitent à la fois appuyer, aider, soutenir et établir une relation de dialogue et d'égalité (notions sous-jacentes au terme de « partenaires » et « partenariat ») :

Une des relations les plus difficiles à obtenir est certainement celle d'un véritable partenariat. Certains « PARTENAIRES » ne voient en effet en le PFGRN qu'un bailleur de fonds. Dans des relations avec d'autres PARTENAIRES, la position du PFGRN en tant que principal bailleur peut apparaître comme dominante et fausser aussi le jeu du partenariat (...). C'est probablement un des défis majeurs pour le PFGRN (Rapport annuel, 1996, p. 95c).

Le paradoxe est encore exacerbé par le fait qu'émerge dans les textes la nécessité d'*appuyer*, de *renforcer* ceux qui devraient être considérés comme « partenaires ». Dans le vocabulaire du programme, les *partenaires* deviennent ainsi des *bénéficiaires* :

Certains PARTENAIRES peuvent présenter des lacunes sur les plans conceptuels, organisationnels, pédagogiques ou autres. Ceci n'exclut pas qu'on les écarte d'office. Au contraire, si ce PARTENAIRE constitue un atout stratégique pour le PFGRN, le Programme doit pouvoir apporter les appuis nécessaires pour le renforcer sur le plan institutionnel (Rapp annuel, 1996, p. 95b).

De cette analyse, quelques points apparaissent :

- La relation 'programme'-'bénéficiaires ultimes ' est médiatisée par des « partenaires » qui peuvent être représentés par des institutions étatiques, des organisations non gouvernementales, d'autres programmes appuyés par la Coopération suisse ou des organisations paysannes. La notion de partenariat semble évoluer avec l'élaboration du programme : le statut des partenaires change avec l'implantation de Tany Sy Ala dans une région, dans un terrain ;
- Le statut de partenaire semble valorisé aux yeux des auteurs, et entre en harmonie avec la « philosophie de la coopération » où la relation d'aide se ferait entre interlocuteurs égaux ;
- Les « partenaires » ne sont pas que des intermédiaires... Ils entrent de plain-pied dans une interaction avec le programme. Dans ce sens, tout se passe comme si l'étiquette de « partenaire » était soumise à certaines conditions, celles par exemple de se montrer indépendant, pas trop demandeur, « responsable » ;
- Ce terme cependant fait émerger un certain dilemme : comment mettre en place une



relation égalitaire alors que les organismes ne présentent pas toujours les conditions nécessaires pour être de « véritables partenaires » ? Il semble ainsi que l'institution suisse fasse référence, explicitement ou non, à un certain nombre de critères lui permettant de conférer ce statut aux organismes qui se présenteraient comme tels, la situant par conséquent dans une position de pouvoir. La solution proposée apparaît comme une jolie acrobatie: il s'agit alors d'offrir le statut de *bénéficiaires* aux *partenaires* ! Et la boucle est définitivement bouclée lorsque les *bénéficiaires ultimes* sont à considérer, disent les textes, comme des *partenaires* :

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

La catégorie « partenaire » semble donc soumise à certains critères, mais qui se trouvent peu explicités et peu définis (tous les organismes offrant des services pouvant intéresser le programme, notamment dans le domaine de la formation, ne sont pas considérés comme partenaires). Cette définition relativement floue permet d'identifier à la fois des institutions ou groupements avec lesquels le programme prend des décisions, négocie, met en place des actions, et des institutions ou groupements que le programme « appuie » - leur octroyant ainsi le double statut de « partenaires » et de « bénéficiaires ».

- A travers ces exemples, il apparaît que le terme *partenaire* renvoie à deux sens différents, deux niveaux d'analyse :
  - d'une part à un niveau qui serait de l'ordre de la réalité : une institution, un groupement, du fait qu'elle a signé une convention ou un contrat devient « partenaire » du programme. C'est le sens « institutionnel » du terme partenaire ;
  - d'autre part, à un niveau qui serait d'un ordre qualitatif, le terme renvoie à des caractéristiques, permettant de qualifier une institution : pour accéder au statut de partenaire (ici, l'adjectif « véritable » est souvent utilisé), il s'agit de présenter tout particulièrement certaines qualités, notamment de 'dynamisme', d''indépendance' et de 'désintéressement'<sup>97</sup>.

### *Acteurs*

Une autre catégorie utilisée par les auteurs des textes pour désigner les bénéficiaires est celle d'*acteur(s)*.

---

<sup>97</sup> Voir aussi l'analyse de Fairclough (1991) qui étudie l'usage et les différents sens du terme « entreprise » dans un discours politique.

Les occurrences de ce terme sont nombreuses (428 occurrences ; le Plan directeur en compte 113 et représente le document qui proportionnellement en possède le plus). A quels univers sémantiques renvoie-t-il ?

Son champs d'utilisation semble relativement similaire à celui de *partenaires*, renvoyant lui aussi au double sens mis en évidence pour cette dernière catégorie :

- à un niveau de la réalité, les acteurs sont les groupements, institutions, individus actifs dans la société ;
- et est acteur l'institution capable de faire preuve de certaines qualités.

Voici quelques exemples où ces sens se trouvent distingués :

Le terme d'acteurs utilisés avec le sens « institution »

Pour ces deux raisons, ce programme d'actions devra être réévalué régulièrement, notamment quant à l'évolution des capacités organisationnelles et opérationnelles des différents ACTEURS et devra être analysé au sein du dialogue politique auquel la Suisse participe activement dans ce secteur (PPP, 1994, p. 45f).

Le terme d'acteurs utilisé avec le sens « qualité »

Il est important que les IFF s'insèrent dans ces dynamiques en tant que véritable ACTEUR. C'est à cette condition que leur engagement pourra nourrir en retour leur propre dynamique interne (Plan dir, 1998, p. 39°).

Mais souvent, au terme d'acteur est adjoint le qualificatif « de base » (72 occurrences) ou « régionaux », comme si les auteurs distinguaient d'une part les institutions - gouvernementales ou non gouvernementales – et de l'autre, les groupements davantage ancrés dans une dimension locale, rurale :

Un tel scénario suppose évidemment une réorientation des appuis suisses à la formation forestière en faveur d'une approche régionale et d'ACTEURS régionaux auxquels les institutions appuyées actuellement ne s'adressent que d'une façon très indirecte (Scénarios, 1995, p.13d).

En fait, tout se passe comme si l'utilisation de ce terme signifiait, pour les auteurs, le *passage* d'une vision centrée sur les institutions formelles (ce que faisait la DDC avant la naissance de Tany Sy Ala) à une vision centrée sur les individus ou les communautés de base, renvoyant en filigrane à la notion d'*empowerment*. Voici un exemple de cette association :

Le programme d'appui à la formation forestière s'inscrit directement dans l'effort de concrétisation du principe de base du PPP, "l'Empowerment". Dans ce cadre, la contribution du Programme consistera à faciliter la satisfaction des demandes et besoins

de formation d'un large cercle d'ACTEURS et partenaires directement ou indirectement concernés par une gestion durable des ressources naturelles et, pour ce faire, de favoriser l'émergence d'une offre adaptée et dynamique de formation (Proposition de crédit, 1995, p. 16c).

Il élargit le concept de "formation forestière": celle-ci n'est plus uniquement liée à un secteur, mais s'étend à un large domaine - elle n'est plus avant tout une formation pour, mais une formation avec et par les ACTEURS de base qui en définissent les contours et en deviennent opérateurs (Proposition de crédit, 1995, p. 12b).

## ***Conclusion***

Au cours de cette analyse, nous avons étudié l'usage situé et circonstancié de certains mots, comme *bénéficiaires*, *partenaires*, *acteurs*. Ces mots sont bien plus que des sons ou un assemblage de lettres... ils renvoient de fait à des manières de catégoriser le monde par ceux qui les utilisent. Il semble ainsi qu'une des activités menées par les promoteurs d'un programme est de devoir *penser* les personnes, ou groupes de personnes, avec lesquelles celui-ci sera en contact, d'élaborer des catégories qui permettent de les appréhender (Tajfel, 1981). Et ce faisant, de délimiter une portion de la réalité, associée avec certaines qualités. Mais ces pratiques de découpage et de sélection ne sont pas neutres, elles se situent dans une activité plus large, située historiquement et culturellement dans un contexte, celui des institutions de développement et de coopération.

Ressaissons certains des points mis en évidence au cours de cette analyse :

### 1) L'usage de ces catégories contribue à créer une « version » de la réalité

En évoquant les destinataires du programme, les auteurs des textes délimitent une portion de la réalité qui leur apparaît comme chargée de sens. Parmi l'ensemble des termes possibles permettant de décrire des personnes humaines, les auteurs en ont sélectionnés un certain nombre. Certains sont liés à un domaine d'activité, celui de l'agriculture (les *paysans*) ; mais de manière générale, les auteurs construisent une réalité où ni les pères de familles, ni les paysans sans terre, pour citer quelques exemples, ne sont présents. Il s'agit plutôt d'une réalité où vivent des personnes, ou groupes de personnes, spécifiées par le fait qu'elles sont actives<sup>98</sup> et par le type de relation instaurée avec le programme, des *partenaires*.

### 2) Elles disent quelque chose sur le monde, mais aussi sur ceux qui les utilisent

En gardant à l'esprit le fait que les descriptions des événements effectués peuvent être

---

<sup>98</sup> Associé à la notion d'acteur social en sociologie, en opposition à une conception des individus sujets, passifs, déterminés par des forces extérieures?

considérés en tant que construction (le monde est en soi ambigu, multiple, divers ; les comptes-rendus [*accounts*] que l'on en fait « cristallise » une forme particulière), l'usage de ces catégories nous offre des informations moins sur le monde que sur ceux qui le décrivent de cette façon. En choisissant d'utiliser le mot *partenaire*, par exemple, les auteurs mettent l'accent sur une dimension relationnelle, connotée avec l'idée d'une certaine égalité entre les différents pôles de la relation. Tout se passe ainsi comme si les promoteurs disaient, à travers leurs textes : nous évoluons dans un monde où nous considérons les personnes avec lesquelles nous travaillons comme des partenaires, des personnes avec lesquelles nous entretenons des relations de travail marquées par une certaine symétrie.

3) Elles disent quelque chose à quelqu'un, les destinataires des textes

Dans la mesure où nous considérons les textes comme non seulement transmettant une certaine image de la réalité, et des auteurs, mais également comme inscrits dans une situation de communication avec les lecteurs, l'usage de ces termes donne également des indices sur cette relation. Tout se passe en effet comme si les auteurs désiraient offrir une image particulière d'eux-mêmes, de leur position, de leurs actions, liées à leur conception (telles qu'ils la présentent dans les textes) de la relation instaurée avec les destinataires du programme.

4) Elles s'insèrent dans un système d'activités, situé historiquement et culturellement

Cet usage du terme partenaire est intéressant également dans la mesure où il n'est pas utilisé de manière isolée. Au contraire ce terme ainsi que la notion de collaboration qui y est associée se retrouvent dans de nombreux textes rédigés dans le cadre d'agences de développement et de coopération, depuis quelques années. Ce terme se trouve de fait inséré dans un « discours » cohérent, global dans lequel les agences de développement sont décrites comme prenant en considération les savoirs et la culture des personnes à qui est adressé le programme, et la relation instaurée entre agences et destinataires comme évitant les prises de position autoritaires et prescrites.

Son usage par les promoteurs du programme peut ainsi être lié à une pratique marquant, pour celui qui l'insère dans son message, l'appartenance à un groupe plus large de personnes qui l'utilisent dans un sens partagé, se distinguant ainsi de ceux qui ne l'utilisent pas.

5) Elles sont en relation avec des actions dans le monde

L'usage d'un terme est en soi une action, une action cognitive et communicative, s'insérant dans une activité historique et culturelle, nous l'avons vu. Mais il entre en relation également avec des actions dans le monde. Le fait de choisir le terme de

*partenaire* ou d'*acteur* pour identifier les personnes agissant avec l'équipe du programme implique dans une certaine mesure des actions à mettre en place, qui se situeraient dans une certaine cohérence par rapport aux significations qui sont associées à ce terme, liées notamment à la dimension de symétrie dans la relation. Si l'autre est considéré comme partenaire, il s'agit alors de mettre en place par exemple des discussions pour définir ensemble les modalités des interventions, de lui « confier » des tâches et des responsabilités, etc.

Or, c'est là où les auteurs semblent en butte à des difficultés : les actions qui devraient découler de la notion de partenariat se confrontent à certains obstacles concrets. Insuffisance d'expériences de la part des partenaires en question, incompréhensions ...? Il semble en tous les cas qu'une relation ne faisant pas appel à un pôle donneur et un pôle receveur, comme le laisserait penser le terme de partenariat tel qu'il est utilisé, est difficile à mettre en place concrètement. Les *partenaires* (re)deviennent alors des *bénéficiaires*...

#### 6) Elles sont révélatrices de dilemmes

Les promoteurs, à certains moments du processus d'élaboration et de réalisation du programme, auraient-ils été confrontés au même type de dilemme qu'étudient Billig et ses collègues (1988) ? Ces auteurs s'intéressent en effet aux stratégies des personnes dans la vie de tous les jours en prise avec, d'une part, un « discours » ambiant sur, par exemple, l'éducation, et d'autre part, avec une réalité concrète. Les enseignants, observent-ils, sont tout particulièrement en prise avec certains aspects 'dilemmatiques' de leur activité. Interrogés sur leurs pratiques, ils argumentent en faveur d'une co-construction du savoir plutôt qu'une transmission entre l'enseignant et l'élève, et considèrent l'apprentissage comme une activité de découverte faite par l'enfant de manière active :

*I didn't want to tie them down to a heavily structured procedure because it might kill the possibility of children making their own observations and conclusions.*

*The very meaning of the term [education] is not to input ; it means to bring out* (extraits d'interviews d'enseignants effectués dans des classes d'enfants âgés de 9 ans, par Edwards & Mercer, 1987 ; cité par Billig, et al., 1988, p.49).

Or, interrogés sur la raison des échecs de certains élèves, les mêmes enseignants évoquent une intelligence insuffisante ou des difficultés familiales, et non pas des aspects liés aux modalités d'enseignement... Et dans les pratiques d'enseignement, il semble que la distinction entre éducation 'traditionnelle' (transmission) et 'progressive' (centration sur l'élève) n'est pas si facile à observer. De fait, lorsqu'il s'agit de faire leur travail d'enseignants, ceux-ci se confrontent avec un paradoxe :

« There is socialization to be achieved, not only of the behavioural sort (disciplined conduct, respect for authority and so on) but also in terms of the more official curriculum : a pre-established body of knowledge, thought and skills to be taught. But these cannot be taught directly ; the pupils have to learn it all for themselves. In fact, they cannot be 'taught' it at all, in the traditional sense. You cannot teach children what they

cannot understand. In the words of one of our teachers, it cannot simply be 'input' ; it has to be 'brought out'. But how can you 'bring out' of children what is not there ? How do you get children to invent and discover for themselves precisely what the curriculum pre-ordains must be discovered ? » (ibid., p. 50).

Il ne s'agit pas de comparer les promoteurs du programme Tany sy Ala avec des enseignants, dans des situations d'éducation... Mais plutôt de s'interroger sur les processus que ces personnes ont mis en place et qui peuvent peut-être s'observer dans d'autres domaines de la vie quotidienne et professionnelle. Tout se passe en effet comme s'ils étaient confrontés à la difficulté suivante : à la fois penser leur activité en termes de relations « de partenariat » (comme le voudrait le programme) avec les destinataires du programme, et à la fois se trouver dans un environnement dans lequel il s'agit d'atteindre les objectifs définis préalablement, montrer des résultats, contribuer à des changements, en particulier aux yeux de la DDC, leur bailleur de fonds.

## **2. « On collabore ensemble... » Analyse d'un discours de bienvenue**

A travers l'analyse des catégories utilisées pour identifier les destinataires du programme dans des documents écrits, nous avons pu mettre en évidence que l'usage de certains termes n'était pas anodin : si ces mots permettent, à un niveau cognitif, d'appréhender la réalité sociale, ils permettent également de positionner les auteurs dans un champ de pratiques discursives et concrètes spécifiques. Or, l'usage de ces termes semble aussi être attaché à la difficulté de penser simultanément des aspects qui peuvent apparaître contradictoires, comme par exemple, considérer les destinataires du programme à la fois en tant que participants aux décisions, et à la fois en tant que personnes qui doivent présenter un certain nombre de critères d'efficacité...

Nous avons pu observer ces éléments lors d'une exploration des textes rédigés tout au long de l'avancement du programme Tany sy Ala ; ces textes, nous l'avons vu, ont des spécificités, le fait par exemple qu'ils aient une orientation « publique », puisqu'ils ont pour fonction essentielle de rendre compte des activités à entreprendre ou déjà entreprises auprès d'autres organismes, effaçant dans une certaine mesure l'identité personnelle des auteurs, ceux-ci se trouvant associés à l'institution pour laquelle ils écrivent. Pour reprendre le schéma présenté en introduction (p.21), nous avons analysé, au point précédent, des échanges qui se déroulent au niveau du 'Triangle des promoteurs', et ou ceux-ci parlent *au sujet des destinataires*. Nous choisissons maintenant d'étudier un moment où l'équipe de Tany sy Ala parle *avec* ceux-ci. Comment la notion de participation est-elle mise en parole (et en gestes !) au cours des interactions que vivent les membres du programme dans leur quotidien ? Et en particulier dans les situations qui les mettent en présence avec ces « bénéficiaires-partenaires » que sont par exemple les organisations paysannes ?

Pour tenter d'étudier de manière plus détaillée la façon dont la notion de participation est 'agie' dans des pratiques quotidiennes, nous avons choisi d'analyser le discours de bienvenue prononcé par Raphaël, un membre de l'équipe, européen et francophone, devant un public de paysans et représentants malgaches du syndicat paysans Tamifi. Son thème central est le Diagnostic paysan. Il s'agit là aussi d'une situation marquée par une certaine dimension formelle, mais nous verrons combien la mise en parole de la participation dans une situation mettant en présence les différents pôles de la relation implique des repositionnements complexes en termes identitaires, notamment.

### *Le contexte d'interlocution*

Le discours de bienvenue a été prononcé en ouverture de la Journée-formation du 6 mai 1998. Organisée par la Cellule régionale du Betsileo (CAR-B) en collaboration avec le syndicat paysans Tamifi, elle vise à faire le bilan des premières expérimentations du Diagnostic paysan et à présenter et discuter une version « améliorée » du Diagnostic. Cette journée a lieu à l'EASTA (l'Ecole d'Application des Sciences et Techniques agricoles) non loin de Fianarantsoa, dans une vaste salle de cours. 18 représentants des syndicats de base (SeFo<sup>99</sup>) et membres du Tamifi, ainsi que 4 membres de la CAR-B sont présents (auxquels il faut ajouter la chercheur et son interprète, Abdon).

La séance est ouverte vers 9 heures du matin. Le secrétaire général du Tamifi n'étant pas là, un membre du syndicat est chargé de le remplacer pour le discours d'ouverture. Il fait un rapide message de remerciement et de bienvenue en malgache adressé aux participants. Le directeur (Betsileo) de la CAR-B n'est pas présent, et c'est un de ses collaborateurs, francophone, appelons-le Raphaël, qui prend la parole en français ; son discours est entrecoupé par les traductions effectuées par un autre membre, Betsileo, de la CAR-B.

### *L'approche analytique adoptée*

La parole est prise et conservée par une seule personne, Raphaël, pendant une douzaine de minutes (en incluant les séquences de traduction en malgache). Toutefois, nous ne considérerons pas ce texte comme un monologue, mais au contraire dans sa dimension dialogique, et cela pour deux raisons au moins :

- Le discours est adressé à une audience. Même si les interlocuteurs n'interagissent pas directement, le contenu et la structure du message sont élaborés pour être compris et pour convaincre, impliquant des hypothèses sur ce que savent et pensent les auditeurs de la part de l'orateur (« Even monologues are directed towards listeners, in the extreme case the listener being the self, and thus they are dialogical in nature » Markova, 1992, p. 56) ;

---

<sup>99</sup> Abréviation pour *Sendika Fototra* signifiant syndicat de base, en malgache.

- Le discours inclut des ‘voix’ différentes (Bakhtin), et en cela peut être mis en relation avec la notion de ‘dialogicalité simultanée<sup>100</sup>’ (Wertsch, 1992).

Nous approcherons ce texte en lui posant deux questions, principalement :

- 1) Quel est son contenu et comment est-il structuré ?
- 2) Quels sens sont-ils construits dans cette situation de communication ?

Voici le texte :

---

<sup>100</sup> Il s’agit de séquences au cours desquelles deux ou plusieurs voix peuvent parler en même temps. Bakhtin s’est par exemple intéressé à la parodie dont l’effet est donné par la présence simultanée de plusieurs voix. Wertsch (1992) analyse un discours politique et développe cette notion.



1 *Peut-être au nom de la Car-Betsileo, enfin d'abord si excusez-moi si je parle en français,*  
2 *mais il y aura un interprète derrière (rires). Je veux peut-être un peu rappeler pourquoi*  
3 *Donc, comme ça remonte presque à peu près à deux ans maintenant, où on travaille avec*  
4 *Tamifi pour monter des programmes par formation qu'on appelle horizontale, c'est-à-dire*  
5 *des paysans qui forment d'autres paysans; alors on a lancé déjà deux expériences là-*  
6 *dessus et puis on a vu que ça a, malgré certains problèmes, réussi, et donc on a décidé de*  
7 *continuer à travailler ensemble.*

8 *(Traduction en malgache)*

9 *Alors les deux ans qu'on a travaillé ensemble, et qu'on a travaillé aussi avec d'autres*  
10 *partenaires au niveau de la CAR-Betsileo du programme TSA, en général ont permis de*  
11 *redéfinir des objectifs pour la phase actuelle qui a commencé au mois de janvier; et un*  
12 *des grands principes sur lesquels on veut travailler c'est la maîtrise des processus de*  
13 *formation par les paysans.*

14 *Alors les processus de formation, c'est tout ce qui démarre depuis heu l'analyse des*  
15 *besoins en formation jusqu'à la formation elle-même et jusqu'à sa mise en application.*

16 *Jusqu'à présent, heu tout ce qu'on a fait en matière, enfin beaucoup de choses qui ont été*  
17 *faites en matière de formation à Madagascar, on a toujours donné l'argent et tous les*  
18 *appuis à ceux qui donnaient la formation, mais pas à ceux qui la demandaient. Ce qui fait*  
19 *que l'offre de formation souvent ne correspondait pas à la demande de formation, et le*  
20 *marché était mal équilibrée. Alors nous on veut rééquilibrer le marché de la formation en*  
21 *ce sens que c'est vous qui allez décider de savoir où acheter la formation et on va, plutôt*  
22 *que donner l'argent à des institutions de formation d'appui, on va vous le donner à vous et*  
23 *c'est vous qui allez acheter la formation et choisir la formation qui répond à vos besoins.*

24 *(Traduction)*

25 *Alors, le point de départ dans le processus de la formation c'est de définir les besoins en*  
26 *formation. Quand on a commencé de travailler ensemble on avait recensé ces besoins par*  
27 *des enquêtes. Alors le problème des enquêtes c'est que parfois ce n'est pas les vrais*  
28 *besoins qui sortent. Donc on a décidé d'améliorer les choses, on a pensé à des*  
29 *diagnostics, et au départ on a pensé faire venir les gens de l'extérieur faire des*  
30 *diagnostics chez vous. Et puis on s'est dit, mais enfin, si c'est vous qui devrez porter les*  
31 *diagnostics, euh les processus de formation, c'est mieux que ce soit vous qui fassiez les*  
32 *diagnostics. Alors c'est vrai qu'on a passé du diagnostic pays- euh participatif au*  
33 *diagnostic paysans. C'est quelque chose entièrement nouveau à Madagascar et je pense*  
34 *même dans le monde, c'est quelque chose assez novateur aussi. Donc, ce diagnostic, on*  
35 *peut même le concevoir plus large que pour fournir des besoins en formation, c'est*  
36 *analyser vos problèmes pour trouver des solutions à vos problèmes, hein. Et ces solutions,*  
37 *et là je voudrais vraiment insister, vous n'êtes pas obligé de chercher toujours de l'aide à*  
38 *l'extérieur, vous pouvez très bien trouver des solutions entre vous. Vous avez beaucoup*  
39 *plus de solutions dans votre sac (?) que vous croyez. Donc c'est ça qu'on voudrait pousser*  
40 *dans cet esprit de diagnostic paysan: c'est bien analyser les problèmes, et se dire,*  
41 *d'abord, c'est nous paysans qui devons essayer de trouver des solutions que nous*  
42 *pouvons appliquer nous-mêmes, sans recourir à l'extérieur, et s'il faut recourir à*  
43 *l'extérieur on peut le faire, mais il faut bien choisir.*

44 *(Traduction)*

45 *Alors pour ceux qui ont déjà pratiqué maintenant le diagnostic dans quelques Sefo, vous*  
46 *avez vu que c'est pas facile, ça demande beaucoup de travail, ça demande beaucoup de*  
47 *temps, ça fait déjà deux mois qu'on fait seulement réfléchir là-dessus et tester des choses,*  
48 *on a fait aussi la même chose en Imerina et la séance aujourd'hui, c'est de se dire, on n'a*  
49 *pas encore trouvé la solution parfaite pour ces diagnostics, il y a beaucoup de choses à*  
50 *améliorer, mais comme c'est quelque chose de nouveau, c'est normal qu'on n'a pas*  
51 *encore toutes les solutions pour le faire et on n'aura jamais la solution tout à fait parfaite,*  
52 *mais on avancera toujours en évoluant.*

53 *Alors aujourd'hui, on va voir comment on peut mieux faire pour les prochains*  
54 *diagnostics. Heu, on fera les prochains diagnostics et on fera encore un petit bilan sur ces*  
55 *diagnostics. On pense aussi organiser peut-être un échange entre l'Imerina et le Betsileo*  
56 *pour que vous puissiez échanger avec d'autres paysans d'autres régions pour voir*  
57 *comment ça c'est passé chez vous, comment ça c'est passé chez nous et puis bon ben on*  
58 *améliorera toujours ces diagnostics.*

59 *Alors on veut pas faire plus de diagnostics qu'il faut de diagnostics, après, il faudra*  
60 *lancer aussi les programmes de formation et puis là et ben il y a un fonds de formation qui*  
61 *est maintenant en place avec Tamifi, qui est cogéré actuellement et puis c'est avec ce*  
62 *fonds qu'on va acheter les formation qu'on va favoriser des échanges etc.*

63 *(Traduction)*

64 *Alors aujourd'hui on va entendre un petit peu vos expériences, hein, et nous on va*  
65 *présenter tout de suite l'ordre du jour. On a déjà discuté entre nous pour vous proposer*  
66 *une démarche pour améliorer le diagnostic, on a pris deux jours pour travailler là-dessus*  
67 *(rires), donc on s'est dit si on essayait de travailler à vingt aujourd'hui sur la démarche,*  
68 *heu, à partir de rien, il nous faudrait au moins quatre jours. Comme on n'a qu'un jour, on*  
69 *va vous proposer quelque chose, mais vous allez dire oui ou non, on propose simplement*  
70 *quelque chose, on n'impose rien et puis on verra aussi différents points qu'il faudrait*  
71 *discuter pour mieux faire les diagnostics de la fois prochaine.*

72 *(Traduction)*

73 *Merci d'être venu aujourd'hui parce qu'on sait qu'on prend toujours beaucoup de votre*  
74 *temps; mais enfin, c'est d'abord pour vous, donc on va encore vous demander beaucoup*  
75 *de travail aujourd'hui. Merci d'avance, mais j'insiste vraiment, tout ce que vous faites*  
76 *c'est pas pour nous que vous le faites c'est d'abord pour Tamifi.*

## *Structure et contenu du texte*

Nous commencerons par décrire simplement ce qui est dit, en cherchant à distinguer des séquences qui organisent le contenu<sup>101</sup>. Onze séquences peuvent être identifiées :

### 1. Qui parle ? [1]

Raphaël commence son discours par dire pour qui, au nom de qui, il prend la parole: c'est donc la Cellule d'appui régionale du Betsileo (CAR-B), pour laquelle il travaille et qui participe à l'organisation de la journée, qui parle à travers ses mots.

### 2. Excuses [1-2]

L'orateur fait une rapide incise pour s'excuser de son usage du Français.

Intéressant: prise en compte de son public malgachophone en indiquant sa différence et en s'en excusant.

### 3. Rappel de la collaboration entre la CAR-B et Tamifi [2-8]

Il rappelle que des actions ont été menées par la CAR-B et le Tamifi (depuis 2 ans), et d'autres organismes autour de la formation horizontale.

### 4. Introduction du "grand principe" [10-14]

Il évoque la réorientation des objectifs des actions menant à la mise en place de la 'maîtrise des processus de formation par les paysans'

Il est intéressant de noter la distinction opérée entre un *avant* (depuis 2 ans, expériences relativement positives) et un *maintenant*: 'la phase actuelle'. Cette stratégie de marquer un avant par rapport à un maintenant va se mettre en place tout au long du discours (noter toutefois la relation de causalité annoncée par le 'ont permis', qui marque une certaine continuité entre les deux moments [11]).

Remarquons également, dans ces premières phrases, la répétition de 'travailler ensemble' ou 'travailler avec' [3, 5, 8, 10] permettant d'insister sur l'association entre la CAR-B et Tamifi, mais aussi entre lui, l'orateur, et son public.

### 5. Le processus de formation [15-24]

De 15 à 24, l'orateur définit ce qu'il appelle les 'processus de formation' en évoquant également le contexte général de la formation à Madagascar.

Il est intéressant de noter la construction en symétrie de la sous-séquence 17-24 : une première partie est marquée par l'idée de déséquilibre, de non-correspondance entre demande et offre - elle-même ancrée dans le temps 'jusqu'à présent' et définie autour d'un 'on' impersonnel ; la seconde, par l'idée de l'équilibre retrouvé grâce à 'nous (souligné à l'oral) et à son pendant interactif 'vous' ('on va vous le donner à vous et c'est vous qui allez acheter la formation'...).

---

<sup>101</sup> Les chiffres entre crochets correspondent aux numéros de la ligne de la transcription du discours de Raphaël ; le texte écrit en caractères plus petits vise à inscrire quelques premiers éléments d'analyse relevés dans le découpage en séquences. Il est certain que cette première « description » du contenu du texte et de son organisation représentent déjà une forme d'analyse (Miles & Huberman, 1991/1994).

## 6. La démarche du processus de formation [26-35]

Raphaël présente en quoi consiste un diagnostic paysan tout en rappelant l'histoire des différentes étapes qui les ont conduits à adopter cette démarche particulière.

Là de nouveau, il est possible d'observer une mise en opposition d'un avant et d'un maintenant (avec quelques aller et retour dans le temps). Distinction entre un passé lointain : 'quand on a commencé... enquête' [27], par rapport à un passé proche : 'donc on a décidé d'améliorer...diagnostics' [29] ; distinction entre le passé proche : 'au départ on a pensé faire venir les gens de l'extérieur...' [29], et plus tard : 'et puis on s'est dit...' [31], pour arriver à une phase actuelle marquée par l'indicatif présent des verbes 'c'est quelque chose d'entièrement nouveau à Madagascar et je pense même dans le monde...' [33].

## 7. Le Diagnostic paysan dans sa définition plus large [35-44]

L'orateur insiste sur une des fonctions du diagnostic, celle d'analyser les problèmes et d'identifier des solutions.

Dans cette séquence, deux éléments peuvent être relevés : l'accentuation sur la dimension « interlocutive » (?) : 'vos problèmes', 'vous n'êtes pas obligé...', 'vous pouvez...', 'vous avez...'... Ainsi qu'un discours indirect au cours duquel Raphaël prend la voix de ses interlocuteurs : 'c'est bien, analyser les problèmes et se dire, c'est nous paysans qui devons...' [41].

## 8. Le Diagnostic paysan comme une démarche difficile et en évolution [45-53]

Raphaël rappelle la dimension itérative du processus d'élaboration du Diagnostic paysan.

Dans cette séquence, il insiste sur l'idée d'une amélioration perpétuelle, de cheminement, d'avancement: 'on avancera toujours en évoluant' ; que l'on peut mettre en relation avec la structure temporelle et axiologique (puisque les différents temps sont également connotés) qui régit tout son discours : avant (moins bien), maintenant (mieux), après (meilleur).

## 9. Le programme de la journée et des prochaines actions mises en place [53-62]

Cette étape contient les éléments, sur un plan concret, qui ont été mis en évidence durant la séquence précédente sur un plan métaphorique: 'alors, aujourd'hui, on va voir comment on peut mieux faire' [53] ; 'et puis... on améliorera toujours ces diagnostics' [57].

Noter également le fait que Raphaël reprend ici la voix des paysans malgaches : 'comment ça c'est passé chez nous' [57], 'c'est avec ce fonds qu'on va acheter les formations...' [62].

## 10. Retour sur le programme de la journée et la démarche de travail [64-71]

Raphaël introduit au fait qu'un moment sera consacré au compte-rendu des expériences des participants qui ont vécu les premiers Diagnostics. Il explique également que l'équipe de la CAR-B présentera la version améliorée du Diagnostic.

Relevons l'insistance de l'orateur sur le fait qu'il ne s'agit que d'une *proposition* ('on a déjà discuté entre nous pour vous proposer...' ; 'comme on n'a qu'un jour on va vous proposer...', 'on propose simplement quelque chose, on n'impose rien'...), et qu'il semble justifier cette modalité par le manque de temps : 'on a pris deux jours pour travailler là-dessus, donc on s'est dit si on essayait de travailler à vingt...' comme s'il

voulait atténuer ce qui pourrait être considéré comme une contrainte imposée de l'extérieur.

Noter également la poursuite de la thématique de l'amélioration : 'pour mieux faire les diagnostics'.

### 11. Remerciement [73-76]

L'orateur remercie les personnes présentes, mais rappelle qu'il s'agit d'une séance organisée non pas pour les intérêts de la CAR-B mais bien pour ceux du syndicat paysan.

### ***Quels sens sont-ils construits ?***

A travers ce discours, à un premier niveau, Raphaël « fait » un certain nombre de choses :

Il ouvre la séance (en utilisant un genre linguistique approprié), il rappelle les actions passées, il présente des 'principes d'action', il donne des informations sur les fonctions du Diagnostic paysan, il introduit les objectifs de la séance, et il remercie les participants. Mais il fait bien plus encore...

- De quoi parle-t-il ? Quel est le thème général de son intervention ? L'orateur, en reprenant l'historique des événements et en présentant les actions menées, évoque en le thème du *Diagnostic paysan*. Dans ce qu'il dit ici, il est possible de mettre en évidence à la fois ses propres conceptions de ce qu'est ou devrait être un Diagnostic paysan, mais aussi ce qu'il désire transmettre comme message à son auditoire sur cet objet. Comment évoque-t-il ce thème ? Dans ses paroles, le Diagnostic est présenté comme une technique permettant la 'définition des besoins en formation'. Mais cette technique, aux yeux de l'orateur semble avoir certaines particularités :
  - le fait que celle-ci permet l'identification des 'vrais besoins' (en contraste avec d'autres techniques, comme les enquêtes, mais dont le problème est que 'parfois, ce n'est pas les vrais besoins qui sortent' [28]) ;
  - qu'elle est mise en place et 'portée' par les paysans eux-mêmes ('c'est mieux que ce soit vous qui fassiez les diagnostics'[32]) ;
  - L'orateur met également en évidence, lorsqu'il évoque le Diagnostic paysan sa dimension d'innovation ('C'est quelque chose entièrement nouveau à Madagascar et je pense même dans le monde' [33,34]) ;
  - Qu'il s'agit d'une technique qui permet non seulement l'expression des besoins en formation, mais aussi l'analyse des problèmes ainsi que l'identification des solutions à ces problèmes ([35-37]) ;
  - Que les problèmes peuvent être résolus par les paysans eux-mêmes, sans aide extérieure ('vous pouvez très bien trouver des solutions entre vous' [37-43]) ;
  - Qu'il s'agit d'une technique difficile à manipuler et à 'améliorer' ('il y a beaucoup de choses à améliorer... on n'aura jamais la solution tout à fait parfaite...' [48-52]).

- De manière plus générale, un autre thème apparaît en filigrane de ce discours, celui de la *collaboration*. Mais en parlant de collaboration devant les personnes mêmes qui ont participé à cette collaboration, Raphaël utilise une stratégie subtile : celle de parler en invoquant des ressources linguistiques qui intègrent totalement la notion de collaboration... En effet, en lisant ce texte, j'ai été frappée par la fréquence élevée de « on ». Or, cette marque énonciative a ceci de particulier qu'elle peut impliquer le sujet qui parle dans une forme plurielle (du fait que, dans notre exemple, Raphaël se présente comme le porte-parole d'une institution, le « on » peut désigner le groupe auquel il s'associe) *et/ou* d'autres personnes ou groupes, qui ne sont pas toujours désignés de manière explicite ni ne représentent toujours les mêmes sujets, selon le contexte<sup>102</sup>. Dans le discours en effet, Raphaël utilise le « on » avec des sens différents, intégrant dans ce « on » son propre groupe (l'équipe de la CAR-B), les membres du Tamifi, les personnes présentes (membres du Tamifi), et d'autres groupes encore. En utilisant cette forme linguistique, tout se passe comme s'il disait de manière encore plus marquée sa volonté de ne pas distinguer des pôles, celui des « donneurs » et celui des « receveurs » ;
- Un autre élément intéressant à relever se trouve dans l'organisation temporelle construite tout au long du texte. Raphaël marque des temps, distingue des actions menées dans le passé (plus ou moins lointain), d'actions menées actuellement et d'actions à mener dans l'avenir. En construisant cette narration chronologique, il ne décrit pas simplement un état de fait, il ajoute à ces étapes temporelles des connotations. De manière générale, la notion d'« amélioration » semble elle aussi traverser le texte.

Reprenons ces deux éléments avec les détails du texte.

### 1) Comment 'dire' la « collaboration »

Il est frappant de constater la répétition de la forme 'travailler ensemble' dans les premières phrases: le texte en est comme rythmé. L'orateur construit d'ailleurs son discours autour de la question initiale : 'je veux peut-être un peu rappeler pourquoi la Car-Betsileo (...) et Tamifi *on travaille ensemble*<sup>103</sup>...' [3]. C'est à partir de cet élément que le récit des différentes actions s'élabore. Mais plus encore que dans cette formule, tout se passe comme si l'idée de « travailler ensemble » s'était incrustée dans les formes linguistiques marquant l'énonciation, notamment à travers l'usage du « on ».

Sur l'ensemble du texte (qui compte 1028 mots), « on » est utilisé 53 fois (ce qui représente le mot le plus utilisé). La forme « nous » est choisie à neuf reprises. Et la première personne du singulier, désignant l'auteur des paroles, est très rarement utilisée

---

<sup>102</sup> Ou même intégrer une dimension impersonnelle.

<sup>103</sup> Dans cette phrase, il est intéressant de noter la rupture grammaticale effectuée par l'adjonction du 'on', alors que son début annonçait davantage une troisième personne du pluriel : ...la Car-Betsileo et Tamifi *travaillent* ensemble. Le 'on' met ici l'accent sur la dimension intégrative : ce ne sont pas des groupes étrangers au locuteur, au contraire, il en fait partie et intègre par là-même également ses interlocuteurs.

(à quatre reprises, au début et en conclusion du texte surtout : 'je parle', 'je veux', 'je pense', 'j'insiste').

En reprenant les contextes d'émergence de la forme, il semble que ce « on » peut désigner des acteurs différents, qui ne sont pas toujours facilement identifiables. Dans les premières phrases, il indique un lien entre la Car-B (à laquelle l'orateur s'associe), le Tamifi et un autre programme de la coopération suisse, TSM (les trois organismes ont signé un contrat de partenariat) : 'la Car-Betsileo, programme Tany Sy Ala, et Tamifi on travaille ensemble, aussi avec le programme TSM, mais il n'est pas là aujourd'hui' [3-4].

Mais dans la phrase suivante, Raphaël distingue d'une part, « on » et de l'autre le Tamifi ('où on travaille avec Tamifi' [5]), comme si, dans ce cas, « on » désignait la Car-Betsileo (et TSM ?). En [7], il est à nouveau difficile de savoir si le « on », dans la phrase 'on a lancé déjà deux expériences' désigne la Car-Betsileo et le Tamifi ou non... C'est en fait la force de cette forme que d'indiquer à la fois la réunion de différents acteurs (dont celui qui parle), tout en ne les nommant pas de manière explicite.

Le sens est toutefois moins ambigu lorsque, dans la même phrase, sont utilisées la forme « on » et la forme « vous », comme dans ces extraits : 'on veut rééquilibrer le marché de la formation en ce sens que c'est vous qui allez décider' [21-22] ; 'on va vous le donner à vous' [23]. Il semble que là, le « on » désigne le groupe auquel Raphaël s'est identifié, la Car-Betsileo.

Un autre sens encore émerge dans le discours de Raphaël pour cette forme d'énonciation : il s'agit du on impersonnel, qui semble ne désigner véritablement ni son groupe ni d'autres groupes, comme dans cet exemple : 'tout ce qu'on a fait en matière, enfin, beaucoup de choses qui ont été faites en matière de formation à Madagascar, on a toujours donné l'argent et tous les appuis à ceux qui donnaient la formation, mais pas à ceux qui la demandaient' [17-19]. Le passage brusque à une forme passive ('enfin, beaucoup de choses qui ont été faites' [17]) laisse penser que l'orateur a voulu marquer plutôt une distance entre lui et son groupe par rapport aux actions décrites. Mais là encore, les frontières sont floues.

L'usage du « nous » est aussi propice à interprétation dans la mesure où il semble parfois indiquer un groupe réunissant les membres de l'équipe de la Car-Betsileo de manière générale (comme ici : 'Alors nous on veut rééquilibrer' [21]); ou l'équipe qui se trouve présente ici et maintenant : 'et nous on va présenter tout de suite l'ordre du jour' [64].

Un autre élément apparaît encore : il s'agit de la façon dont quelquefois Raphaël s'identifie, à travers la forme « nous », au groupe de ses interlocuteurs, qu'il désigne généralement par la forme « vous ». En effet, à quatre reprises, il utilise le « nous », dans le cadre d'un discours indirect particulier, comme ici : 'Donc c'est ça qu'on voudrait pousser dans cet esprit de diagnostic paysan: c'est bien, analyser les problèmes, et se dire, d'abord, c'est nous paysans qui devons essayer de trouver des solutions que nous pouvons appliquer nous-mêmes, sans recourir à l'extérieur, et s'il faut recourir à l'extérieur on peut le faire, mais il faut bien choisir' [40-43].

Raphaël joue ainsi avec les frontières symboliques distinguant les groupes et les personnes tout au long de son discours. Cet usage des formes « on » et « nous » apparaît comme particulièrement significative pour exprimer la notion de collaboration

(« travailler ensemble »), mais aussi pour atténuer la distance entre les positions des différents acteurs évoqués : ce n'est pas la Car-Betsileo qui travaille *avec* le Tamifi, les deux groupes travaillent *ensemble* ; *on* travaille ensemble. L'orateur va même jusqu'à s'identifier dans certains cas avec ceux qu'il désigne comme ses interlocuteurs<sup>104</sup>. Est-ce le signe d'un souci de ne pas distinguer des positions de pouvoir entre ces différentes positions ? Comme dans cet exemple où, à la fin de son discours, Raphaël dit : 'on va vous proposer... vous allez dire oui ou non', 'on propose... on n'impose rien' [68-70].

Cette transversalité de la notion de collaboration et d'indistinction des positions se retrouve (on l'a vu dans les précédents chapitres) exprimée sous d'autres formes et à d'autres moments de l'histoire du programme. Elle correspond à la façon dont le terme d'*empowerment* a été interprété ; elle se retrouve également dans certains documents rédigés tout au long du programme Tany sy Ala<sup>105</sup>.

## 2) Construire un temps nouveau

Les marques de temporalités sont très fréquentes dans le discours de Raphaël : 'il y a deux ans', 'depuis janvier', 'jusqu'à présent', 'il y a deux mois', 'pendant deux jours'. Mais il est également intéressant de noter que dans la structure même de son texte, l'orateur fait sans cesse des allers-retours entre le passé et le présent, comme pour mettre en évidence ce qui se passe maintenant, en progression vers l'avenir, par rapport à un passé.

Raphaël commence par rappeler le début de la collaboration 'il y a deux ans', qui a préparé la 'phase actuelle' que représente la 'maîtrise des processus de formation par les paysans'. Il recule ensuite dans le temps comme pour bien marquer la différence, et l'aspect novateur des actions entreprises : 'jusqu'à présent' ('on donnait l'argent aux formations'; 'déséquilibre'...) alors que 'nous, on veut rééquilibrer le marché' (distinguant ainsi à la fois le passé du présent, et les autres, indiqués par un « on » impersonnel, de « nous »). Il poursuit avec une petite parenthèse historique, en reculant moins cette fois dans le passé puisque c'est 'quand on a commencé' (il n'y a donc pas si longtemps). L'orateur indique ensuite l'étape effectuée depuis ce moment : 'on a décidé d'améliorer',

---

<sup>104</sup> Il est intéressant de noter que la langue malgache fait la distinction entre deux formes de nous : le nous inclusif (nous tous dans cette salle) et le nous exclusif (nous, cette personne et moi, dans cette même salle avec vous, faisons partie de la même équipe de travail), alors que le français n'utilise qu'une seule forme et que le sens ne peut être saisi que dans le contexte de la phrase ou du texte. Intéressant encore, en Malgache, on utilise la forme du nous inclusif (*-tsika* à la fin du mot ou du verbe) pour marquer la déférence, la politesse à l'égard de l'étranger ou de l'invité. Un habitant du village où j'ai séjourné, en me faisant visiter la région, évoquait donc "nos champs, nos maisons", comme s'ils m'appartenaient aussi. Raphaël semble s'être par moment malgachisé, au point de se mettre à la place de l'autre en se faisant lui-même parfois disparaître.

<sup>105</sup> Comme dans cet extrait, par exemple : « Les programmes de formation proposés sont le fruit d'une collaboration et d'engagement de plusieurs partenaires (...). En effet la participation active des "bénéficiaires ultimes" de ces formations à toutes les étapes de ce processus de formation est non seulement nécessaire à la réussite de la formation envisagée : elle en fait de véritables partenaires qui maîtrisent peu à peu ces différentes étapes et les processus eux-mêmes. On est ainsi au cœur d'un processus d'empowerment » (Plan directeur phase 98-99, TSA, p.9).



‘on a pensé à des diagnostics paysans’. Et l’orateur amène finalement son audience à un pic dans la narration : ‘C’est quelque chose d’entièrement nouveau à Madagascar et je pense même dans le monde, c’est quelque chose assez novateur aussi’ [33-34].

A partir de cette observation, nous pouvons noter que cette structure temporelle n’est pas uniquement d’ordre descriptif, puisqu’elle implique également une dimension axiologique allant d’un passé connoté de manière négative, à un présent meilleur : dans le passé, ‘l’offre ne correspondait pas à la demande’, alors que maintenant ‘nous on veut rééquilibrer le marché... c’est vous qui aller décider de savoir où acheter la formation... et choisir la formation qui répond à vos besoins’. Mais cette distinction ne se fait pas uniquement entre le passé et le présent, la dimension du futur, et d’un avenir encore meilleur est également indiquée : ‘on améliorera toujours ces diagnostics’ ; ‘on n’aura jamais la solution tout à fait parfaite, mais on avancera toujours en évoluant’ [51-52].

Chose intéressante, cette structure autour d’un avant (jugé de manière critique) par rapport à un présent meilleur qui permettra encore d’améliorer l’avenir, est également un thème très présent dans les documents officiels du programme Tany sy Ala. Et c’est également une dimension que l’on observe dans l’histoire même des organismes de développement (Chauveau, 1994<sup>106</sup>).

## ***Conclusion***

Tout se passe ainsi comme si l’orateur, tout au long de son discours, traduisait l’idée de participation, non seulement à travers le contenu de ce qu’il dit (l’histoire de la collaboration, l’histoire et les objectifs du diagnostic paysan), mais aussi à travers la structure narrative et les formes linguistiques choisies.

Toutefois, il semble que parfois Raphaël se heurte au problème de devoir concilier deux objectifs contradictoires : à la fois « dire » la collaboration – qui peut se marquer dans le langage par les formes énonciatives inclusives comme le nous et le on – *et* mettre en évidence le fait que de nouvelles responsabilités sont octroyées aux paysans à travers les actions mises en place par Tany sy Ala – et ceci ne peut se marquer qu’en distinguant d’une part un « nous » (ceux qui donnent cette possibilité) et d’autre part un « vous » (qui la reçoit).

Le travail effectué par l’orateur dans ce discours peut également être interprété en termes identitaires. En effet, en utilisant ces formes linguistiques telles que ‘on’, ‘nous’, ‘vous’, Raphaël construit des catégories d’appartenances : il met en place des frontières identitaires<sup>107</sup>. Il est intéressant de noter qu’il place des frontières relativement floues et

---

<sup>106</sup> L’auteur développe l’idée selon laquelle la notion de participation est utilisée pour marquer l’originalité et la dimension nouvelle des actions des organismes de coopération, par rapport aux orientations antérieures unanimement condamnées.

<sup>107</sup> Frederik Barth (1995), par exemple, utilise la notion d’identité non pas en tant que catégorie fixe et stable, mais en tant que processus dynamiques élaborés au cours des interactions : c’est notamment en

mouvantes entre, d'une part, le groupe constitué par les membres de l'équipe de la Car-Betsileo et du programme Tany sy Ala, et, d'autre part, celui des membres du syndicat Tamifi. Nous avons fait l'hypothèse qu'il s'agit là justement d'une stratégie discursive permettant de concrétiser dans le discours, d'une certaine manière, à la fois le travail de collaboration qui a été effectué, et la notion abstraite de participation<sup>108</sup>.

Mais dans ce discours, comment se situe Raphaël en tant que personne ? Nous avons mis en évidence le fait qu'il indique dès les premières phrases qu'il ne parle pas en son nom propre, mais au nom de l'institution pour laquelle il travaille. Tout au long du discours, Raphaël va effectivement évoquer les actions entreprises non pas par lui-même mais par l'équipe de la Car-Betsileo ou du programme Tany sy Ala de manière plus générale. En termes backtiniens, il prend la « voix » de l'institution. Et ce faisant, il délimite un espace interlocutoire, il indique des places discursives pour lui et ses interlocuteurs : le fait qu'il ne sera pas question dans ses propos de sa vie familiale, par exemple, ni des difficultés personnelles des participants. Toutefois, au cours de son intervention, Raphaël utilise la première personne du singulier à quatre reprises : tout au début pour s'excuser du fait qu'il ne parle pas malgache ('excusez-moi si je parle en français' [1]), puis dire qu'il parle au nom de la Car-Betsileo ('au nom..., je veux rappeler' [1-2]), puis lorsqu'il s'agit de décrire le diagnostic paysan en termes d'innovation ('c'est quelque chose entièrement nouveau à Madagascar et *je* pense même dans le monde' [34]) et lorsqu'il évoque l'idée d'indépendance des paysans : '*je* voudrais vraiment insister, vous n'êtes pas obligés de chercher toujours de l'aide à l'extérieur' [37]; '*j'*insiste vraiment, tout ce que vous faites c'est pas pour nous que vous le faites c'est d'abord pour Tamifi [76]'. C'est donc tout à coup Raphaël, en tant que personne, qui apparaît ainsi: il indique qu'il s'investit lui-même dans le contenu de son propos, qu'il n'est pas simplement le membre d'un groupe, anonyme et sans personnalité, mais qu'il a des prises de positions, des préoccupations, des désirs.

En construisant son propos de cette manière, ne tente-t-il pas également de mettre en place une intersubjectivité entre ses interlocuteurs et lui-même ? N'oublions pas qu'il ouvre une journée de discussion et de travail autour de la démarche du diagnostic paysan. En construisant ce groupe d'appartenance aux frontières larges impliquant l'équipe de la Car-Betsileo et les membres du Tamifi, mais en évoquant également des actions menées conjointement, et en utilisant un certain nombre d'implicites, ne tente-t-il pas aussi de construire un fondement commun qui permettra aux discussions de se mettre en place ?

---

élaborant des catégories de « ils » que les individus construisent des groupes d'appartenance. Dans le domaine de la psychologie sociale, utilisant une démarche proche de la psychologie discursive, Antaki & Widdicombe et collaborateurs (1998) analysent les comportements verbaux pour étudier la manière dont les processus identitaires (par exemple les catégories de genre) se constituent dans les interactions du quotidien.

<sup>108</sup> Nous pouvons également dégager de ces analyses le fait que l'orateur délimite une autre frontière, implicite celle-ci, entre d'un côté son groupe, qui travaille en prenant en considération le principe participatif, et de l'autre, d'autres organismes qui ne le feraient pas.

## 5. Conclusion

Nous sommes entrés dans les coulisses d'un programme en-train-de-se-faire, et avons observé ses différentes étapes ; ce faisant, nous avons pu mettre en évidence les conditions de son élaboration. Je reprendrai ici quelques-uns des éléments mis en évidence au cours des analyses, sous la forme de huit points :

- 1) L'élaboration d'un projet tel que celui-ci s'inscrit dans un système d'activité complexe, mettant en présence des acteurs ayant des positions sociales différentes, situés dans des lieux, des institutions différents. Nous avons pu voir par exemple que les membres d'Intercoopération (entre Berne et Madagascar) ont dans un premier temps travaillé avec des personnes de la DDC (à Berne), leurs « bailleurs de fonds », et que l'équipe du programme Tany sy Ala (mis en place par Intercoopération, à Madagascar) a ensuite joué un rôle important dans les négociations liées à la construction du Diagnostic paysan. J'ai focalisé ici sur le « triangle des promoteurs », mais chacun des pôles entretient des relations avec d'autres instances encore (le Conseil Fédéral et ses orientations politiques, les lois suisses guidant les actions dans le domaine des relations avec les pays du Sud, les agences de développement à Madagascar et dans le monde, les programmes de la coopération suisse à Madagascar, certains Ministères malgaches, la politique du gouvernement malgache et son histoire, etc.) ;
- 2) Chacun des pôles identifiés se trouve associé à une histoire institutionnelle, des traditions professionnelles, des expériences antérieures, des valeurs culturelles multiples qui se trouvent parfois en conflit les unes avec les autres. Il semble par exemple que, dans une certaine mesure, l'importance de mettre en place des stratégies de planification orientées vers des objectifs et des résultats définis au préalable, telle qu'elle est formulée par les uns, se trouve en contradiction avec certaines actions du programme Tany sy Ala, orientées vers un changement d'attitude plutôt que vers des changements quantifiables ;
- 3) L'émergence du Diagnostic paysan a donc impliqué des interactions entre de nombreux acteurs qui ont été amenés à ajuster des définitions, des représentations, des interprétations, parfois différentes, en tension, en dilemme, les unes avec les autres. Nous avons par exemple suivi le travail effectué entre les membres de la DDC et d'Intercoopération pour attribuer un sens partagé au terme d'*empowerment* durant les premiers temps du programme ;
- 4) Cette activité de donner du sens se révèle être non seulement de nature interactive et discursive, mais avoir des répercussions concrètes sur les actions mises en place (à partir d'une définition en termes de besoins, il s'est agi, par exemple, d'interroger les paysans sur leurs besoins, puis de les mettre dans des conditions où ces besoins pouvaient être exprimés, etc.) ;
- 5) Au cours de ces différentes étapes, les destinataires n'ont pas joué le rôle de réceptacles passifs. Ils ont au contraire formulé leurs craintes (« êtes-vous

vraiment prêts à changer ? ») ou leur méfiance (exprimée parfois par le silence), ont rendu compte de leurs expériences et fait des propositions concrètes dans l'élaboration des techniques du Diagnostic paysan. A de nombreuses occasions, ils ont donc été cette « réalité qui résiste » aux intentions et objectifs des concepteurs de programme de formation, les conduisant à changer de perspective et mettre en place d'autres types d'action ;

- 6) Les membres de l'équipe de Tany sy Ala semblent aux prises avec une situation 'dilemmatique' que l'on pourrait tenter de formuler en ces termes : comment à la fois mettre en place les conditions permettant aux destinataires du programme de jouer un rôle actif dans le processus de construction du Diagnostic paysan, *et* réaliser des actions concrètes dont les résultats pourront être pris en compte par les bailleurs de fond de Tany sy Ala ;
- 7) D'autres phénomènes émergent également, au niveau identitaire : Tout se passe comme si les personnes associées au programme Tany sy Ala actualisaient des stratégies de redéfinition de leur propre rôle (en tant que personne et en tant que membre d'une institution) et du rôle des destinataires (en leur octroyant le statut de « partenaires », certaines attitudes et actions sont attendues de leur part).

## **DEUXIEME PARTIE**

### **Le Diagnostic paysan du point de vue des destinataires**



## Chapitre I

### Introduction

Nous l'avons vu, les promoteurs sont sensibles à la manière dont leurs interlocuteurs, en particulier les représentants des organisations paysannes (dans l'exemple analysé, il s'agit du syndicat paysan Tamifi), comprennent et s'approprient les objets discutés. Plus encore, ils ont mis en place des démarches incluant certains destinataires dans le processus d'élaboration de ces outils. Des malentendus et certaines difficultés de compréhension ont surgi lorsqu'il s'est agi de mettre en place une définition de la situation partagée entre les différents partenaires de l'interaction, et des démarches de redéfinition et d'ajustement ont eu lieu. La première partie du texte a ainsi permis d'entrer dans l'univers symbolique et concret du 'Triangle des promoteurs'. Cette deuxième partie a pour objectif d'entrer dans les dynamiques du 'Triangle des destinataires'. Une fois le dispositif du Diagnostic paysan défini, élaboré, il a été mis en œuvre dans les villages par les 'animateurs-paysans' formés à cette tâche par le programme. Comment cette situation particulière est-elle perçue par les villageois qui y participent ? Quels sens prend-elle en fonction de leurs propres activités et systèmes d'interprétation ? Que « font-ils » dans cette situation ? Quels types de processus de pensée sont-ils mis en œuvre ?

Ce sont à ces questions que nous tenterons de répondre dans cette deuxième partie du texte, en cherchant à rendre compte, le plus possible, du « point de vue » des participants à un Diagnostic paysan, qui s'est déroulé à Tanjombita, un petit village de la région du Betsileo...

Le chapitre II sera consacré à la présentation de l'approche théorique adoptée. Comment étudier la manière dont les personnes interprètent une situation ? Pour étudier ces processus d'interprétation, j'ai cherché à articuler une perspective interactionnelle (ou ethnométhodologique) - qui pose que les processus de pensée émergent au cours des interactions sociales - et une perspective qui rend compte de la manière dont ces processus sont liés à des contextes de référence, à des univers de significations et d'expériences qui ne se trouvent pas directement dans le *hic et nunc* de la situation observée. Je serai ici amenée à reprendre certains aspects théoriques des travaux qui se sont intéressés au rôle du cadre et du contexte dans les processus de pensée.

Que veut dire « prendre en compte le point de vue des participants » ? Comment accéder au processus d'interprétation des gens ? La question de savoir comment des individus, se référant à un système culturel différent de celui de l'observateur, donnent du sens à un objet particulier, renvoie à une dimension à la fois méthodologique et épistémologique importante. Dans le chapitre III, nous évoquerons quelques points de méthodes. J'y présenterai les techniques de recueil d'informations utilisées et discuterai d'aspects épistémologiques.

Il s'agira ensuite d'entrer dans l'univers des destinataires du dispositif. Le chapitre IV, intitulé « Les entours », apporte des éléments d'informations concernant le syndicat paysan qui a organisé le Diagnostic dans le village, la vie quotidienne des paysans, l'organisation sociale, l'importance des relations de parenté, le rôle de la formation et des situations de transmissions de connaissances... Nous entrerons ainsi progressivement dans un univers de pratiques symboliques et concrètes dans lequel s'inscrit ce que veut dire « apprendre », « se former », « être membre d'une association paysanne », « être en relation avec un étranger », « mettre en oeuvre une nouvelle technique... ». La structure de ce chapitre suivra dans une certaine le « parcours de découverte » du chercheur qui, au fur et à mesure de ses récoltes d'informations, peut élaborer de nouveaux liens et formuler de nouvelles questions. Notre cheminement se fera donc à travers quelques détours<sup>109</sup>...

Après cette 'promenade' dans la campagne Betsileo et l'évocation de quelques aspects de son univers symbolique et concret, nous reprendrons plus systématiquement, dans le chapitre V, la description de ce qui s'est passé durant les trois jours consacrés au Diagnostic paysan du Sefo Tantely. Cette description sera suivie du chapitre VI consacré à l'analyse de quelques épisodes de la situation de Diagnostic. C'est là que nous pourrons tisser les liens élaborés dans les points précédents à travers l'analyse de ce qui est « fait » par les participants dans ce dispositif particulier du Diagnostic paysan.

---

<sup>109</sup> Pour mieux s'égarer ? Je reprends ici à ce propos les termes de Geertz, décrivant sa manière d'écrire de l'ethnographie : « S'égarer dans des routes encore plus petites et de plus vastes détours ne fait guère de mal, car on ne s'attend pas à un progrès toujours rectiligne, il viendra de toute façon, sinueux et improvisé, apparaissant en des endroits imprévus » (1986, pour la traduction française, p. 24).



## Chapitre II

### Quels outils théoriques utiliser pour appréhender la relation entre contexte et processus de pensée ?

Le Diagnostic paysan, avant d'être « vécu » peut être défini autour de différents éléments qui en constituent comme sa « coquille » :

- Un *temps et un espace* sont délimités (le Diagnostic est en général mis en place dans un lieu communautaire villageois ; les différentes étapes se déroulent normalement sur six jours) ;
- Des *objectifs* sont définis (analyser les problèmes quotidiens de manière à identifier les besoins en formation) ;
- Un *contenu* est délimité (les participants discutent et analysent les problèmes liés aux thématiques des ressources naturelles et de la production (cultures du riz, des légumes, élevage, etc.) ;
- Des *outils*, censés favoriser l'analyse, sont élaborés (du point de vue des promoteurs, la 'carte de la région' permet la visualisation des thèmes à traiter ; les 'tableaux de synthèses' résument les problèmes et les causes mis en évidence pour chacun des thèmes ; le 'diagramme de Venn' montre les interactions entre différentes institutions et leurs fonctions ; le 'tableau des expériences' permet d'identifier les résultats des solutions déjà tentées par les villageois pour résoudre leurs problèmes, etc.) ;
- Des *règles* régissant la communication sont définies (les participants sont par exemple invités à exprimer leurs idées, mais sans les développer).

Cet ensemble organisé d'éléments, du point de vue des promoteurs, devrait permettre aux participants de mettre en œuvre des processus cognitifs liés à l'analyse de leurs problèmes. Cette relation entre, d'une part, le dispositif concret, tissé des intentions des promoteurs et, d'autre part, l'actualisation de processus cognitifs par les participants, n'est pourtant pas toujours directe ni simple. De nombreuses recherches, dans le domaine de la psychologie de l'apprentissage, ont mis en évidence la complexité des processus en jeu, qui ne sont pas toujours, seulement de l'ordre du cognitif.

Ce chapitre tente de rendre compte de certains travaux qui étudient la relation entre « contexte » et processus de pensée, dans leurs complexités. Il s'agit en effet de mettre en lumière le rôle de l'individu, interprétant et donnant du sens à son environnement, et la manière dont cet environnement, à travers le travail d'interprétation de l'individu, peut avoir un effet structurant sur ses comportements.

Sans prétendre à une quelconque exhaustivité, tant les recherches dans ce champ sont multiples et riches, j'aimerais ici poser un certain nombre des acquis des recherches antérieures, qui nous serviront à la fois de « lunettes » pour rendre compte de nos

données, et d'outils pour entrer dans l'analyse. Je commencerai par présenter des recherches qui ont été effectuées dans des circonstances qui semblent bien éloignées du Diagnostic paysan... Il s'agit des entretiens cliniques mis en place par Jean Piaget lorsqu'il cherchait à étudier le développement cognitif de l'enfant. Ces situations, construites autour d'une tâche et mettant en présence un adulte expérimentateur et un enfant, ont permis de mettre en évidence quelques aspects de la complexité des processus en jeu ; elles permettent de penser la relation entre « dispositif », contexte et processus psychologiques actualisés par les personnes.

Un deuxième ensemble de recherches, liées au domaine de la psychologie « interculturelle » ou de la « cross-cultural psychology », nous permettra d'ajouter à cette complexité la dimension culturelle. Lorsque les psychologues tentent de mesurer des processus cognitifs auprès de populations aux systèmes d'interprétation différents, quelles situations construisent-ils ? en fonction de quels implicites et de quelles théories ? sont-ils sûrs de comprendre les réponses de leurs sujets ? ces derniers ont-ils défini de la même manière les caractéristiques de cette situation ?

Les éléments élaborés par différents chercheurs autour de cette problématique nous aideront à définir des outils pour l'analyse des conduites des participants au Diagnostic paysan, à Madagascar.

## 1. Des situations de tests réinterprétées

Lorsque Piaget construisait des situations d'entretien avec des enfants autour de tâches impliquant des manipulations de liquide ou de pâte à modeler, il utilisait ces tâches comme 'prétexte' lui permettant de diagnostiquer le « niveau » de développement de ses sujets. Or, dans ces situations, l'enfant répond parfois de manière inattendue...

Voici un exemple d'une séquence interactive tirée d'un « entretien clinique » où il est question de verser du sirop dans des verres différents (citée par Perret-Clermont, Schubauer-Leoni & Trognon, 1992, p. 9-10) :

Exp : *voilà (elle verse le contenu du verre A dans le verre B). Si maintenant toi tu bois tout ce qu'il y a dans ce verre, hein*

Enf : *mmh*

Exp : *puis moi je bois ce*

Enf : (il prend un des verres pour boire)

Exp : *tu bois pas ! Hein ! Tu boiras après le sirop, d'accord !*

Enf : *mmh. Oui.*

Exp : *si toi tu bois maintenant tout ce qu'il y a dans ce verre et puis moi je bois tout ce qu'il y a dans celui-là, est-ce qu'on a les deux la même chose beaucoup à boire, ou bien est-ce qu'il y a quelqu'un qui a plus à boire,*

*quelqu'un qui a moins à boire, ou bien c'est la même chose beaucoup, qu'est-ce que tu crois toi ?*

Enf : *Ouais, c'est la même chose*

Exp : *c'est la même chose ?*

Enf : *ouais, ça reste comme, comme... comme ça*

Exp : *mmh*

Enf : *puis si on boit, alors ça, il y en a plus*

Exp : *mmh. Comment tu sais que c'est la même chose beaucoup ?*

Enf : *parce que si on boit tout alors il y a rien du tout dans le verre*

(...)

Exp : *...tu veux dire encore quelque chose ?*

Enf : *ouais, c'est normal, si on, si on boit tout alors il y a plus, dans ton verre.*

Il s'avère en effet, que l'enfant et l'adulte ne partagent pas toujours la même définition de la situation : alors que pour l'expérimentateur, la tâche est considérée comme un support pour une notion abstraite (la notion de conservation des quantités de liquide par exemple), pour l'enfant, la tâche peut être considérée comme une fin en soi. Il arrive souvent que l'enfant veuille boire le sirop contenu dans les verres au lieu de répondre à la question de l'adulte concernant la quantité de liquide: que peut-on faire avec du sirop sinon le boire ? Ou encore que l'enfant se demande pourquoi l'adulte devrait en boire autant que lui, cet adulte qui est tellement plus grand, ou qui n'aime certainement pas cette boisson d'enfant !

On observe alors des processus d'ajustement des représentations de la tâche et de ses objectifs au cours de l'interaction. Il est possible de mettre en évidence, par exemple, dans les transcriptions de l'échange verbal, le fait que l'expérimentateur, à de nombreuses reprises, sélectionne des éléments (en "oublie" même quelquefois...) dans l'intervention de l'enfant, éléments qui vont dans le sens de sa propre définition, de ses propres objectifs. Réciproquement, les signes linguistiques (ou même infra-linguistiques tels que les "mmmh"), le vocabulaire, les questions de l'expérimentateur et ses répétitions sont sélectionnés, interprétés par l'enfant qui va s'appuyer sur eux pour construire sa réponse (Baucal & Stepanovic, in press ; Donaldson, 1978 ; Grossen, Liengme Bessire & Perret-Clermont, 1997 ; Hundeide, 1992 ; Iannaccone & Perret-Clermont, 1990 ; Lave, 1997 ; Light & Butterworth, 1992 ; Light & Perret-Clermont, 1998 ; Perret-Clermont, Schubauer-Leoni & Trognon, 1992).

Si les finalités de la tâche sont objet d'interprétation de la part de l'enfant, le statut de l'adulte, et le contexte institutionnel dans lequel la situation a lieu le sont également. Le type de réponse des enfants s'avère en effet différent, par exemple, lorsque l'expérimentateur se présente comme « une dame pour faire un jeu » ou « une

maîtresse<sup>110</sup> », ou si la tâche est effectuée en classe ou non (Schubauer-Leoni, 1990 ; Schubauer-Leoni, Perret-Clermont, & Grossen, 1992)...

L'analyse des « micro-histoires » des interactions entre enfant et adulte dans une situation de test (Grossen, 1988, 1989 ; Perret-Clermont, 1979/1996 ; Perret-Clermont & Nicolet, 1988/2001 ; Perret-Clermont & Schubauer-Leoni, 1981 ; Perret-Clermont, Schubauer-Leoni & Grossen, 1991) visant au diagnostic du développement cognitif a permis ainsi de poser de nouvelles questions sur les processus en jeu : les réponses de l'enfant sont-elles à considérer comme étant de nature cognitive seulement ? Ne sont-elles pas à resituer dans le contexte social qui les a fait naître ? Ne sont-elles pas dès lors à considérer comme de nature sociale aussi, dans la mesure où l'enfant interprète la situation expérimentale, la tâche, leur donne un sens, se fait aussi une idée de ce que l'adulte, toujours présent, attend de lui, et ceci en fonction des comportements de l'expérimentateur qui lui aussi modifie ses propos en fonction de son interprétation, plus ou moins évolutive, de la situation, etc.:

« We have become accustomed to referring to certain behavioral modifications as 'cognitive development' or 'conceptual acquisitions' or the learning of 'specific cognitive skills'. But different observations have drawn our attention to the fact that it is not relevant, from a psychological point of view, to totally disassociate the supposedly 'cognitive' elements from those elements that reveal the rules of social interaction or from the social marking of the contexts in which subjects' conduct is embedded. Effectively, as soon as we seek to evaluate the performance of a subject to assess its advancement level, we are confronted with a subject response that derives its meaning not from the 'absolute' criteria of a level or stage of development but from its relation to the context in which it has been elicited. We have to consider, therefore, that cognitive performances are socially contextualized responses – that is, socially situated responses » (Perret-Clermont, 1993, p. 197).

Les conduites semblent ainsi être constituées dans l'interaction, et les réponses de l'enfant se présentent comme le résultat de l'interprétation de situations socio-cognitives précises, par rapport auxquelles il entretient des buts et des enjeux variés (Perret-Clermont, Schubauer-Leoni & Trognon, 1992).

Les travaux dans ce champ ont de fait mis en lumière le travail à la fois d'*interprétation* de l'enfant et le travail de *co-construction* auquel les différents acteurs sont amenés à

---

<sup>110</sup> Dans cette recherche empirique (Schubauer-Leoni, 1990), l'adulte-expérimentateur se présentait soit comme une compagne de jeu ("une dame qui veut faire un jeu"), soit comme une "maîtresse qui veut voir ce que les enfants ont appris"; dans une troisième condition, c'était la maîtresse elle-même qui interrogeait les enfants. Il s'agissait de problèmes mathématiques (problèmes arithmétiques simples). Les enfants interrogés se trouvaient soit à l'école enfantine soit à l'école primaire. Les résultats montrent une différence dans les réponses en fonction du statut de l'expérimentateur et de leur appartenance institutionnelle. Les enfants de classe enfantine donnent plus de réponses conservantes lorsqu'ils doivent répondre à une "dame qui veut jouer", condition qui leur est familière dans l'univers institutionnel qui est le leur. Alors que les enfants de première primaire sont plus nombreux à donner des réponses conservantes lorsqu'ils ont à faire à une "maîtresse".

réaliser dans le *hic et nunc* de la situation. Le dispositif, construit avec des intentions de la part des concepteurs (celles par exemple de diagnostiquer ou mesurer des processus cognitifs), s'avère être le lieu d'une situation de communication sociale...

## 2. L'apport des recherches interculturelles

Cette dimension communicative des situations conçues pour évaluer des raisonnements ou des niveaux de développement peut également s'observer lorsque les chercheurs ont souhaité tester leurs théories dans des contextes culturels différents. Les résultats de ces recherches nous rendent attentifs notamment à deux dimensions, qui vont dans le sens des réflexions présentées plus haut :

- Les situations de test sont à considérer comme des situations de communication ;
- Si les réponses sont élaborées et co-construites dans le *hic et nunc* de l'interaction, elles s'actualisent également à travers un travail de référenciation à un contexte qui englobe, traverse, transcende la situation d'interlocution elle-même.

Je prendrai deux exemples.

### **La catégorisation, une affaire de 'sagesse'**

Aux questions concernant leur manière de regrouper et catégoriser des objets du quotidien, il s'avère que, contrairement à des sujets scolarisés, les Kpelle (ethnie du Liberia) font référence à des catégories fonctionnelles, en regroupant par exemple l'orange et le couteau 'parce que le couteau coupe l'orange' (Cole, Gay, Glick & Sharp, 1971). Dans un premier temps, les chercheurs en concluent que les sujets sont incapables d'organiser leurs réponses autour de relations d'équivalence (le regroupement des oranges et des patates, par exemple). Or, un jour, une des personnes interrogées précise que sa réponse reflète ce qu'un "homme sage" dirait pour classifier les objets. L'interviewer demande alors comment une personne "stupide" catégoriserait ces objets : il reçut avec surprise pour réponse qu'une personne stupide grouperait ces objets selon les catégories générales ! Les Kpelle se révèlent donc capables de classifier les objets familiers selon les standards occidentaux de l'intelligence, mais il semble que la situation dans laquelle ils sont interrogés les amène à se référer à ce qui, pour eux, est associé à une réponse « sage ». Ce type de données conduit d'ailleurs certains chercheurs à remettre en question les résultats des recherches qui présentent des différences cognitives entre groupes culturels distincts :

« Les différences culturelles liées à la cognition résident davantage dans les contextes dans lesquels les processus cognitifs eux-mêmes se manifestent que dans l'existence de ces processus (tels que la mémoire logique ou les réponses théoriques à des syllogismes) dans une culture et son absence dans une autre » (Cole, 1998, p. 147 ; ma traduction).

### Ne dire que ce que l'on sait

Luria, dans le cadre de sa collaboration avec Lev Vygotsky, entreprend dans les années 1930 un ensemble de recherches en Asie centrale, dans le but de déterminer le rôle du contexte socio-culturel dans le raisonnement. Son ouvrage, *Cognitive development. Its cultural and social foundations* (paru en 1974 en URSS et en 1976 dans sa traduction anglaise<sup>111</sup>) est intéressant à différents égards : l'auteur tente de recueillir des données qui viendraient corroborer l'hypothèse selon laquelle le fonctionnement de la pensée est lié au contexte socio-historique de la société dans laquelle vivent les individus donnés ; il présente en outre une méthodologie originale.

Les années 30 en Asie centrale, et en particulier dans la région de l'Uzbekistan, sont marquées par des changements sociaux profonds: les campagnes reculées sont en effet l'objet de la collectivisation des terres et de la kolkhosisation. Avant la révolution de 1917, les Uzbeks vivaient dans une économie fondée sur la culture du coton; ils étaient pour la plupart illettrés et vivaient sous l'influence de l'Islam. Avec la révolution, l'Uzbekistan devient une république avec une production agricole collective, l'industrie se développe. Un nouveau système économique voit le jour. Des réseaux d'écoles et de centres de formation agricole apparaissent également un peu partout. L'auteur fait alors l'hypothèse qu'à travers la comparaison des processus cognitifs de différents groupes (paysans illettrés de villages reculés et paysans scolarisés ayant fait l'expérience de nouveaux outils), il est possible d'observer les changements en termes de raisonnements provoqués par un bouleversement culturel et socio-économique.

Le chercheur se rend donc dans cette région et met en place des situations d'entretien. Après une discussion en groupe, visant à la familiarisation réciproque, le chercheur pose des questions ouvertes aux personnes présentes à partir de problèmes liés à différents domaines du raisonnement cognitif (perception, catégorisation, raisonnement, imagination, conscience de soi...).

Les résultats montrent de manière générale que les individus qui n'ont pas été scolarisés se révèlent incapables, ou refusent, de catégoriser les objets d'une manière considérée comme "correcte" par les personnes qui ont reçu une scolarisation, même de base. Au lieu d'utiliser un raisonnement "théorique" (ce sont les termes de Luria), les personnes non scolarisées utilisent un raisonnement "pratique" ou "lié à une situation concrète".

Or, en reprenant les protocoles des interactions tels que Luria les présente dans son ouvrage, d'autres observations peuvent être faites. Voici une de ces transcriptions (ma traduction à partir de l'anglais) :

Le chercheur (Cherch.) interroge A, paysan illettré, originaire d'un village Kashgar reculé

---

<sup>111</sup> Dans une atmosphère d'unification d'un ensemble géographique et ethnique marqué par les diversités, où la question des minorités nationales est sensible, les résultats présentés sont jugés présenter une image négative des groupes étudiés. Le livre ne paraîtra donc qu'en 1974 en URSS.

Cherch. *Dans le grand Nord, où il y a de la neige, tous les ours sont blancs. Novoya se trouve dans le grand Nord et il y a toujours de la neige là-bas. De quelle couleur sont les ours là-bas?*

A. *Il y a des ours de différentes sortes*

Cherch. (répète le syllogisme)

A. *Je ne sais pas; j'ai vu un ours brun, je n'en ai jamais vu d'autres... Chaque localité a ses propres animaux; si c'est blanc, ils seront blancs; si c'est jaune, ils seront jaunes.*

Cherch. *Mais de quelle sorte sont les ours à Novaya?*

A. *Nous parlons toujours seulement de ce que nous avons vu; nous ne parlons pas de ce que nous n'avons pas vu*

Cherch. *Mais qu'impliquent mes mots? (le syllogisme est répété)*

A. *Voici, c'est comme ça: notre tsar n'est pas comme nous, et vous n'êtes pas comme nous. Quelqu'un qui était là-bas peut répondre à vos mots, et si une personne n'était pas là-bas, elle ne peut rien dire sur la base de vos mots*

Cherch. *Mais sur la base de mes mots (répète)*

A. *Si un homme avait 60 ou 80 ans et si cet homme avait vu un ours blanc et avait raconté cela, il pourrait être cru, mais je n'ai jamais vu un homme comme ça et donc je ne peux rien dire. Ce sont mes derniers mots. Ceux qui ont vu peuvent raconter, mais ceux qui n'ont pas vu ne peuvent rien dire.*

Tout se passe ici comme si les deux hommes, le chercheur et la personne interrogée, entraient dans une sorte de conflit au sujet de la tâche elle-même : le paysan refusant en quelque sorte la possibilité de répondre à la question (refus qu'il argumente de diverses manières ; devant l'insistance de Luria, il dit dans une dernière intervention : '*ce sont mes derniers mots*<sup>112</sup>'), et l'expérimentateur affirmant au contraire, à travers la répétition de celle-ci, qu'elle peut recevoir une réponse. Dans cet extrait, des représentations sur ce qui peut être dit dans ce type de situation, et sur ce qui est de l'ordre de la vérité sont également exprimées ('*nous ne parlons pas de ce que nous n'avons pas vu*'), en faisant référence aux normes sociales du groupe (l'usage du 'nous' ; la distinction effectuée entre 'nous' d'un côté, et 'vous' et le 'tsar' de l'autre ; le crédit accordé aux personnes âgées...).

Ces réponses sont interprétées par Luria comme allant dans le sens de l'origine sociohistorique de tous processus cognitifs : la structure de la pensée dépend des structures des types d'activités des différentes cultures (pensée "pratique" dans les sociétés caractérisées par des manipulations d'objets, et pensée "abstraite", "théorique",

---

<sup>112</sup> On peut toutefois faire l'observation que A donne la réponse que Luria attendait ('*Si un homme avait 60 ou 80 ans et si cet homme avait vu un ours blanc et avait raconté cela...*') ! Toutefois, dans sa réponse, A insiste davantage sur les arguments qui, de son point de vue, rendent la question non pertinente.

pour les sociétés technologisées). Ce qui caractérise le changement entre les groupes c'est, dit-il, l'émergence de nouveaux motifs de l'action et de nouvelles formes d'accès à une culture technologisée et à la maîtrise de mécanismes tels que le fait de savoir lire et écrire et d'autres formes de connaissances : "La transition à une économie socialiste apporte de nouvelles formes de relations sociales et, avec elles, de nouveaux principes de vie" (p.15 ; ma traduction).

Ce n'est pas mon propos ici de développer cette interprétation en termes de rôle des outils dans le développement de la pensée. Toutefois, j'aimerais revenir un instant sur les méthodes utilisées pour réaliser ce type d'interprétation : en effet, les tâches censées donner accès aux catégories de connaissances sont distinctes des pratiques étudiées, et la réduction de la connaissance à des catégories préformulées peut sembler problématique (Cole, 1976). En outre, la manière dont la situation elle-même est l'objet d'interprétation de la part des sujets n'est pas prise en considération. Or il semble que l'extrait étudié montre davantage la manière dont A fait un effort pour interpréter la situation, au moyen de ressources culturelles qu'il a à disposition, et faire part de cette définition à son interlocuteur, plutôt que sa capacité ou non à faire preuve d'un raisonnement abstrait.

Reprenant certaines recherches comparatives, Michael Cole et Sylvia Scribner (1974), par exemple, s'interrogent à cet égard sur la possibilité de déterminer si tel groupe "possède" telle compétence cognitive. Les personnes vivant dans des sociétés rurales d'Afrique de l'Ouest possèdent-elles la perception en trois dimensions d'un matériel pictural ? Révèlent-elles une pensée abstraite ? Ont-elles la structure logique de conservation ? Les questions de ce type impliquent que tous ces termes désignent une certaine entité psychologique, elle-même propriété d'une personne et mesurable par des opérations spécifiques. Or, en psychologie, les phénomènes observés ne peuvent être réduits à des états ou à des propriétés, affirment les auteurs : il s'agit au contraire de processus, et ces processus ne peuvent être révélés qu'à travers des opérations spécifiques ayant lieu dans des situations particulières qui diffèrent d'un groupe à un autre : « Dans le domaine des recherches interculturelles, cela signifie que nous nous demandons comment un groupe particulier interprète un matériel pictural, apprend à résoudre un problème, à classer des stimuli géométriques, etc. » (Cole & Scribner, 1974, p. 174 ; ma traduction).

Ces considérations mènent certains auteurs à remettre en question la pertinence des tests dans des cultures autres, sans étudier les activités quotidiennes de ces groupes et les significations qui leur sont liées (Abreu, 1995 ; Bril & Lehalle, 1988 ; Cole, 1990, 1996a, 1996b ; de Haan, 1998 ; Saxe, 1991, 1999 ; Säljö, 1992 ; Wassman & Dasen, 1996) : « Finalement, si nous sommes d'accords que nous étudions des opérations et non des entités, et que ces opérations peuvent changer et jouer différemment dans des circonstances différentes, cela implique que les expérimentations ne nous permettent pas de ranger les gens en termes d'"existence" ou de "niveau" de processus cognitifs particuliers » (ibid.).

De nombreuses recherches menées auprès de groupes culturels différents de ceux des chercheurs ont montré l'importance de prendre en considération le sens que prend une tâche dans une activité située culturellement et historiquement pour les personnes



(Dasen, 1988, 1989, 2000 ; Harkness & Supper, 1977 ; Berry, Dasen & Sarswathi, 1997 ; Greenfield & Lave, 1982 ; Laboratory of comparative human cognition, 1983 ; Perret-Clermont & Dinello, 1987 ; Saxe, 1997, 1999 ; Saxe & Gubermann, 1998). Nous évoquerons ici quelques chercheurs qui tentent, à travers des investigations empiriques, de mettre en relation les dimensions de sens, d'activité et de cognition.

a) De quelques décalages et malentendus entre l'école et l'environnement culturel

L'ouvrage de Gay et Cole, *The new mathematics and an old culture. A study of learning among the Kpelle of Liberia* (1967), est à cet égard souvent cité comme pionnier. John Gay, enseignant au Libéria, s'interroge sur les performances particulièrement basses des élèves en mathématiques. Il invite Michael Cole comme consultant pour tenter de comprendre ce phénomène. Ce dernier commence par interroger les personnes qui travaillent avec les élèves, sur leurs difficultés en mathématiques. On lui parle alors des difficultés perceptuelles des Africains qui « ne sont pas capables de résoudre des puzzles, de distinguer des formes géométriques, ni de catégoriser, etc ». Or, en observant les Kpelle dans leurs pratiques quotidiennes, il s'aperçoit que ceux-ci ont développé des compétences intellectuelles liées à des tâches de type mathématique complexes, en particulier concernant les transformations et les mesures de poids et de quantité. Il en tire comme conclusion l'idée selon laquelle, pour comprendre pourquoi les enfants Kpelle ont des difficultés avec des tâches de résolutions de problèmes que nous considérons comme liées aux mathématiques, il importe d'examiner les circonstances dans lesquelles les Kpelle se confrontent avec des tâches « mathématiques » (activités quotidiennes de mesure, d'estimation, de comptage, de calcul), et d'étudier la manière dont les individus développent les compétences et connaissances qui sont nécessaires pour être considéré comme un adulte compétent.

Gay et Cole ont également ouvert leur champ d'investigation en cherchant à mieux connaître les conceptions du monde, du savoir, de l'apprentissage des Kpelle, dans le but de comprendre les comportements scolaires des enfants. L'idée étant que chaque culture définit de manière spécifique et particulière son rapport au savoir, et que ce rapport peut entrer en conflit avec d'autres conceptions, telles que celles qui sont mises en oeuvre dans le milieu scolaire de tradition occidentale. Ils ont alors effectué une recherche de type ethnologique, en s'intéressant à l'insertion des Kpelle au sein de la Nation du Liberia, au rôle des missionnaires, à l'organisation sociale des villages, aux sociétés secrètes..., mais aussi à leur système de comptage - et à la signification qui est attachée aux nombres et aux choses qui peuvent ou ne peuvent pas être comptées - ainsi qu'à la structure de la langue.

Gay et Cole ont ainsi pu mettre en évidence le fait que le savoir, aux yeux des Kpelle, est essentiellement un attribut des anciens, et ne peut avoir pour fonction que celle de préserver et maintenir ce qu'ils considèrent comme leur tradition. La connaissance n'a pas de sens en soi; elle est le moyen de se relier au passé. Dans cette perspective, les stratégies d'exploration, d'interrogations de type "pourquoi" ne sont pas véritablement valorisées. Face au maître, au sein du système scolaire de type occidental, les élèves font alors preuve d'attitudes interprétées en termes de passivité et de soumission. Ces élèves vivent également des situations de conflits de loyauté, puisque le fait même

d'aller à l'école est considéré comme éloignant l'individu de certaines valeurs fondamentales appartenant et constituant le groupe des Kpelle.

b) Quelles relations entre performances en mathématiques à l'école et performances en calculs dans la rue ?

Les recherches menées par Terezinha Nunes Carraher, David Carraher et Analucia Schliemann (1985 ; Carraher, 1989 ; Carraher & Carraher, 1988, Schliemann, 1998 ; et aussi Saxe, 1991, 1997) auprès des enfants des rues de Recife partent de ce même type d'étonnement : comment se fait-il que les mêmes enfants qui, à l'école, présentent des performances basses en mathématiques, sont capables de jongler avec les chiffres lorsqu'ils se trouvent dans les rues à vendre bonbons et oranges ? En les observant et leur demandant de résoudre différentes tâches, les chercheurs montrent notamment que ces enfants ont des stratégies de calcul et des algorithmes de résolution différents selon qu'ils sont à l'école et qu'ils doivent y résoudre des problèmes de type arithmétique scolaire, ou dans la rue lorsqu'ils vendent leurs marchandises. Il apparaît en effet que les enfants résolvent plus facilement des tâches qu'ils réfèrent à leurs pratiques habituelles où l'expérimentateur expose un problème de mathématique (le coût de certains objets, la monnaie à rendre...) que lorsqu'ils doivent répondre au même type de problème, mais posé en termes scolaires. Les auteurs développent l'hypothèse selon laquelle les objectifs implicites sous-jacents à la pratique de vente rendent signifiant l'activité elle-même (le but n'est pas nécessairement l'acquisition d'une connaissance, mais plutôt la maîtrise d'une situation), et sont liés à des algorithmes de résolution spécifiques:

« This review of studies (...) lends support to the idea that organization of knowledge depends not only upon people's concepts but also upon the goals of the situations in which knowledge was developed » (Carraher, 1989, p. 645).

c) Littéracie et compétences cognitives

La recherche menée par Sylvia Scribner & Michael Cole sur la littéracie chez les Vai (1981) illustre la manière dont la culture ne peut être définie comme une variable explicative, mais plutôt en tant que dimension organisatrice d' « activités ».

Ces auteurs choisissent la littéracie (activités et capacités liées à la lecture et à l'écriture) comme objet d'étude du fait que celle-ci est considérée comme une invention essentielle ayant des conséquences importantes sur les structures cognitives : elle permettrait l'accumulation de connaissances systématiques et constituerait un système de signes médiatisant les processus cognitifs (Vygotsky, Luria). Les chercheurs choisissent alors de travailler auprès des Vai (groupe ethnique vivant au Nord-Ouest du Libéria), car il s'agit d'un groupe où la littéracie se distingue de la scolarisation. De nombreuses recherches ont montré que les sujets scolarisés avaient des performances à certaines tâches cognitives meilleures que les sujets non scolarisés. Cole et Scribner se demandent si l'on peut attribuer ces performances à la scolarisation ou aux compétences liées à la lecture et à l'écriture. Alors qu'en général, ces compétences sont acquises dans le cadre de l'école, les Vai ont développé des systèmes d'écriture qui sont enseignés et utilisés dans des situations de la vie quotidienne. Ceux-ci connaissent trois types d'alphabet : un alphabet spécifique propre (la littéracie Vai est acquise sans scolarisation

formelle; son apprentissage est davantage une affaire personnelle, elle n'est pas nécessairement lié à un statut ou à des connaissances ésotériques spécifiques, et n'a pas de conséquences au niveau des pratiques économiques ou sociales ; elle joue un rôle dans certaines situations traditionnelles, telles qu'écrire des lettres, remplir des registres) ; l'alphabet arabe, utilisé dans les activités liées à la lecture du Coran ; et l'alphabet lié à la lecture et à l'écriture de l'anglais, langue de l'école et de nombreuses activités de la vie quotidienne.

Leur recherche comporte plusieurs étapes. Ils initient leur enquête à partir de la question suivante : quel rôle joue la littéracie Vai dans la production de performances cognitives telles que l'apprentissage, la classification et la résolution de problèmes ? et ce rôle est-il différent selon que la personne est ou n'est pas scolarisée ? Ils distinguent donc des groupes de personnes en fonction de leurs connaissances dans les trois littéracies et leur niveau de scolarité. Les résultats mettent en évidence que ni la littéracie Vai ni la littéracie coranique ne se substituent à la scolarisation en ce qui concerne les performances aux tests psychologiques. En général, les personnes scolarisées montrent de meilleures performances, particulièrement lorsqu'on leur demande d'explicitier leurs démarches de résolution.

Les chercheurs décident ensuite de cibler leurs études : au lieu d'étudier le changement cognitif en général, ils étudient la manière dont la pratique d'écrire et de lire peut avoir un effet, par exemple, sur les connaissances qu'une personne possède au sujet des propriétés du langage. Leurs résultats montrent là des différences d'une littéracie à une autre. Ils observent en effet que la littéracie Vai, par exemple, a des conséquences positives sur les compétences à définir des mots, à s'engager dans des raisonnements syllogistiques, à distinguer un objet de son nom, à expliciter l'erreur dans des phrases fausses grammaticalement. De fait, il semble que chaque système de signes implique des performances en termes cognitifs différentes. Ces résultats remettent ainsi en question l'idée selon laquelle la littéracie suscite un éveil métacognitif général : si les usages de l'écriture sont peu nombreux, le développement des compétences qu'ils permettent sera alors également limité ; mais lorsque les conditions technologiques, sociales et économiques impliquent des activités nombreuses où les pratiques de la lecture et l'écriture sont mises en œuvre, les compétences seront alors plus nombreuses et plus complexes. Cole & Scribner en arrivent à la conclusion que dans les sociétés où les pratiques de la littéracie sont reliées de manière complexe à une multitude d'activités, les compétences associées deviennent dès lors davantage diffusées et interreliées, donnant l'apparence d'une transformation générale des modes de pensée.

Vygotsky et ses collègues voyaient en la littéracie un outil de transformation de l'expérience humaine et de la pensée. Cole et Scribner pensent que la littéracie est un outil cognitif et social, et s'intéressent aux spécificités de ses effets. La littéracie n'est plus considérée comme impliquant une transformation générale mais comme un ensemble d'activités dont il s'agit d'étudier l'organisation cas par cas (voir aussi Lave & Wenger, 1991 ; Engeström, 1999).

### 3. Synthèses et ouvertures

Les travaux présentés ci-dessus nous amènent aux conclusions et ouvertures suivantes :

Quel que soit le soin donné à la construction de la tâche par les concepteurs, celle-ci ne peut être considérée comme neutre, aux yeux des personnes interrogées ;

Les processus cognitifs ne peuvent être étudiés que dans leur dynamique et leur inscription dans un contexte socio-culturel qui leur donne forme et sens ;

Ces observations conduisent à une redéfinition de la notion de culture. De la notion de culture comme variable indépendante, elle est progressivement considérée comme un ensemble d'activités structurées qui entourent et co-constituent l'individu et sa pensée (Chaiklin & Lave, 1993 ; Cole, Engeström & Vasquez, 1997 ; Lave, 1990 ; Scribner & Cole, 1981 ; Shweder, 1990 ; Valsiner, 1989 ; Wertsch, 1991). La culture ne se présente pas comme indépendante de l'action des individus impliqués dans des activités ; elle est au contraire à penser en termes de co-émergence.

Bruner développe cette réflexion dans son ouvrage *Et la culture donne forme à la pensée* (traduction en français, 1991 ; voir aussi Bruner, 1990, 1996) : Si l'objet de la psychologie est bien l'étude de l'homme, dit-il, il est donc nécessaire de prendre en compte le monde dans lequel il vit, qu'il interprète et qui en retour donne sens à ses actes. Les connaissances développées par les individus ne peuvent être distinguées du sens qu'elles prennent pour eux, dans des situations et à des moments précis de leur parcours, puisque le sens attribué à telle action détermine aussi dans une certaine mesure la manière dont elle va être entreprise. Et ces "significations" que les choses, les gens, les événements, le monde possèdent aux yeux des individus, ne sont pas à chercher "dans leur tête" : ces significations sont constituées au cours des interactions sociales. C'est à travers ses rencontres avec d'autres membres de son groupe, que l'individu intègre les valeurs, les manières d'interpréter le monde. Cette intériorisation se fait par l'intermédiaire d'outils - d'outils psychologiques - propres à une culture. Ainsi, ces significations ne relèvent ni d'un niveau interne à l'individu ni d'un niveau externe, culturel : Il n'y a pas de frontières entre l'intérieur et l'extérieur : "cognition" et "culture" se trouvent dans une relation d'interdépendance et de constitution réciproque.

Dans cette perspective, la notion d'activité, plutôt que celle de culture (terme souvent utilisé dans le sens d'entité fixe et stable) permet d'ouvrir de nouvelles réflexions. Dans sa conceptualisation par les psychologues russes du début du 20<sup>ème</sup> siècle, qui parlent alors de « systèmes d'activités », et reprise ensuite par des chercheurs contemporains (Engeström, 1987, 1993 ; Engeström, et al., 1998 ; Van Oers, 1998), elle apporte certains éléments intéressants :

- Elle permet de penser à la fois un individu acteur, contribuant à son propre développement, *et* inscrit dans des pratiques collectives, historiquement situées (« L'aspect distinctif de l'activité humaine est dans la création continue de nouveaux instruments qui, en retour, complexifient et changent qualitativement la structure de l'activité elle-même », Engeström, 1987, p. 144 ; ma traduction). La manière dont une personne agit dans le contexte d'une activité dépend de son interprétation de sa position (« in-der-Welt-sein ») : « it is not the material or externally defined qualities of the situation that are critical, but how the situation is experienced/interpreted by the person as a locus for meaningful actions » (Van Oers, 1998, p. 479), et
- de prendre en considération la dimension des *outils* (concrets et symboliques) ou signes qui médiatisent la relation entre l'individu, sa pensée et son environnement.

En outre, la prise en considération de l'activité en tant qu'unité d'analyse permet de dépasser à la fois le déterminisme cognitif et le déterminisme social :

- les cognitivistes classiques identifient les problèmes donnés (et le cadre de communication dans lequel ils sont posés) comme les seuls contextes de la résolution, de la pensée et de l'apprentissage, excluant ainsi les aspects sociaux et culturels du contexte. La réponse donnée par l'individu « colle » au cadre considéré dans sa dimension cognitive uniquement (dans cette perspective, les réponses des Kpelle ou des paysans ouzbeks sont attribuées à une absence de la compétence de raisonner de manière abstraite, par exemple, puisque seule la dimension cognitive de la question est prise en considération) ;
- les analyses phénoménologiques ou ethnométhodologiques analysent les interactions en tant que contextes dans lesquels se construisent à la fois les réponses, les identités, et les structures, mais sans prendre en considération la dimension historique et culturelle qui les traverse. Dans la perspective ethnométhodologique en effet, les structures sociales sont considérées comme des accomplissements interactionnels ; les chercheurs mettent sur pied d'égalité la structure et les phénomènes de structuration, en étudiant la manière dont les faits sociaux du monde social émergent du travail de structuration des acteurs, pour devenir externes et contraignants comme une partie du monde qui est à la fois de la fabrication et au-delà de la fabrication des acteurs (Coulon, 1990 ; Mehan, 1979, 1993 ; Woods, 1990). Or, sans remettre fondamentalement en question cette approche, il semble que pour appréhender « ce qui se passe » dans une classe d'école par exemple, la référence à des catégories et des principes de sélection, de différenciation et de hiérarchisation des réalités observées soit nécessaire : « Le refus d'importer dans l'observation et l'analyse de 'ce qui se passe dans une classe et pourquoi' tout critère extérieur ou transcendant à l'ici et maintenant de la situation interdit de fait d'interroger et d'interpréter ce que font les élèves et enseignants et pourquoi ils le font, à partir de principes épistémologiques concernant la nature des savoirs

enseignés, et questionnant la pertinence de leurs processus d'enseignement et d'apprentissage » (Rochex, 1995, p. 115<sup>113</sup>).

Revenons un instant sur la définition d'activité et d'outils qu'en donnent les psychologues russes du début du 20<sup>ème</sup> siècle et leurs continuateurs.

Pour Vygotsky et Leontiev, l'activité est l' « unité de base » (Vygotsky, 1934/1962) qui permet de penser les rapports entre caractéristiques sociales, interpsychiques, et caractéristiques individuelles, intrapsychiques, des conduites spécifiquement humaines ; c'est ce qui permet la médiation des relations des hommes avec le monde qui les entoure.

La théorie de l'activité développée par Vygotsky et Leontiev apporte des éléments d'articulation. Leontiev (1975) distingue trois « étages » de l'activité: ce qui incite le sujet à agir, ses *mobiles* ; les *actions* des individus, processus soumis à des buts, dirigés par la représentation des résultats attendus ; et les *opérations* qui permettent d'atteindre ces buts, les moyens et procédés mis en œuvre par ces opérations.

Mais l'activité n'est pas une entité stable et permanente. C'est des rapports de non-coïncidence, dans les contradictions internes des systèmes d'activité, que peut naître le mouvement, l'innovation, le changement (Engeström, 1987, 1993).

L'activité n'est pas non plus, dans cette perspective théorique, un ensemble qui détermine des actions spécifiques. Actions et activité, sans être jamais coupées l'une de l'autre, se distinguent pourtant du fait qu'une même action peut servir des mobiles différents, et inversement, un même mobile peut se concrétiser dans des buts différents, engendrant des actions différentes...

Ce qui rend interdépendantes actions et activités, c'est le *sens* conféré par l'individu ; celui-ci est défini par Leontiev (et repris par Rochex) comme étant créé du rapport entre ce qui l'incite à agir et ce vers quoi son action est orientée comme résultat immédiat :

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

---

<sup>113</sup> Cet auteur critique explicitement les travaux en ethnométhodologie effectués dans les classes : « La tentation est grande, dès lors, de dénier toute réalité cognitive à l'échec scolaire' et de penser qu'il ne tient qu'à l'affrontement, plus ou moins conflictuels, des stratégies de survie et des microperspectives des protagonistes, ou à des phénomènes d'étiquetage et de représentations » (Rochex, 1995, p. 117). En outre, il met en évidence que le langage, sur lequel se basent les analyses ethnométhodologiques, n'a pas pour seule fonction de communiquer ou de 'constituer' une réalité, mais aussi d'exprimer une pensée.

Appréhender l'individu non pas comme une instance isolée, mais située dans une activité qui tout à la fois offre une structure pour les actions et est constituée par les actions des personnes, permet ainsi d'articuler intériorité et extériorité, expérience personnelle et dimensions physiques, sociales, culturelles.

Une autre dimension développée par Vygotsky et ses collègues, et reprise par la suite, est celle de médiation par des outils et des signes. Vygotsky pose comme point de départ l'idée selon laquelle<sup>114</sup> :

- nous vivons dans un monde de culture, un monde d'objets et de symboles, un monde de significations, qui préexistent à notre naissance ;
- notre relation au monde et aux autres – et à soi-même, à sa conscience – est médiatisée par ces systèmes de signes et de significations.

Les capacités humaines, développées au cours du temps, sont déposées sous la forme d'objets et d'instruments psychologiques (le langage, les systèmes d'écriture, cartes, schémas...). L'enfant naît dans un monde culturel peuplé d'autres humains capables de communiquer. C'est avec l'aide d'autrui (en général, un expert culturel), que l'enfant va accéder à ce monde culturel, et grâce à cette interaction, « internaliser<sup>115</sup> » ce qui dans un premier temps est extérieur à lui-même (cf loi génétique générale<sup>116</sup>). Dans cette perspective, les outils ou instruments:

- permettent la régulation et la transformation du milieu externe ;
- permettent la régulation de la conduite elle-même et de la conduite des autres ;
- médiatisent la relation de l'homme avec les autres et avec soi-même.

Vygotsky prend l'exemple de la compréhension par l'enfant du geste d'indication. Dans un premier temps, l'enfant tend la main pour saisir un objet. Sa mère lui vient en aide; le simple mouvement devient indication, et par là geste 'pour autrui'. Lorsqu'il comprend

---

<sup>114</sup> En se fondant principalement sur les travaux de Marx & Engels.

<sup>115</sup> Vygotsky considère que le vecteur de développement principal est celui défini par l'intériorisation ou l'internalisation des instruments et des signes par la conversion des systèmes de régulation externe en moyens de régulation interne (autorégulation). Lorsque ces systèmes d'autorégulation s'intériorisent, ils modifient la structure de la conduite. Pour cet auteur, l'intériorisation est une reconstruction interne de l'activité externe, impliquant une réorganisation des activités psychologiques; elle suppose l'incorporation de la culture par le sujet en même temps que le sujet se constitue (Rivière, 1990, p.72 ; voir Elbers, 1991 qui développe la dimension active de la notion d'internalisation).

<sup>116</sup> « Toute fonction mentale supérieure était extérieure et sociale avant d'être interne. A l'origine, il y a une relation sociale entre deux personnes. Nous pouvons formuler la loi génétique générale du développement culturel de cette manière: toute fonction dans le développement culturel de l'enfant apparaît deux fois ou sur deux plans: elle apparaît d'abord entre les individus comme une catégorie interpsychique, et ensuite à l'intérieur de l'enfant comme une catégorie intrapsychique » (Vygotsky, 1978 ; ma traduction).

la relation entre sa tentative de saisir et la réaction de la mère, une fonction nouvelle se développe; le mouvement d'abord orienté vers l'objet l'est maintenant vers la personne. Ainsi, sans l'interaction avec les autres personnes, la conduite instrumentale ne parviendrait jamais à se convertir en médiation significative, en signe.

Tout signe et objet a ainsi une double nature : à la fois concrète, physique, et symbolique, idéelle (Cole, 1996a ; Moro, Schneuwly & Brossard, 1997). Les actions, objets, outils, symboles n'ont pas de signification en eux-mêmes. Leur signification est constituée par le rôle que ces éléments reçoivent dans l'activité, aux yeux des acteurs, au cours d'interactions sociales.

Dans la théorie socio-historique, les outils jouent le rôle de médiateurs ; ils font partie et constituent à la fois les frontières entre individuel et social, ce qui est « in the mind » et « what the mind is in » (Cole, 1996b) ; et dans ce sens, ils ont une fonction importante de ressource pour les actions des individus :

« the artefacts are dual material and ideal mediators that connect/constitute mind and world. In their role as mediators of human action, artifacts are variously configured to serve as resources for constructing joint activity, for coordinating human beings with the world and each other. They do not determine activity ; they provide resources for constructing activity. From this perspective, a basic unit of analysis for the study of interacting minds is persons acting in a context – that is, joint, mediated activity (Cole, 1996b).

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

Une activité n'a en effet pas une signification en tant que telle. C'est à travers le travail des individus de « contextualisation » (Van Oers, 1998) qu'un sens lui est octroyé et que des actions spécifiques sont mises en place pour le 'réaliser'.

Säljö & Wyndhamn (1990, 1993 ; Säljö, 1991, 1994, 1996 ; Schoultz, Säljö & Wyndhamn, 2001a&b<sup>117</sup>), par exemple, en présentant un problème concret tiré de la vie

---

<sup>117</sup> Voir aussi Grossen (1988), par exemple qui observe également que le sens que prend la tâche de conservation des liquides aux yeux de l'enfant est lié à l'environnement dans lequel il prend forme, l'environnement scolaire en l'occurrence. Lorsqu'un enfant doit reconstituer la tâche à laquelle il a été soumis pour un autre enfant, il apparaît que la situation de test est souvent perçue et reconstruite en faisant référence à certaines caractéristiques propres à une situation didactique. L'enfant qui joue le rôle de l'expérimentateur devant un camarade se révèle très autoritaire, directif, ce qui a pour effet que l'enfant qu'il interroge finit par donner la même réponse que celle qu'il avait lui-même fournie quand il était interrogé par l'adulte. Pour l'enfant-expérimentateur, ce qui compte c'est manifestement d'amener son



de tous les jours dans le cadre de l'école (de la leçon de mathématiques en particulier), étudient la manière dont les élèves, pour le résoudre, font appel à différents « contextes ». Ils montrent que pour lire une table permettant de déterminer l'affranchissement d'une lettre, les élèves utilisent des connaissances scolaires. Dans cette perspective, le contexte scolaire ne « détermine » pas le type de réponse, mais offre un cadre d'interprétation auquel les individus font référence pour répondre au problème posé. La résolution du problème apparaît ainsi comme liée à un « extensive interpretive work involving the comparison of alternative models of reasoning » (Säljö & Wyndhamn, 1990, p. 245).

C'est donc la manière dont les acteurs interprètent le type d'activité dans laquelle ils se trouvent (ce que d'autres auteurs appellent la « définition de la situation ») qui orientent leurs actions et le type de réponses qu'ils actualisent effectivement. Ce processus de conférer du sens à une situation en l'associant à des champs d'expériences et de connaissances spécifiques est appelé par van Oers « contextualisation<sup>118</sup> » (1998).

#### **4. L'approche adoptée pour l'analyse des processus en jeu dans la situation de Diagnostic paysan**

L'approche adoptée pour l'analyse de la situation du Diagnostic paysan tentera d'articuler deux dimensions : la dimension structurante de l'activité et sa dimension « constituée » dans et par les interactions. Je prendrai comme point de départ l'idée selon laquelle : « The actions are lodged within situated activity systems that provide structure and simultaneously the systems are interactively produced by the participants actions » (Linell, 1998).

Je prendrai les points de départ suivants :

Le dispositif (ce qui a été élaboré, conçu en termes d'intentions visant à l'actualisation de processus cognitifs, de raisonnements spécifiques, et offert comme structure d'une activité cognitive) est l'objet d'un travail interactif et discursif de la part des participants qui, en fonction de leurs mobiles, dans leur effort de lui conférer du sens, font référence à des univers d'expériences personnelles et culturelles, et, ce faisant, le 'contextualisent'.

---

partenaire à dire la même chose que lui! Voir aussi Muller (1994) et Muller & Perret-Clermont (1999b) qui montrent que les interactions qui se situent dans le cadre d'un Réseau d'Echanges de Savoirs sont parfois également référées par les acteurs au contexte scolaire.

<sup>118</sup> C'est ce qui fait dire à B. van Oers que l'activité fonctionne comme un contexte pour les actions humaines, dans le sens qu'elle soutient la particularisation des actions individuelles et prend soin de les intégrer dans un tout cohérent (1998, p. 481). Dans ce sens, le contexte a deux fonctions: il soutient la particularisation des significations en contraignant les processus cognitifs de la construction de la signification (en éliminant les ambiguïtés ou significations concurrentes qui ne semblent pas adéquates à un moment donné) ; et permet à cette signification particularisée de ne pas être isolée, en lui offrant de la cohérence (« brings about coherence »).

Ce travail de contextualisation est soutenu par des outils, des ressources qui proviennent soit du dispositif lui-même soit des éléments culturels auxquels les acteurs font référence.

Le dispositif peut avoir une fonction structurante de l'activité cognitive, dans la mesure où il est constitué d'un temps, d'un lieu, de règles légitimées par une institution, et est protégé, maintenu par un « gardien du cadre » (Grossen & Perret-Clermont, 1992; Perret-Clermont, 2001a).

Il s'agira de considérer le Diagnostic paysan à la fois comme un lieu où des forces extérieures peuvent jouer (les intentions des concepteurs, les ressources culturelles des participants...), et comme un lieu où des modes de pensée sont construits par les acteurs en situation d'interaction, où des interprétations sont formées, à partir desquelles ils agissent, en faisant référence à des contextes extérieurs à la situation d'interlocution présente.

Dans ce sens, je considère le Diagnostic comme un dispositif structuré par des intentions, mais je ne présume pas la dimension structurante de ces éléments. Je vais au contraire observer la manière dont les individus agissent dans ce cadre et choisissent des éléments qu'ils considèrent comme signifiants et structurants pour leurs actions.

Dans un certain sens, cette approche emprunte à l'ethnométhodologie dans la mesure où il s'agit de considérer la « réalité objective des faits sociaux comme un accomplissement des activités quotidiennes » (Garfinkel, 1967, p.VII ; ma traduction<sup>119</sup>).

Toutefois, pour pouvoir observer la manière dont la structure de l'activité est liée aux actions pratiques des personnes, je considère qu'il est important d'avoir des éléments d'une ethnographie. Ceux-ci permettront en effet d'informer ce qui se passe dans les interactions<sup>120</sup>, dans la mesure où les personnes s'en servent pour agir et interpréter la situation dans laquelle ils se trouvent :

« Conversants are like birds building a nest together with whatever they need for the job at hand. The ornithologist must not be offended by them scurrying about for the locally requisite materials : a piece of string, a bottle cap, a precious gem, a bit of mouse dung » (Moerman, 1988, p. 118).

Les informations récoltées à travers une démarche ethnographique permettent au chercheur de saisir les enjeux, les représentations que se font, s'échangent les acteurs au cours de leurs interactions, sans que ne soit réifié pour autant, dans son analyse, ce monde extérieur<sup>121</sup>.

---

<sup>119</sup> « ...the objective reality of social facts as an ongoing accomplishment of the concerted activities of daily life ».

<sup>120</sup> « The main reason for an interest in 'macronotions' is what they tell us about the actual encountered life experiences and circumstances of the people we study » (Moerman, 1988, p. 2).

<sup>121</sup> « For ethnographers and conversation analysts 'the world out there' is a verb, not a noun, a social activity, not a pre-formed thing » (Moerman, 1988, p. 102).

Pour comprendre ainsi ce qui se passe, du point de vue des participants au Diagnostic paysan, dans cette situation, et comprendre la manière dont ils l'interprètent et y actualisent des processus cognitifs, je vais pointer sur de plus larges éléments du monde social, comme les pratiques liées à l'apprentissage de la riziculture, le système de hiérarchie sociale, les obligations liées aux relations de parenté. De manière générale, je tenterai de ne pas appliquer sur les faits observés mes propres catégories, mais ce que les personnes reconnaissent elles-mêmes comme signifiantes, ou plutôt, ce que j'interprète comme étant les éléments que les personnes considèrent comme signifiantes... (Moerman, 1968).



## **Chapitre III**

### **Des informations « situées »**

Dans la suite de ce texte, avant d'entrer dans le vif de l'activité du Diagnostic paysan, je vais tenter de rendre compte de l'histoire d'un syndicat de base, et des pratiques quotidiennes des paysans vivant dans un petit village rizicole du Betsileo ; j'évoquerai donc des témoignages, des citations d'entretiens... Or, ne pas mentionner les situations d'émergence de ces informations serait tomber dans le travers de la naïveté : les données recueillies sont par définition 'situées' dans des situations d'interaction, entre des personnes faisant référence à des représentations, à des expériences personnelles antérieures, à des codes culturels. Ce chapitre sera consacré à la présentation de mes méthodes de recueil d'informations et à une réflexion épistémologique sur le statut des données ainsi récoltées (voir en annexe 1 la liste des données). J'évoquerai en particulier quelques éléments de ma démarche de recherche, qui cherchait à connaître de l'intérieur les pratiques des villageois avec lesquels j'ai vécu, et à la manière dont j'ai tenté de l'objectiver.

#### **1. Les méthodes de recueil de données**

##### *Les entretiens*

Pour recueillir mes données, j'ai principalement effectué des *entretiens semi-dirigés*. Avant de nous rendre auprès de la personne à interroger (qu'elle se trouve dans ses champs ou chez elle), je discutais avec Abdon, mon interprète, de l'objectif de la rencontre et du canevas des questions. Il était important que les objectifs soient clairs à ses yeux puisqu'il était chargé de traduire mes questions et les réponses.

A ce propos, j'aimerais rappeler le rôle essentiel qu'Abdon a joué dans cette recherche. Abdon Jonarisona est un jeune homme malgache de père Betsileo et de mère Merne, âgé en 1998 de 29 ans, étudiant en Droit à l'Université de Fianarantsoa (section environnement). Il a suivi quelques formations dans le cadre du programme Tany sy Ala, et c'est par l'intermédiaire de la CAR-Betsileo qu'il m'a été présenté. Tout au long de la recherche, il a joué le rôle d'interprète linguistique et culturel, en plus d'être une aide indispensable à l'organisation pratique du quotidien. Tous les entretiens au village ont été effectués en idiome Betsileo, par ses soins. Voici comment se déroulait en général l'entretien : après notre arrivée et les salutations d'usage (que j'avais apprises à dire en Betsileo), je prenais la parole en français et il traduisait mes questions, puis retraduisait les réponses en français. Je prenais des notes dans un petit carnet et enregistrerais la discussion sur mini-disque. Parfaitement bilingue, Abdon était capable d'interpréter ma question dans une forme compréhensible par les personnes rencontrées, et de me rendre le sens de la réponse. Nous avons longuement discuté de la situation-même d'entretien où chaque parole, en Betsileo, compte. A la fin de notre séjour, je lui ai demandé d'expliquer par écrit ses stratégies d'interprète. Outre les aspects d'information qu'offrent ces notes au sujet des pratiques concrètes mises en œuvre par

Abdon ainsi que sur les spécificités de la communication Betsileo, elles rendent compte également de ses capacités réflexives. Voici ce qu'il écrit :

« Pour engager une conversation, une importante recommandation s'impose : ne jamais les bombarder de questions... Surtout, ne pas oublier les salutations qui prennent pas mal de temps. Il faut aussi éviter, du moins là où nous avons travaillé, l'emploi des pronoms personnels "tu" ou "moi". On doit s'habituer à vouvoyer et dire "nous".

C'est à partir de ces étapes que tu pourras commencer ton entretien par les questions d'ordre général. Comme la personne interrogée va te répondre de manière générale, c'est à partir de ses réponses que tu entres peu à peu dans le cœur du problème. Et pour cela, il faut avoir la patience, mais surtout rendre bienveillant ton interlocuteur : l'accepter tel qu'il est lors de la conversation.

Ceci étant, l'entretien demande un travail de préparation. Les questions en français que tu poses sont très claires pour moi mais j'ai rencontré pas mal de problèmes lors de la traduction. C'est pourquoi, avant d'aller rendre visite à quelqu'un, je te demande toujours les types de questions qu'on va poser. Et je réfléchis longuement à la manière de poser la question et comment les paysans arriveront à mieux comprendre le problème (en plus, si la possibilité se présente, il vaut mieux les prévenir de notre visite et leur donner déjà les lignes générales de notre prochain entretien).

Par exemple, tu m'as demandé de poser des questions auprès de DadaRabona, des questions touchant les clans, et tu m'as donné une question brute telle que : "Quelles sont les relations existantes entre les clans?". Lorsque j'ai posé la question à DadaRabona, j'ai ajouté quelques mots : "Quelles sont les relations qu'entretiennent les différents clans existants dans le village?". Il a répondu en hésitant : "relations?", puis s'est tu. Alors, il a fallu que je change la phrase tout entière, l'idée même de la phrase a été changée en espérant avoir la même réponse qu'à la question précédente : "Quels sont les clans qui peuvent se marier entre eux et ceux qui ne peuvent pas et là, il a commencé à répondre. J'ai ajouté encore, pour bien saisir le cœur du problème : "Quels rôles tiennent ces clans lorsqu'il y a une fête familiale ou un rite funéraire ?"... C'est à partir de ces deux questions qu'il a tout avoué en ce qui concerne les clans, même des choses, me semble-t-il, susceptibles de choquer d'autres clans ».

### *L'observation participante*

J'ai participé à de nombreuses activités quotidiennes et observé différentes pratiques des villageois. J'ai ainsi emprunté à l'ethnographie une de ses méthodes privilégiée, *l'observation participante*<sup>122</sup>, tentant le plus possible d'« être là », avec les gens, de participer à leurs activités quotidiennes et à certains moments importants de leur existence. Dans la tradition ethnographique, l'observation participante vise à atteindre la réalité que se construisent et que vivent les membres d'une collectivité. Dans ma perspective, il ne s'agissait effectivement pas de m'intéresser à la manière dont le monde existe « en soi », mais plutôt à la manière dont les gens en parlent, se le représentent, le dépeignent, en font des schémas, le « pratiquent », avec des outils concrets et symboliques (Geertz, 1973, 1986). L'observation participante traduit ainsi l'effort du chercheur pour passer de la perception extérieure des pratiques des personnes

---

<sup>122</sup> Voir, par exemple Atkinson & Hammersley, 1994 ; Malinowsky, 1922 ; et les sociologues de l'Ecole de Chicago (Becker, 1958 ; Parson, 1962).

à une vision 'de l'intérieur' (Bagga-Gupta, 1995, parle de « learning a culture from the inside out », p. 72) :

« L'observateur participant rassemble des données en vivant la vie quotidienne du groupe ou de l'organisation qu'il étudie. Il observe les gens afin de voir quelles sont les situations qu'ils rencontrent habituellement et comment ils s'y comportent. Conversant avec une partie ou avec la totalité des acteurs, il met à jour l'interprétation qu'ils donnent des événements observés » (Becker, 1958, cité par Backmann et al., 1981, p. 123).

La manière dont je suis 'entrée sur le terrain' me semble représenter une étape particulièrement importante pour mieux comprendre les relations établies par la suite avec les villageois<sup>123</sup>. Je n'ai pas pris directement contact avec les habitants du village. Mon séjour a été organisé par l'intermédiaire du TAMIFI<sup>124</sup>, le syndicat paysan co-organisateur des Diagnostics paysans avec le programme Tany sy Ala. Voici un rapide résumé de ces premiers contacts :

Un premier rendez-vous pour discuter avec les représentants du Tamifi a été pris par la Cellule d'appui régionale du Betsileo (CAR-B). Je les ai rencontrés au début du mois de mars, au siège de la CAR-Betsileo, à Fianarantsoa. Une collaboratrice malgache de la CAR-B jouait le rôle de traductrice. Je me suis présentée à François<sup>125</sup>, le secrétaire général malgache du Tamifi, en tant qu'« étudiante » intéressée aux situations de formations entre paysans, et souhaitant 'prendre le temps de vivre quelque temps avec les villageois', dans un endroit où notre présence ne représenterait pas un problème, et où des formations avaient eu lieu et auraient lieu dans l'avenir. François m'a proposé deux localités où je pouvais m'installer sans trop de difficultés : Tanjombita, un village proche de Fianarantsoa et un village proche d'Ambalavao, à 1 heure de route au Sud de Fianarantsoa. Le 7 mars 1998, Abdou et moi faisons connaissance avec les membres du Sefo Tantely<sup>126</sup> à Tanjombita. Seuls Joseph-Raymond, le président d'une des deux équipes du Sefo, et Hélène, la trésorière, sont présents dans un premier temps. Nous attendons les autres membres en vain (j'apprendrai plus tard qu'à la nouvelle de l'arrivée d'une Vazaha, les habitants étaient restés chez eux...). François insiste sur mon statut d'étudiante, et non de bailleur de fonds ou de technicienne. Je désire vivre avec les gens ; il souhaite donc qu'ils me considèrent comme une des leurs. Il me présente également comme autonome, je viendrai avec ma propre nourriture. A la fin de l'entretien, juste avant de démarrer, un vieux monsieur s'approche: son nom est Boniface et il se présente comme formateur-paysan en légumes. Nous l'appellerons par la suite DadaRabôny ; il représente un personnage clé dans le village, mais nous aurons l'occasion de reparler de lui.

---

<sup>123</sup> Avant d'arriver concrètement dans le village, j'avais tenté de me documenter sur les manières de vivre au Betsileo. J'avais lu l'imposante monographie de Dubois (1938) et discuté avec différentes personnes : outre les collaborateurs européens et malgaches du programme Tany sy Ala, j'ai eu des entretiens avec Hervé Rakoto, géographe malgache et collaborateur de programmes de développement, le Père jésuite français François Noiret, auteur de plusieurs articles et livres sur différentes pratiques culturelles Betsileo, etc. (voir Annexe 1 pour la liste des données récoltées).

<sup>124</sup> Voir l'annexe 5.

<sup>125</sup> Les Malgaches portent souvent un prénom chrétien, en plus de leur prénom malgache. J'utiliserai donc des prénoms chrétiens, mais fictifs, pour identifier les personnes interrogées.

<sup>126</sup> SeFo est une abréviation en malgache qui signifie « syndicat de base » ; Tantely signifie « miel ».

Après la visite d'un autre village au sud de Fianarantsoa, et après discussion avec mon coéquipier, Abdon, mon choix se précise : nous nous installerons à Tanjombita. Nous logerons dans la maison du Sefo, une maison à l'extrême Nord-Est du village, qui joue le rôle de grenier communautaire au rez-de-chaussée et salle de réunion du Sefo au premier étage. Une petite salle attenante sera 'ma' chambre ; Abdon s'installera dans la salle de réunion qui fera également office de bureau, de salle à manger et de salon. La cuisine se fera sur le petit balcon, la « varangue » où nous disposerons notre brasero (*fatapera*) et les bassines pour faire la vaisselle et notre toilette...

Voici ce que j'écrivais au soir de notre premier jour au village, dans mon Journal de bord :

Le 13 mars

Nous arrivons avec tout notre matériel (lits sur le toit de la 4X4 de la CAR-Betsileo, bassines, seaux...). Richard est notre chauffeur (le chauffeur attitré de la CAR-B) ; nous avons été chercher François chez lui. Sur le chemin, nous prenons un homme (entre 45 et 50 ans). Il s'avère que c'est Louis de Gonsague (dont j'avais entendu parler par le Père Noiret<sup>127</sup>, rencontré à Fianarantsoa). Il nous accueille en tant que vice-maire du district. Sur le chemin, sur la gauche, le village ancestral de François. Celui de Louis de Gonsague est de l'autre côté de la vallée par rapport à Tanjombita. Il semble que tous les villages de la région aient été avertis de notre arrivée, mais la réception officielle ne pourra avoir lieu aujourd'hui parce que c'est jour de *zoma* (marché) et qu'il y a des travaux aux champs. Mais nous rencontrerons le Sefo demain samedi après-midi. Le matin, nous irons travailler à la rizière avec toute la communauté villageoise.

Au village. D'abord, la partie Nord du village, Tanjombita I [Tanjombita est divisé en deux ; les deux hameaux sont séparés par une petite forêt] : discussion avec le « président local de la sécurité » (PLS) qui est aussi directeur de l'école primaire publique. Il est rejoint par un enseignant. François explique qui je suis et pourquoi nous sommes là. Louis de Gonsague prend aussi la parole. Le PLS nous souhaite le succès dans notre entreprise. Dans la voiture, François demande à Louis de Gonsague de nous recevoir comme leurs petits enfants (*zazakely*). Arrivée à Tanjombita II. Seuls les enfants sont là pour nous accueillir et montrer leur étonnement. Ils nous aident à transporter les affaires. Des enfants et Louis de Gonsague restent un moment dans la maison. Nous commençons à nous installer, à ranger les affaires. Augustin nous a rejoint à notre arrivée au village. (...). [Après un premier repérage, et après avoir été chercher l'eau à la source]. A la maison, Abdon prépare le feu et le riz, je prépare les légumes. Un monsieur d'une soixantaine d'années monte chez nous avec trois concombres. Il a un beau sourire édenté, un visage rond. Il possède les deux grandes maisons en face de chez nous ; il habite dans l'une, l'autre l'est par son fils (il a huit enfants). Je lui présente un verre d'Eau Vive [il s'agit d'eau minérale en bouteille]. Et je continue à peler les patates. Il dit en me regardant que je travaille bien ! En fait, demain, nous irons travailler chez lui. Il s'en va. C'est DadaRabôny. Je fais à manger avec les moyens du bord. C'est la première fois... (Extrait de mes Notes de Travail 2).

---

<sup>127</sup> Père jésuite, fin connaisseur du Betsileo, de sa langue et de sa culture. Il est l'auteur de plusieurs articles et ouvrages, cités au long de ce texte.



L'articulation entre vision théorique et pratique empirique que rend possible l'observation participante s'inscrit dans des relations particulières avec la réalité et les personnes étudiées<sup>128</sup>. Comment le chercheur peut-il parvenir à un certain équilibre entre, d'une part, distance, extériorité - nécessaire à sa position de chercheur - et d'autre part, proximité, intériorité - essentielle pour le recueil de ses données ? La notion de *réflexivité* peut nous aider à formaliser ce type de relation entre le chercheur, en tant que personne et instrument de sa recherche, et son « objet d'étude ».

## 2. Des démarches réflexives

Si certains auteurs critiquent l'usage de ce terme qui souvent entre dans des compétitions du genre « je suis plus réflexif que toi » (voir Markus, 1998), les ouvertures qu'il implique sont précieuses :

« The sometimes heated debate over the desirability of reflexivity marks the opening up of the ethnographic tradition to new possibilities, to a departure from the ideology of objectivity, distance, and the transparency of reality to concepts, toward a recognition of the need to explore the ethical, political, and epistemological dimensions of ethnographic research as integral part of producing knowledge about others » (Markus, 1998, p. 189-90).

Ces réflexions se basent sur l'idée que l'objet analysé n'est pas une entité isolée, mais toujours en interrelation avec celui qui l'étudie :

« La nécessaire objectivation de la pratique prend en compte les implications de toute nature du chercheur, dont la subjectivité est rétablie et analysée comme un phénomène appartenant de plein droit au champ considéré, dont la prise en compte est heuristique » (Coulon, 1990, p. 51).

Tout au long de la recherche sur le terrain, j'ai tenté de mettre en œuvre certaines pratiques réflexives, en particulier à travers l'écriture, la prise en compte des représentations à mon égard et de la situation d'interlocution.

### *Un travail d'écriture particulier*

J'ai cherché, à certains moments, à « faire halte », à prendre le temps de reconsidérer ce que j'avais fait sous un autre angle. Cette pratique a impliqué notamment un travail d'écriture. Outre mes carnets de notes (que j'identifie dans la suite du texte sous le nom de « Notes de Travail ») qui visent à décrire les personnes rencontrées, les choses faites et dites, les événements observés, j'ai tenu un Journal intime. Les mots choisis ainsi que les structures linguistiques peuvent davantage s'apparenter à de la « poésie », dans le sens d'une reconstruction de l'expérience sur un plan non nécessairement concret, 'réaliste', rendant compte d'un monde intérieur, peuplé de rêves et d'émotions. Dans le texte, je reprends à certains moments ce type d'écriture (style identifié par une police

---

<sup>128</sup> Voir les réflexions de Favret-Saada (1990) sur la participation en tant qu'anthropologue et ses effets sur la personne du chercheur (l'auteur parle d' « être affecté »).

des lettres différente par rapport au corps du texte), faisant le pari, avec des auteurs contemporains toujours plus nombreux en sciences humaines (par exemple Atkinson, 1990 ; Atkinson & Haammersley, 1994 ; Beach, 2001 ; Clifford & Markus, 1986 ; Gergen, 2000b ; Krieger, 1991 ; Leiris, 1934 ; Richardson, 1994 ; van Maanen, 1988) que,

« Au-delà de la psychanalyse, l'ensemble des sciences humaines et sociales gagnent à s'inspirer [des artistes, poètes et romanciers], tant la fiction littéraire et la poésie anticipent sur et participent de notre capacité à penser l'expérience humaine » (Rochex, 1995, p. 144).

*Samedi 25 avril*

*Parfois évidemment je me demande ce que je fais là, pourquoi je me sens bien. J'aime particulièrement ces crépuscules où la lumière se fait fauve sur fond de nuages panthère noire. Les hérons s'élancent doucement. L'air est immobile quand roule le tonnerre au loin. Les herbes longues qui s'ouvrent sur mes pas. Une tache rayonnante sur la montagne juste en face.*

*Ce n'est pas forcément les gens. Les gens sont comme partout ailleurs. Très souriants derrière leur étonnement. Mais comme partout ailleurs, je préfère parfois me retrouver avec mes pensées, mes notes et mes livres. Mes questions aussi. Et l'impression que tout passe. Comment retenir ? En écrivant. Mais pour écrire, il ne suffit pas de faire des sourires. Il faut aussi parler, s'élancer, pas seulement trouver des intermédiaires.*

*Mes mots ne se font même pas perles de poésie. Et puis, il ne faut pas croire que je n'ai pas l'ennui...*

*Une prise en compte des représentations à l'égard de la chercheur*

J'ai également tenté, dans la mesure du possible, de comprendre – et prendre en compte – les représentations que mes interlocuteurs pouvaient se faire de moi. Pour les paysans de la région, il n'était pas banal de voir arriver et s'installer une vazaha et son collègue malgache dans leur village. Les premières questions, et la peur du début<sup>129</sup>, étaient liées à ce qu'elle pouvait bien vouloir faire perdue ainsi dans la brousse. Cette méfiance et cette crainte étaient également mêlées au début à un certain orgueil d'avoir été choisis par cette étrangère.

---

<sup>129</sup>Lors de notre premier voyage de reconnaissance, il paraît que tous les habitants du village se sont enfermés dans leur maison à mon arrivée. Ils avaient peur que je ne fasse partie de la secte "666" qui, selon la rumeur, conclut des pactes avec les paysans, leur promettant des biens, mais leur volant leur âme en contrepartie.

Consciente de l'ambiguïté associée à l'image que je renvoyais ("Blanche", parlant le français, travaillant pour un organisme de la coopération suisse et en relation avec le syndicat Tamifi), j'ai tenté de la court-circuiter en acceptant tout de suite le travail aux champs (nous sommes arrivés début mars au village, période de la récolte du riz<sup>130</sup>) et en effectuant les tâches domestiques et quotidiennes (préparer à manger, aller chercher l'eau à la source...). La manière dont j'ai été présentée mettait en avant le fait que j'étais encore étudiante et que je désirais comprendre et non pas donner des conseils ou des explications sur ce qu'il fallait faire. J'ai été particulièrement aidée par Abdon qui a même rapidement joué le rôle de confident pour nombre de personnes du village...

Notre présence au fil des jours<sup>131</sup> (travaillant la journée aux champs quand nous y étions invités ou menant des entretiens dans les villages des environs, et le soir, préparant à manger sur le petit balcon de "notre" maison, accueillant les enfants venus pour lire ou pour dessiner avec le matériel préparé à leur intention...) a pu ainsi, peut-être, les rassurer. Nous prenions le temps de récolter nos informations, revenant le lendemain si la personne que nous voulions rencontrer n'était pas disponible le jour même. Cette dimension de "prendre le temps" a, je crois, joué un rôle important dans l'établissement d'une confiance mutuelle et dans l'acceptation des villageois à répondre à nos questions.

#### *Une prise en compte de la situation d'interlocution*

Une troisième manière de mettre en pratique une certaine réflexivité a été de m'intéresser à la manière dont les interactions avec mes « informateurs » se déroulaient. Plutôt que de considérer ma présence en tant qu'observatrice étrangère, ne parlant pas vraiment la langue, etc. comme des limites et des « biais » méthodologiques, j'ai pris en considération ce qui se faisait dans cette situation, marquée par ce type de dimensions. Les méthodes de recherche, à travers les techniques de recueil, et en fonction des questions de départ, sont des outils visant à récolter des informations ; mais l'usage même de ces outils peut être l'occasion de « voir » certains processus psychosociaux à l'œuvre<sup>132</sup>. En utilisant l'entretien, par exemple, j'ai pu observer des codes de communication particuliers, les difficultés de mes interlocuteurs à me donner une

---

<sup>130</sup> Très rapidement après notre arrivée au village, Abdon et moi avons ainsi participé à la moisson du riz qui exige un travail collectif important : les propriétaires des rizières invitent leurs voisins et leurs familles à les rejoindre sur les champs. Les hommes coupent les épis et les femmes les récoltent en ficelant de larges brassées qu'elles renversent sur la tête. Ne pas être invité peut être considéré comme un signe d'exclusion.

<sup>131</sup> De début mars à fin juillet, nous étions au village en moyenne trois-quatre jours par semaine. Le chauffeur de la CAR-B nous accompagnait et venait nous rechercher. Le trajet en voiture, pour effectuer les 12 kilomètres nous séparant de la ville, prenait environ une heure. J'ai aussi fait le chemin à pied quelquefois, accompagnée par un membre du Sefo Tantely, habitant à Fianarantsoa. Le parcours durait environ deux heures.

<sup>132</sup> Voir, par exemple, les travaux de Vittoria Cesari Lusso (1999) au sujet de l'entretien comme technique de recueil d'information et comme situation de communication.

réponse négative, les comportements adressés habituellement à une étrangère... Ces observations ont été d'autant plus précieuses que je peux faire l'hypothèse que certains de ces processus sont probablement mis en œuvre dans la situation de Diagnostic paysan s'il est associé au monde des « vazaha ».

Malgré ces efforts, je ne prétends pas ne pas avoir été l'objet d'enjeux, ne pas avoir été manipulée au cours de mon séjour, ni de m'être, sans le savoir, coupée d'informations et d'informateurs importants, loin de là (Guano, 1996 ; Villenas, 1996)<sup>133</sup>. Une des premières personnes, à Madagascar, avec qui j'ai discuté de mon projet de séjourner dans un village, Hervé Rakoto<sup>134</sup>, m'avait mise en garde en me racontant la manière dont lui-même, Malgache pourtant, avait été rejeté d'un village du fait qu'il avait été pris en charge par les autorités :

« les paysans nous testent, ils s'attendent à ce que vous vous cassiez la gueule<sup>135</sup>. Si vous restez, c'est là que ça s'ouvre... On est au pays du non-dit » (entretien, le 6 février 1998).

Il est certain, par exemple, que la manière dont DadaRabôny et sa famille m'ont accueillie au village a certainement joué un rôle dans la façon dont les autres villageois me recevaient (ou non)...

La connaissance de la culture Betsileo, limitée et située, que j'ai ainsi acquise au cours des interactions vécues durant les cinq mois passés à Tanjombita, m'a non seulement aidée à comprendre quelques éléments du déroulement du Diagnostic paysan. Elle a contribué à construire et transformer une partie de mon identité. Le 17 mars 1998, par exemple, j'écrivais dans mon Journal intime: « *A mille lieues des premiers de classe, des rétro-projecteurs et des cahiers-crayons, j'apprends. J'expérimente en quelque sorte mon objet d'étude, jusque dans mes bras et mes jambes tout courbaturés. La chercheur en psychologie de l'apprentissage se transforme au gré du contexte en porteuse de gerbes de riz, en cuisinières sur des fatapera de charbon, en femme-allant-chercher-l'eau-à-la-source, et en d'autres choses dont je n'avais aucune idée jusqu'à présent...* ».

---

<sup>133</sup> Dans sa thèse de doctorat, *Résistances culturelles au changement dans les communautés villageoises du Nord-Ouest de Madagascar*, Suzy Ramamonjisoa (1971) fait l'hypothèse que sa présence, dans un premier temps, est associée par les villageois à une intervention des élites nationales, à l'Etat, à un organisme de recherche étranger, appartenant à l'ancien colonisateur. Cette façon d'être catégorisée sera un obstacle à la recherche menée, jusqu'à ce que l'auteure entre dans la communauté du *tromba* (rituel de transe). Les attitudes à son égard se transforment radicalement dès ce moment.

<sup>134</sup> Géographe, il enseigne à l'Ecole Normale d'Antananarivo, et travaille notamment avec la Coopération suisse pour des missions ciblées. Il est l'auteur de plusieurs ouvrages et articles (par exemple ;Rakoto Ramiarantsoa, 1985 ;1998).

<sup>135</sup> Anecdote rigolote : Hervé Rakoto me parle de l'importance de marcher sur les diguettes qui délimitent les rizières : c'est signe d'intégration. Un jour, en travaillant dans les champs avec les femmes, j'ai eu le malheur de suivre un petit enfant au lieu de mes guides habituelles : il a pris le chemin d'une diguette en construction. J'ai évidemment glissé et me suis retrouvée dans la rizière, sous les rires de tout le village !

Geertz, dans un de ses livres, met en garde les ethnographes de ne pas tomber dans l'illusion de la communion et de l'empathie ; je m'associe à sa conclusion, tout en n'étant pas certaine de pouvoir toujours la mettre en acte :

« Nous voir comme les autres nous voient peut ouvrir les yeux. Voir les autres comme partageant une nature avec nous-même est la moindre des politesses. Mais c'est à partir de ce qui est beaucoup plus difficile : nous voir parmi les autres comme un exemple local des formes que la vie humaine a prises ici et là, un cas parmi les cas, un monde parmi les mondes, que vient la largeur d'esprit sans laquelle l'objectivité est congratulation de soi et la tolérance imposture » (1986, pour la traduction française, p. 24).

## *Dimanche 15 mars, Tanjombita*

*Et voilà. L'écriture ? Alors que je suis dans les sensations, au présent totalement, dans la mélodie des salutations, dans les chemins des sources qui montent, qui montent, dans le rire des femmes lorsque j'enlève mes sandales pour écraser le riz. C'est ce présent-là qui rend difficile la programmation des gens à rencontrer, des questions à poser. Étonnement, c'est ce présent aussi qui rend les choses pas si étranges, pas si étrangères, les pieds nus dans la boue, les seaux à ne pas renverser sur les sentiers sinueux et glissants, la sensation des épis sous la plante des pieds, les plats à préparer sur la varangue dans un fatapera... Juste l'opacité des mots. Et se sentir si maladroite, si rude et brute lorsqu'il s'agit de dire bonjour.*

*Hier, vers 21 heures, un petit groupe de jeunes, quatre-cinq personnes, s'est retrouvé juste sous ma fenêtre, au coin de l'aire où le riz est mis à sécher. Samy était à la guitare et à la musique à bouche. La voix des femmes s'est élevée, rauque, dans la nuit nuageuse d'une lune encore grosse. Le rythme était mélodieux et saccadé à la fois, comme les rizières en cascades, comme les épis se couchant sous le vent de tonnerre.*

*Et le matin, les premiers bruits sont les chants des bonjours, le rythme sourd du pilon, le bruissement du riz que l'on fait voler dans un plateau en vannerie.*

*Et les enfants qui s'attroupent dans la petite cahute juste en face pour commenter mes moindres gestes.*

## Chapitre IV

### Les entours<sup>136</sup>

Je suis partie de l'idée selon laquelle le Diagnostic est une situation au cours de laquelle des processus de construction du contexte et de référencement à d'autres systèmes d'activité sont actualisés (voir chapitre II). Il importe par conséquent d'entrer dans l'univers des pratiques concrètes et symboliques des villageois qui ont participé au Diagnostic : comment vivent-ils, agissent-ils, se représentent-ils leur monde ?

Pour entrer dans cet univers, je propose un cheminement qui suit, dans une certaine mesure, celui que j'ai adopté au cours de la recherche sur le terrain. En effet, mon objet d'intérêt était le Diagnostic paysan, qui s'est tenu au village de Tanjombita en mai 1998. Séjournant au village depuis le mois de mars, j'ai tenté dans un premier temps de récolter des informations sur le *village* lui-même, les membres du *syndicat paysan* qui organisait le Diagnostic : qui, dans le village, est membre du syndicat ? pourquoi ? qui ne l'est pas ? pour quelle raison ? J'ai ainsi mené des entretiens avec les membres du syndicat, cherchant à connaître leurs représentations sur ce groupement sur leurs expériences dans le domaine de la *formation* et l'apprentissage des techniques agricoles. A partir de ces données, mes recherches m'ont menées par la suite à m'intéresser plus spécifiquement sur les *relations de parenté* et les règles culturelles qui y sont liées, sur le rôle des *associations paysannes* dans la région, et sur les pratiques et représentations relatives à *l'innovation technique*.

#### 1. Le village de Tanjombita et le syndicat de base « Tantely »

##### *La région de Fianarantsoa, le Betsileo*<sup>137</sup>

Le village, dans lequel a été organisé le Diagnostic paysan et qui fait l'objet de notre analyse, Tanjombita, se trouve à 12 kilomètres au sud-est de la ville de Fianarantsoa, au sud de la région appelée le Betsileo (qui signifie, selon certains auteurs : « les nombreux qui ne cèdent pas »).

Située au carrefour d'une importante infrastructure de transport, Fianarantsoa exerce un grand rayonnement sur son environnement immédiat. L'influence de ce centre urbain est nettement perceptible sur le milieu rural et les transformations dans le système de production, axé traditionnellement sur le riz et le bœuf. Cultures maraîchères, fruitières et industrielles ainsi que l'artisanat de service se sont particulièrement développés aux environs immédiats. Ces transformations n'ont cependant pas fondamentalement

---

<sup>136</sup> J'emprunte ici le terme utilisé par F. François (1998).

<sup>137</sup> Source : Allab (1996).

transformé les activités des paysans Betsileo. Les rizières de bas-fonds et en terrasses modèlent le paysage.

La région de Fianarantsoa, le Betsileo, a une histoire à la fois de domination et de résistance. Historiquement, la région des Hauts Plateaux a toujours exercé une domination sur le restant du pays (voir l'Annexe 6 « Madagascar »). C'est là que ce sont constitués les premières grandes structures d'organisation socio-politiques. Aujourd'hui encore, une partie importante des cadres malgaches sont issus de cet ensemble, ce qui ne va pas sans provoquer des réactions de la part des « côtiers ». Ces derniers parlent du « haut » (*ambony*) et de « ceux d'en haut » pour désigner à la fois la situation géographique et la domination des groupes, merina (ou merne) et betsileo, des Hauts Plateaux.

Parmi les habitants de cette région, la position dominante revient toutefois aux Merina. C'est en effet le roi Radama 1<sup>er</sup>, qui a le premier réalisé l'unité du pays<sup>138</sup>, avec l'aide des fusils procurés par les Anglais.

Face à cette situation, les Betsileo, dont la structure sociale était davantage une confédération de petits royaumes s'appuyant sur une hiérarchie de clans beaucoup moins sévère que dans la société merina, ont longtemps opposé une résistance acharnée. Aujourd'hui encore cet antagonisme survit dans les esprits des Betsileo.

Conséquence de cette situation particulière, à la fois dominants (puisque habitants les Hauts Plateaux) et dominés (puisque n'étant pas Merina), les Betsileo ont développé une tradition intellectuelle qui s'est d'abord appuyée sur le grand nombre de prêtres de cette origine, formés par les missionnaires catholiques<sup>139</sup>, à une époque où la religion était l'une des principales voies d'accès au savoir. De nos jours, de nombreuses écoles catholiques assurent la formation d'élèves (les écoles publiques ont longtemps fermé leurs portes, faute de crédits du gouvernement). Le taux de scolarisation reste donc l'un des plus élevés de la Grande Ile. Même dans les campagnes, les paysans illettrés sont beaucoup moins nombreux qu'ailleurs.

En matière d'agriculture, le savoir-faire et la capacité de travail des paysans betsileo sont réputés dans le pays entier.

Des terrasses ont été aménagées sur les pentes irrigables et dans le fond des vallées pour la riziculture. Cette tradition rizicole s'explique par l'origine des Betsileo qui a pour partie émigré d'Asie après que les populations d'origine ont acquis la technique de mise en rizière qui caractérise aussi l'Asie du Sud-Est.

Cette mise en terrasses des terres va de pair avec une grande maîtrise de l'eau, et les Betsileo sont passés maîtres dans la construction de canaux d'irrigation pouvant alimenter des hectares de rizières.

---

<sup>138</sup> A la mort de son père, Andrianampoinimerina, en 1810, Radama 1<sup>er</sup> commence sa conquête. Il meurt en 1828.

<sup>139</sup> Historiquement, les Merina ont choisi les Anglais et plus généralement les protestants comme alliés. Les Betsileo se sont tournés vers les Français et les catholiques.



Aujourd'hui, la densité démographique est toujours plus grande, et les parcelles cultivées, très exiguës, ne parviennent plus à fournir des revenus suffisants. La gestion de la fertilité et de l'eau deviennent alors des problèmes centraux. Cette situation pousse certains paysans à l'émigration saisonnière.

### *Tanjombita*

La commune (*fokontany*<sup>140</sup>) dans laquelle se trouve Tanjombita comprend huit hameaux, chacun habité en moyenne par une quarantaine de personnes.

Les activités principales sont la riziculture et le charbon de bois, ainsi que la culture des légumes. Le charbon et les légumes (ces derniers ne sont que très rarement consommés par les paysans eux-mêmes), sont vendus au marché de Fianarantsoa (certains paysans s'y rendent quatre fois par semaine) et permettent de gagner de l'argent. L'élevage a également une certaine importance, mais du fait du prix des zébus et de la menace des *dahalo* (voleurs), le nombre de têtes a fortement diminué ces dernières années.

Selon les chiffres donnés par le directeur de la Police Locale de Sécurité (PLS) de Tanjombita, l'ensemble des huit hameaux cultivent une surface de 28 hectares (chaque famille cultivant en moyenne 0.5 ha). Le rendement moyen par année pour une famille s'élèverait à 1278 kg de riz (*paddy*) par hectare (donc à 639 kilos pour 0.5 ha). Si l'on considère qu'il faut 400 grammes de riz blanc par personne par jour, et qu'une famille compte en moyenne 5 membres, la production rizicole permet de tenir en autoconsommation environ 8 mois. Il est certain que ces moyennes ne rendent pas compte de la réalité vécue puisque, parmi les personnes rencontrées, certaines (elles sont très rares<sup>141</sup>) peuvent consommer leur propre riz durant toute l'année, alors que d'autres n'en ont que pour trois mois... Les familles, durant cette période dite « de soudure », se voient alors obligées d'acheter du riz, dont le prix est au plus haut, et en général, de contracter des dettes à cette occasion.

Il existe une école publique primaire à Tanjombita 1 qui prépare au Certificat d'études primaires (CEPE). Elle compte cent cinquante enfants provenant de trois communes (*Fokontany*). Une école privée catholique, soutenue par la Mission catholique, se trouve à Tanjombita II. Durant notre séjour, cette école était fermée du fait que les parents (qui paient une partie du salaire de l'enseignante) ont boycotté l'institutrice jugée sévère et orgueilleuse. En général, les habitants du *Fokontany* ont suivi la scolarité durant cinq

---

<sup>140</sup> En malgache : *Fokontany*. Selon le dictionnaire du malgache contemporain (Rajaonarimanana, 1995) : *Foko* : 1. clan, lignage, famille ; 2. ethnie, tribu ; *Tany* : terre, sol, pays, contrée ; *Fokontany* : le territoire et les membres d'une collectivité formée par un groupe de villages.

<sup>141</sup> La famille de DadaRabôny possède de nombreuses terres, fertiles et arrosées par un important réservoir naturel.

ans. Les analphabètes sont relativement rares (8 personnes sur l'ensemble des hameaux, selon le président de la PLS).

### *Le syndicat paysan villageois (SeFo Tantely)*

C'est avec le syndicat paysan Tamifi<sup>142</sup> que le programme Tany sy Ala a mis en place, dans un premier temps, les Diagnostics paysan. Il s'agissait, du point de vue des concepteurs de Tany sy Ala, d'avoir accès aux « communautés de base » par l'intermédiaire du syndicat. Le syndicat, au niveau régional, est en effet organisé sous la forme de 'syndicats de base', appelés SeFo (abréviation malgache pour SEndika FOotra).

Le Tamifi est lié à la région de Fianarantsoa et touche 7 sous-régions (*Fivondronana*), réunissant environ 750 paysans, répartis en une cinquantaine de SeFo. Chaque SeFo élit périodiquement son bureau ; les bureaux des SeFo réunis en Congrès régional élisent pour un mandat de quatre ans les douze membres du bureau.

Chaque SeFo peut avoir jusqu'à deux équipes d'un maximum de 12 personnes. Dans la commune où j'ai séjourné, le syndicat de base (SeFo Tantely) était constitué de deux équipes, l'équipe A et l'équipe B.

### *Historique du SeFo Tantely<sup>143</sup>*

Comment se raconte l'histoire du SeFo par ses membres ? Je propose ici une synthèse des informations récoltées à Tanjombita.

En 1991, treize personnes ont décidé de constituer une équipe au sein d'un SeFo et ont choisi comme nom *tantely* (qui signifie miel en malgache). Leur objectif était en effet de se consacrer à l'apiculture vu l'abondance des abeilles dans la région. En septembre 1992, l'association est agréée par l'autorité concernée à Fianarantsoa.

En 1993, les membres du SeFo Tantely commencent à construire une maison, leur siège social, avec les fonds de la FEKRITAMA<sup>144</sup> spécialement prévus à cet effet. Pendant une année entière, le SeFo n'a pas eu d'autres activités que cette construction, jusqu'à l'inauguration, le 13 juillet 1994. La mort d'un membre et le départ de deux autres ont ralenti le travail de l'équipe. En outre, la construction de cette maison a également

---

<sup>142</sup> TAntsaha Milavo-tena ho an'na FIvoarana : traduit en français par : « Paysans engagés dans l'auto-promotion ». Voir l'annexe 5.

<sup>143</sup> Certains points factuels concernant le SeFo Tantely et le Tamifi ont été rédigés avec l'aide d'Abdon Jonarisona (voir Muller & Jonarisona, 1998).

<sup>144</sup> Abréviation pour FEderasiona KRistianin'ny TAntsaha MAlagasy, traduit en français par Fédération chrétienne des paysans malgaches. Cette fédération dépend de la SEKRITAMA (SEndika KRistianiana MAlagasy), confédération syndicale nationale chrétienne.

suscité des désaccords entre les membres, certains considérant que ce travail ne pouvait pas être prioritaire par rapport aux travaux des champs : deux personnes se sont même retirées du syndicat.

Un groupement, appelé Andry, avait été constitué précédemment, en relation avec l'ODR<sup>145</sup>; mais en 1996, le contrat les liant à cette institution prend fin. Les membres du groupement ont alors demandé d'adhérer au SeFo Tantely: il ont ainsi constitué l'équipe B (puisque le nombre de membres ne doit pas dépasser douze personnes). Cette équipe n'a toutefois pas pu recevoir de fonds malgré leur dossier de demande de financement.

#### *Activités*

L'activité prévue était au départ l'apiculture, mais cet objectif s'est transformé lorsqu'un financement a été octroyé (de la part du TITEM - *Tahiry Iombanan'ny Tantsaha Eto Madagascar* ; caisse d'épargne et de crédit pour les paysans de Madagascar). Le fonds a en effet été investi dans un grenier communautaire villageois. Ce grenier fonctionnait bien au départ, semble-t-il, mais les membres ont progressivement fait de la spéculation en créant une petite épicerie de produits de première nécessité (pétrole, sucre, sel...). Des conflits ont surgi, et les activités en ont été ralenties. Plusieurs personnes nous ont dit qu'au début, tout allait bien – « il y avait une grande solidarité et entraide entre les membres » - mais depuis que le président aurait détourné des fonds, par manque de confiance, les gens se retirent (il semblerait que le capital ait pu être remboursé, mais que les bénéficiaires se soient envolés<sup>146</sup>).

En ce qui concerne les principales activités entreprises par le SeFo Tantely, elles sont au nombre de trois:

- *Le grenier communautaire villageois*, financé par le Titem en 1996 et 1997. Des produits sont achetés au mois de mars, en particulier le riz, et revendus ou prêtés durant les mois de « soudure » (la période durant laquelle les réserves de riz sont au plus bas en attendant la moisson qui a lieu aux mois de février-mars). Le système d'emprunt est le suivant : un membre devra rendre 1 1/2 *vata* par 1 *vata* emprunté (1 *vata* est la mesure utilisée pour comptabiliser le riz); un non-membre devra rendre 2 *vata*. La quantité de riz empruntée se fait en fonction de la surface des rizières possédées, pour éviter que des emprunts se fassent sans que l'emprunteur puisse rembourser le moment venu. Les cas spéciaux sont discutés au sein de l'association. Tous les membres doivent être tenus informés, mais la décision est prise avec la moitié des membres. Ceux-ci sont informés par lettre (tous savent lire et écrire) ;

---

<sup>145</sup> Opération de Développement Rural (ODR). Cet organisme travaille dans la zone de Fianarantsoa depuis 1988. La circonscription agricole est divisée en neuf zones de vulgarisation totalisant une centaine d'ADR (agent de Développement Rural). Les actions amorcées portent principalement sur l'augmentation de la productivité agricole et la formation-assistance des associations paysannes.

<sup>146</sup> Joseph-Raymond, le président actuel de l'Equipe A, nous parle de la manière dont le problème a été résolu : la responsabilité a été partagée ; la moitié est payée par les membres, l'autre par la famille du président, soupçonnée d'être à l'origine de la fraude. Les prises de décisions sont, depuis lors, partagées entre les membres du bureau de l'équipe.

- Une *formation en légumes* qui s'est déroulée à Tanjombita 2 avec les membres des SeFo de la région d'Ambalavao, au Sud de Fianarantsoa. Cette formation avait été organisée dans le cadre du partenariat entre le programme Tany sy Ala et le Tamifi ; le formateur-paysan était DadaRabôny ;

- Une *formation en tabac* a été mise sur pied dans le même cadre de partenariat en août 1997 ; les SeFo d'Ambalavao ont donné la formation. Frédéric, le secrétaire actuel du SeFo Tantely, et Augustin, la personne qui jouera le rôle d'animateur-paysan au cours du Diagnostic, l'ont suivie. La formation était basée sur la pratique; elle a duré quatre jours, ce qui a permis de présenter toutes les techniques à chaque étape de la culture (de la semence aux techniques de séchage des feuilles). Les deux représentants du SeFo Tantely, à leur retour de la formation, ont pu transmettre ce qu'ils avaient appris. Cela a pu se faire sans trop de difficultés, ont-ils expliqué, dans la mesure où les techniques de culture de tabac sont proches de celles des légumes, bien connues par la majorité des membres du SeFo Tantely.

*Lundi 16 mars 1998, Tanjombita, 21h 10*

*Le geste du temps. Le dos recourbé, les genoux souples, le pilon s'enfonce, fort du souffle de la femme. La respiration du riz, le crépitement d'une faim assouvie, la joie de l'éclat doré du son dans le vent. Et puis le tamis, cet équilibre entre la vannerie et le vent, les genoux serrés, les mains tranquilles et sûres. Juste des gestes, simples et naturels, mais combien compliqués lorsqu'il s'agit de les répéter.*

*Une matinée dans une maison de riz. Les hommes et les garçons chantent aussi fort que leurs bras tapent sur les pierres les gerbes de riz jaunes. C'est la fin du processus et le riz chante déjà dans les marmites remplies à raz bord. Les enfants, à l'heure du repas, serrés les uns contre les autres, dos à la paroi de la chambre de la propriétaire, regardent avec des yeux grands comme leur ventre creusé par l'effort, ces assiettes remplies en montagne. C'est le riz enfant encore, le riz qui gonfle et que l'on mange à satiété puisque c'est la saison. Le temps viendra bien assez vite où il faudra compter les grains.*

*C'était la journée de la « main trop tendre » - malemy ny tananako. Et des mystères autour des greniers à construire, du riz et de l'argent du riz qui se perd entre Tanjombita et Majunga.*

*Les membres du SeFo Tantely*

Comment le syndicat de base est-il organisé ? Qui participe ? Quels sont les liens entre les membres ? Et quelles sont les raisons à l'origine de l'engagement ?

Un président, un vice-président, un secrétaire, un trésorier, les autres membres étant des conseillers, constituent une « équipe ». La cotisation s'élève à un *vata* de riz à remettre durant la récolte.

Normalement, le bureau du SeFo Tantely, comme tous les SeFo, est composé de membres élus, et une réunion des deux équipes doit être présidée par le président du SeFo. Mais en réalité, cette structure n'a jamais eu lieu ; les deux équipes ne se sont réunies ensemble qu'une seule fois (juillet 1998) depuis la création du SeFo. L'une des causes de cette situation, en plus du fait que l'équipe B n'a pas de fonds pour mettre en oeuvre des activités concrètes, réside dans la mésentente entre le président d'une des deux équipes et le président du SeFo.

Je présente ici rapidement les membres du SeFo Tantely. Certaines personnes joueront un rôle important dans l'organisation et la réalisation du Diagnostic paysan.

*Les membres fondateurs et l'équipe A (dans l'ordre d'apparition sur le schéma p.175)*

- Cécile : Membre fondatrice du Tantely et première présidente (elle est présidente du SeFo au moment de la construction de la maison) ; décédée ;
- Pérette : Première trésorière, sœur aînée de Thomas, Yvette, Hery, Solange... ; décédée ;
- Thomas : membre fondateur ; président du SeFo ; membre de l'équipe B ;
- Yvette : membre fondatrice ; sœur de Thomas, Hery, Solange... ; épouse d'Augustin ; vit à Fianarantsoa ;
- Augustin : Ancien instituteur à Tanjombita. Il a épousé Yvette, sœur de Thomas et Hery. Il a suivi plusieurs formations : en tabac (avec le SeFo d'Ambalavao), en diagnostic paysan (avec la CAR-Betsileo), et en pédagogie des adultes (avec la CAR-B). Vit à Fianarantsoa avec sa famille ;
- François-Régis : mari d'Hélène. A participé à quelques séances organisées par le Tamifi et la CAR-B avec Augustin ; il s'était proposé pour collaborer avec Augustin à l'animation du Diagnostic paysan. Il a de la parenté avec la famille de Thomas ;
- Hélène : Trésorière depuis 1997 de l'équipe A. Elle n'a pas reçu de formation en gestion et se fait donc aider par Joseph-Raymond, le président de l'équipe A. Elle a suivi la formation en tabac auprès de Frédéric ; elle produit et vend du tabac ;
- Boniface (DadaRabôny) : Membre fondateur ; a été trésorier ; a joué le rôle de formateur-paysan en légumes lors d'une formation organisée par le Tamifi et la CAR-Betsileo. Vit à Tanjombita 2 avec sa femme ;
- Louis de Gonzague : Il entretient des relations de parenté avec DadaRabôny (neveu ?). Il a épousé une femme du clan des *Bedia*, clan appartenant à la noblesse en Betsileo. Il vit dans un village, éloigné de Tanjombita 2. Il nous a accueillis à notre arrivée en tant que vice-président de la commune (*Fokontany*). Il a adhéré au SeFo Tantely, dit-il, pour améliorer la vie des paysans et développer le village, avec l'idée, en particulier, de contribuer à la construction d'un grenier communautaire pour prévoir la

période de soudure. Il a suivi la formation en légumes avec DadaRabôny qu'il met en pratique tous les jours, ainsi que la formation en tabac ;

- Cécile-Ester : épouse de Frédéric et sœur de RajosyLava (équipe B).
- Frédéric : Secrétaire de l'équipe A. Il a suivi une formation en tabac à Ambalavao, en 1997, auprès d'un paysan, puis a formé les membres du SeFo Tantely. Il a reçu une formation avec François, le secrétaire du Tamifi, dans le cadre de l'Eglise. Il a souhaité adhérer au SeFo Tantely pour « renforcer les relations sociales », en particulier ; l'entraide durant les travaux collectifs ; les formations. Il a des grands-parents communs avec la famille de Thomas;
- Joseph-Raymond : Actuel président de l'équipe A. C'est lui qui nous a accueillis, Abdon et moi, lors de notre première visite de reconnaissance, puis à notre arrivée. Il n'a pas reçu directement de formation, mais a suivi le compte-rendu de Frédéric et d'Augustin à leur retour des journées organisées par le Tamifi et la CAR-B. Ses objectifs : développer les relations sociales (*miray hina*) et « espère qu'elle [l'association] pourra lui sauver la vie un jour » ;

#### *L'équipe B*

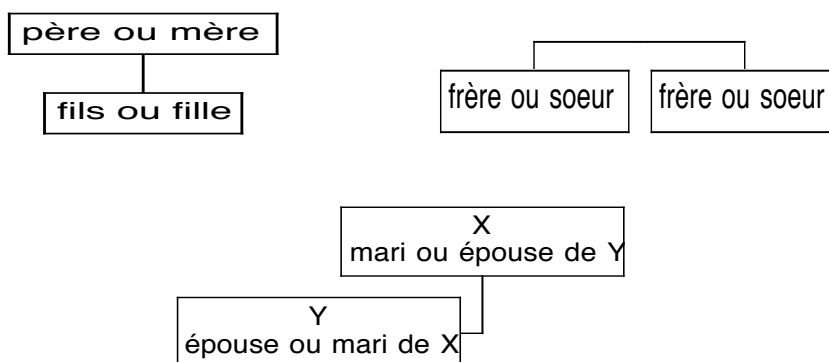
- Hery : sœur d'Yvette (la femme d'Augustin) ; a épousé le fils aîné de DadaRabôny qui est décédé en 1996; veuve ; elle vit à Tanjombita 2. Elle faisait partie des premiers membres du SeFo. Au moment de la construction de la maison du SeFo, elle s'est retirée, du fait qu'elle avait d'autres projets à ce moment-là. Elle s'est ensuite inscrite dans l'équipe B ;
- Thomas : président du SeFo Tantely. Il part quelques années dans l'Ouest du pays (parce qu'il aurait fait des « bêtises ») ; il revient dans son village natal (« pour ne pas laisser la maison et le parc à bœufs vides ») au décès de sa mère, en 1996. Au début, il faisait partie de l'équipe A (aujourd'hui, il considère les membres de l'équipe A comme des 'politiciens' et n'a plus confiance ; alors que ceux-ci le considèrent lui comme à la source des problèmes d'argent volé...). Il est endetté, dit-on, malgré la richesse de ses terres ;
- Solange : membre fondatrice ; sœur de Hery, Yvette, Thomas... ; s'est retirée (certains disent qu'elle est la maîtresse de François, le secrétaire du Tamifi) ;
- Joséphine : épouse actuelle de Thomas, le président. Présidente de l'association des femmes paysannes (elle a reçu une formation en gestion quotidienne et financière de la maison auprès de Madeleine, l'épouse de François, le secrétaire du Tamifi) ;
- Rabialahy Martin : président de l'équipe B, parent de Joseph-Raymond ; en conflit avec Thomas (à partir, semble-t-il, de l'organisation en commun d'un *lanonana*, une fête préparée en l'honneur des ancêtres);
- Alain : Trésorier de l'équipe B ; originaire du hameau où vivent les personnes « sans nom » (les anciens descendants d'esclaves) ;
- Noël (secrétaire) ;
- Jean-Baptiste (membre) ;
- Victor (membre)
- RajosyLava (membre)

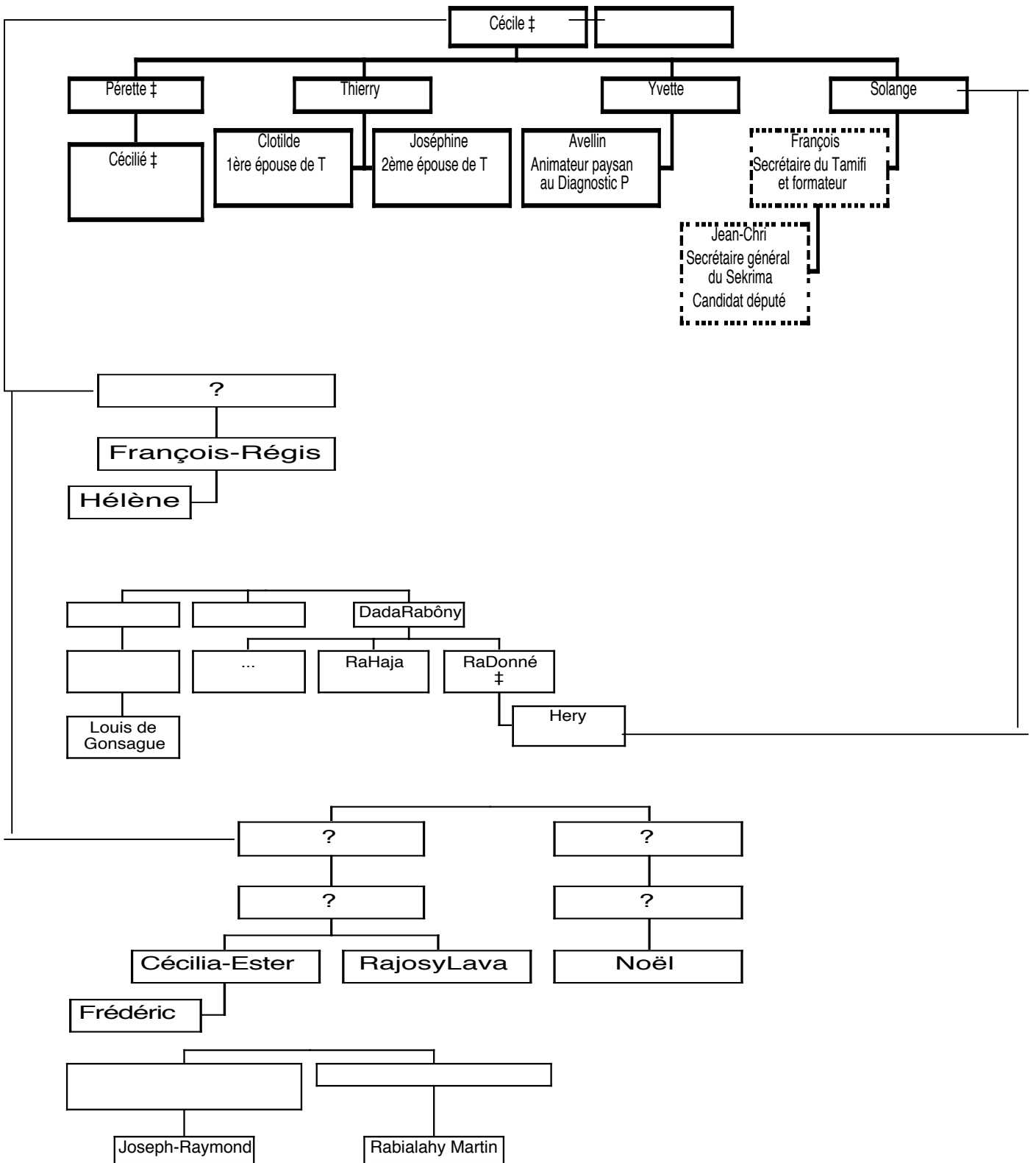
- Florine (membre)

Il s'avère que de nombreuses personnes sont liées par des relations de parentés. Le schéma de la page suivante permet de visualiser quelques-unes de ces relations (en fonction de mes connaissances).

Explication des symboles :

‡ : décédé







De nos entretiens avec les membres du SeFo Tantely, il se dégage quelques points :

#### *Le rôle des personnes influentes au niveau de la communauté, à l'origine du SeFo*

Il semble que pour le SeFo Tantely comme pour de nombreuses associations paysannes, les premiers contacts aient été médiatisés par des personnes au statut social et symbolique important (Blundo, 1994). La famille de DadaRabôny et celle de Thomas ont joué ce rôle pour la mise sur pied du syndicat de base. Ces deux familles sont associées à deux 'clans' qui représentent un certain pouvoir en termes de biens et de prestige (nous y reviendrons).

#### *Des liens de parentés importants entre les membres du SeFo*

Les liens familiaux entre les membres sont importants. Il est intéressant de noter qu'à notre arrivée, lorsque nous avons abordé la question des membres du SeFo, Joseph-Raymond a, dans un premier temps, nié que des liens familiaux existaient, disant qu' « ils avaient été enseignés à ne pas s'associer par famille »... Dans la littérature sur les organisations paysannes à Madagascar, certains auteurs observent que la solidarité entre les membres, dans certaines régions, est d'autant plus importante qu'ils participent d'une même famille ; mais ils mettent également en évidence le fait que ce genre de groupement peut être mal considéré par les autres personnes qui l'associeraient à une affaire de famille (Allab, 1996). La notion de famille à Madagascar, et dans le Betsileo, est complexe (liée à celles de solidarité et d'alliance), et renvoie à celle, encore plus complexe, de « clan » ou « lignage », et par conséquent à celle d' « ancêtres ». Nous aurons l'occasion d'y revenir.

#### *Une histoire marquée par les conflits*

Le SeFo a connu une histoire mouvementée, et les conflits et tensions ne sont pas absents des relations entre les membres. Il est intéressant à ce sujet de noter qu'une des raisons explicitées par de nombreuses personnes à l'origine de leur engagement est le renforcement des relations sociales (*miray-hina*, en malgache). Nous aurons l'occasion de revenir sur la notion de « solidarité », citée par nos informateurs. De manière plus implicite, il semble que l'affiliation à ce genre de groupements puisse également rendre saillants des conflits latents entre familles.

#### *Des informations sur le SeFo difficiles à recueillir*

Les recoupements entre les différentes informations recueillies sont malaisés : la fondation du SeFo, par exemple, est parfois associée à la famille de Thomas et parfois à celle de DadaRabôny ; l'explication des tensions entre les deux équipes est soit liée à un conflit entre Thomas et Martin, soit à une question relative au partage des fonds provenant du Titem... Les difficultés rencontrées pour élaborer l'historique et les relations entre les membres sont-elles à mettre sur le compte de la sensibilité des questions touchant aux relations d'ancestralité, souvent conflictuelles et liées à la dimension de pouvoir, dans le Betsileo ?

Dans la suite du texte, j'aimerais développer plus systématiquement trois aspects qui se sont révélés importants dans la suite de la recherche :

- 1) Revenons sur cette première observation selon laquelle des liens importants de parenté existent entre les membres. Il semble même que trois grandes familles soient de fait représentées dans ce syndicat de base, celle de Thomas et de ses sœurs, celle de DadaRabôny, et celle de Martin et Joseph-Raymond. Il nous faut, à ce point de nos observations, faire une parenthèse pour développer une dimension essentielle de la « culture Betsileo », celle de la *famille et de la parenté*, elle-même comprise dans une complexe « Weltanschauung » ;
- 2) Il semble que dans la région, le Tamifi n'est pas la seule organisation paysanne à s'être installée. Chacun des membres du SeFo Tantely, pratiquement, a l'expérience d'une participation à une autre *association*, en parallèle ou antérieure. Quelles sont ces autres associations, et quels rôles jouent-elles dans le monde des activités des paysans du village de Tanjombita ?
- 3) Un autre élément intéressant, mais lié au point précédent, est celui de la *formation*. Il apparaît des entretiens que les membres du SeFo ont vécu à plusieurs reprises des formations techniques. De quelles formations s'agissait-il et quelles représentations circulent à leur sujet ?

## 2. Les liens de parenté en Betsileo

Je ne pourrai ici évoquer que très superficiellement cette thématique<sup>147</sup>, et pourtant, il faudra prendre le temps d'en saisir son importance.

En suivant les ethnographes qui ont étudié les cultures malgaches, il semble que l'on puisse voir se dessiner une relation, symbolique et concrète, entre *liens de parenté (ancestralité), relation à la terre, pouvoir et parole*. Je vais tenter ici de donner quelques éléments de cette complexité, avec l'aide, essentiellement, de l'important volume de Paul Ottino.

### *L'organisation de l'espace et ancestralité*

Dans la région que j'ai étudiée, il s'est avéré qu'il y avait une très nette relation entre descendant d'un même ancêtre et lieu de résidence<sup>148</sup> : les unités résidentielles sont

---

<sup>147</sup> En reprenant systématiquement les données de mes observations à mon retour en Suisse, je me rends compte, un peu tard, de la centralité de cette dimension. Il aurait fallu une connaissance beaucoup plus poussée de la langue et de la culture Betsileo, et donc un séjour prolongé sur place, pour en rendre toute sa complexité. Voir à ce sujet le livre de plus de 650 pages de Paul Ottino (1998), *Les champs de l'ancestralité à Madagascar*.

<sup>148</sup> Après son mariage, une femme suit son mari dans le village de celui-ci, mais reste membre de son groupe d'origine de descendants ; elle est toutefois en général enterrée dans le tombeau de la famille de

composées de parents, et sont elles-mêmes confondues avec les hameaux (*vala*). Le *tokotany* (espace habité) est occupé par les maisons d'habitation et par le parc collectif à zébus (il semble même que le terme *vala* a désigné le parc à zébus avant de donner son nom au hameau résidentiel). Souvent, les quelques maisons de terres ocres ou rouges, couvertes de chaume, forment un groupe au nord-est de l'espace occupé par le parc à zébu qui, profondément creusé dans le sol, occupe la partie sud-ouest du *tokotany*, à l'opposé des maisons d'habitation. Traditionnellement, « le doyen du hameau occupe la maison d'origine qui, avant lui, avait été celle de son père. Les frères cadets du doyen et leurs enfants et, au fur et à mesure qu'ils se marient, ses fils, construisent leurs maisons à l'ouest et/ou au sud de la sienne. Cet ordre intangible rend visibles au premier coup d'œil la hiérarchie et la préséance de l'aïnesse, aussi bien généalogique que chronologique<sup>149</sup>» (Ottino, 1998, p. 24).

### ***Relation à la terre et ancestralité***

La relation entretenue à la terre est également subordonnée à la position de l'individu dans un système de parenté, à la fois dans sa dimension concrète et dans sa dimension symbolique. Dans sa dimension concrète, la propriété est plutôt familiale qu'individuelle, et c'est en général l'aîné, le grand-père, qui décide de la répartition des terres entre ses enfants. Dans sa dimension symbolique, les activités liées à la terre sont souvent inséparables des activités rituelles qui les accompagnent, autour desquelles le zébu et le riz jouent un rôle essentiel : « les zébus piétinent les rizières et fertilisent les champs de cultures sèches. Avec le riz, dont à chaque récolte les prémices sont présentées aux ancêtres, les zébus sacrifiés à l'occasion des rituels du cycle de vie et de mort sont, par l'intermédiaire des prêtres familiaux ou ancestraux (*mpisaotse*), le principal médium de communication entre les vivants et les morts » (ibid., p. 23).

La relation à la terre permet également de distinguer les « maîtres de la terre » (les *tompon-tany*) – qui se trouvent être les descendants directs de l'ancêtre d'origine et qui possèdent un droit de cité plein et entier – des personnes qui ont émigré et n'habitent pas sur leur terre d'origine (celles-ci n'ont de ce fait, qu'une « citoyenneté de second rang » (ibid., p. 52<sup>150</sup>)).

---

son mari. En théorie, les personnes peuvent être enterrées dans tout tombeau dans lequel il ou elle a un ancêtre (Kottak, 1996).

<sup>149</sup> C'est exactement de cette manière que les maisons de la famille de DadaRabôny ont investi l'espace dans le village, géographiquement et symboliquement. « ...les idées d'ancêtre ou d'ancestralité (...) ont une double dimension : une dimension généalogique ; une dimension spatiale ou territoriale. Ces deux dimensions se recourent dans la personne de l'ancêtre d'origine et/ou dans le tombeau dans lequel il est enterré » (Ottino, 1998, p. 52).

<sup>150</sup> Dans le nord de Madagascar, ces personnes sont considérées comme des *masim-bava* : ceux dont « les paroles (littéralement, leurs bouches) non douées d'efficacité », ne méritent guère d'être prises en considération.

Mardi 26 mai

*J'aime voir la terre fendue -  
son poids retourné face au soleil, rafraîchié  
et lourde en même temps - et la force de RaHaja qui,  
souffle court, enfoncé dans la terre,  
guide la charrue, la terre et les zébus,  
et les zébus, muscles bruts qui avancent avancent avancent.*

*Et les enfants qui crient les mots des adultes. Encore un peu échevelés.*

### **Appartenance à un « clan » et parenté d'ancestralité**

Sous la royauté (mais, dans une certaine mesure, aujourd'hui encore), la société betsileo était composée de trois groupes ou « ordres » principaux :

- les *Hova*, la classe nobiliaire (noblesse régnante parmi laquelle étaient choisis les rois ; ou possédant des privilèges rituels particuliers),
- les *Olom-potsy* (« hommes blancs » ; hommes libres, roturiers), et
- les *Hovavao* ou *andevo* (esclaves ; aujourd'hui descendants d'esclaves puisque l'esclavage a été aboli en 1895 par les Français ; au service de leurs maîtres comme main-d'œuvre, dénués de tout statut de citoyen<sup>151</sup>).

Aujourd'hui encore le pouvoir des anciens *Hova* se maintient dans les campagnes, et en particulier dans le fait qu'ils sont les détenteurs et sanctificateurs du *hazomanga* (littéralement, bois bleu), le bois sacré, nécessaire au devin-guérisseur (*ombiasa*) pour ses consultations et à tout chef de famille pour réconcilier les siens ou les purifier d'une souillure rituelle. Dans tous les *kabary* (discours), le nom du *hova* local est cité avec déférence<sup>152</sup>. Noiret fait l'observation suivante : « très discret, le pouvoir des *hova* subsiste parallèlement au pouvoir de l'Eglise et de l'Etat, représentés par le prêtre, l'administration et les élus locaux, l'instituteur ou le catéchiste. Ainsi le *hova* sera fréquemment le président de l'église locale, poste d'autorité et de décision, par exemple, mais à peu près jamais le catéchiste soumis à l'autorité du prêtre ou du missionnaire<sup>153</sup> »

---

<sup>151</sup> Le terme d'*andevo* est fortement stigmatisé. L'endogamie est encore très forte dans ce groupe *andevo*.

<sup>152</sup> Louis-de Gonzague, dans son *kabary* durant la fête d'adieu organisée pour notre départ par le village, n'a pas omis de citer la famille *hova* (de DadaRabony) avec le proverbe traditionnel qui est prononcé à chaque fois qu'on évoque un noble dans un discours : « En tel lieu, là où se trouve le noble – littéralement, le saint – que ses enfants têtent une mamelle sainte, et que la princesse réchauffe le palais » (Noiret, 1995, p. 96).

<sup>153</sup> Effectivement, DadaRabony est président de l'église depuis 50 ans !

(1995, p. 97). Si, antérieurement, les Hova pouvaient choisir les terres qui leur appartiendraient, ce n'est plus le cas aujourd'hui.

Dans le SeFo Tantely, trois familles semblent se démarquer, soit par leur nombre soit par leur position de pouvoir : La famille de DadaRabôny fait partie de cette noblesse *hova* (c'est lui le Hova, détenteur du bois sacré *hazamanga*); la famille de Thomas est *Leohasina*, clan qui, sans être noble, a un statut important de respectabilités. Joseph-Raymond, le président de l'équipe A, son parent Martin (qui jouera un rôle important au cours du Diagnostic), ainsi que la femme de Louis de Gonzague, font partie du clan des *Bedia*. Ceux-ci n'appartiennent pas, à l'origine, à la noblesse, mais ont été dans une certaine mesure anoblis, lorsqu'une femme, dit la légende, pour sauver le roi, a accepté de se faire enterrer vivante (histoire citée par Dubois, 1938, et racontée par Martin, dans son potager). Les Hova et les Bedia sont interdépendants dans la mesure où ils ont besoin les uns des autres lors de certains rituels. Martin nous explique, par exemple, qu'à la mort du père de DadaRabôny, c'est un Bedia qui a « intronisé » ce dernier en lui disant : « Maintenant, vous êtes Hova ». Ils possèdent également leur bois, le *mahavaliha*, mais doivent être en présence d'un Hova pour l'utiliser ; il permet de protéger le parc à zébus et d'empêcher les voleurs de pénétrer dans le village.

*Lundí 11 mai et Mardi 12 mai*

*Belle soirée enfumée d'une lune pleine à ne pas avoir envie de dormir. DadaRabona était bien sérieux ce soir lorsqu'il parlait de sagesse. Le nom des ancêtres a même été évoqué pour nous. C'est un beau cadeau.*

*Merci lune. Merci Ancêtres. Bonne nuit.*

*J'ai l'image de Rabialahy Martin, adossé au muret, face à ses champs en demi-cercle, racontant l'histoire des reines et des rois. Sa femme, aux formes pleines, le sourit au coin des yeux, attrape le soleil, sans faire exprès, dans l'eau de ses mains.*

Lorsque, dans mon innocence d'étrangère, j'ai évoqué ces questions, en demandant en particulier à DadaRabôny si, dans la région, il y avait des Bedia, celui-ci me répondit qu'il ne connaissait pas les Bedia. C'est alors moi-même qui raconte l'histoire de la reine ensevelie ! Il ne connaît pas l'histoire... et, de toute façon, dit-il, aujourd'hui, on ne fait plus référence aux rois... Cette anecdote manifeste une fois encore combien les récits et l'histoire relatifs aux clans ne sont pas transmis à n'importe qui à n'importe quel moment<sup>154</sup>. Concernant tout ce qui touche aux relations de parenté et à l'ancestralité

---

<sup>154</sup> Un soir, DadaRabôny nous explique en détails la généalogie récente de sa famille en donnant les noms de ses ancêtres (en particulier le nom de l'ancêtre qui, pendant une dizaine d'années, sera retenu par les

de manière générale, il est apparu avec évidence non seulement que certains thèmes étaient difficilement abordés avec une étrangère, mais aussi que tout villageois n'était pas admis à en parler. J'ai par exemple un jour désiré aborder ce sujet avec le frère cadet de DadaRabôny pensant que si celui-ci ne voulait pas m'en parler, au moins son frère, serait autorisé à le faire. Il m'a gentiment dit de m'adresser à l'autorité compétente, c'est-à-dire à DadaRabôny. J'ai donc expérimenté ce qu'Ottino explique en faisant référence aux liens identitaires qui unissent les membres d'un même groupe ou d'une même famille :

« Tangibles ou intangibles, tous ces éléments, critères d'existence des groupements d'ancestralité et des groupements patrimoniaux, sont sentis comme constitutifs de la propriété collective et solidaire de leurs membres. Parce qu'ils sont liés à l'identité, le sentiment de propriété qui s'y attache est très profond (...). Pour cette raison la hiérarchie cette fois interne reprend le dessus et, si les aînés se taisent, la 'précédence' interne d'âge et de sexe interdit aux plus jeunes et aux femmes de se substituer à eux en parlant à leur place de l'histoire, de la généalogie ou des traditions du groupe (...) Les personnes qui ne se considèrent pas autorisées à parler, ne disent rien ou prétendent qu'elles « ne savent pas » (1998, p. 549-50).

*Jeudi 14 mai*

*Aujourd'hui, les informations se sont esquivées, en faisant la sourde oreille ou en déclinant l'offre. Un autre sait mieux, sait plus. A moins que l'on ne puisse dire ce que l'on sait si DadaRabony est là, vivant. Et pourtant, c'est toi, le petit frère à la jambe tordue qui hériterait du bâton hova...*

*Il semble qu'avec un peu de toaka, les ancêtres, les rois et même les sorciers pourraient surgir au détour du chemin. Pour l'instant, les langues sont liées par le charme de Dada, par sa présence de pouvoir et de sacré.*

*Mais la Fête veille. Demain sera le jour du remerciement d'un mort pour la joie des vivants. Et le rhum coulera dignement.*

### ***Relations d'obligations et ancestralité***

Un des concepts centraux dans la culture malgache, relevé par tous les spécialistes de Madagascar, est celui de *fihavanana*. Ce terme, difficile à traduire, renvoie aux liens affectifs qui unissent les membres d'une même famille. Mais ce terme est utilisé de manière plus générale pour parler des relations entre personnes que celles-ci soient

---

survivants) – mais en ne précisant jamais qu'il est lui-même Hova. Dans ce domaine, F. Noiret m'a raconté ses difficultés pour récolter des informations sur les *lanonana*, les fêtes organisées en l'honneur des ancêtres (voir Noiret, 1978).

apparentées ou non, relations caractérisées par l'absence de toute volonté de nuire et d'une confiance mutuelle. Ces liens sont "garantis" par les ancêtres (*razana*) et marquent donc la dimension cosmique des liens de parenté. En fait, l'ethos du *fihavanana* (Ottino, 1998), est l'expression sur la terre du *lahatsa*, l'ordre normal qui gouverne toute chose du monde, vivante ou inerte. Dans les représentations du monde malgache, le *lahatsa*, à la fois détermine les actions des hommes par l'intermédiaire des "coutumes" (*fomba*) mises en place par les ancêtres, mais dépend également dans une certaine mesure des hommes eux-mêmes. En effet, certains comportements humains peuvent avoir pour conséquence un dérèglement de cet ordre cosmique. Il semble d'ailleurs que la vie des Malgaches soit marquée par une constante *inquiétude* (Flacourt, 1658/1994): chacun de leurs actes pouvant avoir des répercussions inattendues et leur coûter cher :

« Dans toutes les régions de Madagascar, les gens pensent que les actions humaines, ou à l'inverse l'absence d'action, sont dangereuses parce que toujours susceptibles d'avoir des répercussions imprévisibles dans le monde de l'invisible. A cette croyance s'ajoute la conviction que les actions humaines *ne sont jamais suffisantes par elles-mêmes à garantir les résultats escomptés, et qu'il est nécessaire de leur apporter un surcroît d'efficace qu'en leur accordant leur saotra* [remerciement], *les ancêtres, peuvent procurer* » (Ottino, 1998, p. 27 ; italiques de l'auteur).

Les liens de parenté, sous-tendus par l'ethos du *fihavanana*, tissent symboliquement un système d'interdépendances entre position de l'individu dans le groupe de parentèle, âge, sexe, relation aux ancêtres et à la terre (qui sont liés d'ailleurs dans une même cohérence : « les groupements d'ancestralité englobent dans une seule continuité de 'flux de vie' les vivants et les morts », *ibid.* p. 557).

### ***Rituels de remerciement et parentés d'ancestralité***

Les relations impliquées par la parenté d'ancestralité sont comme mises en acte lors des rituels organisés en l'honneur des ancêtres, les *lanonana*<sup>155</sup> : « Préparées des mois à l'avance et mobilisant le maximum de participation et de moyens, ces fêtes qui pendant plusieurs jours et plusieurs nuits sont l'occasion d'échanges de nourriture (notamment de viandes et d'alcool) entre les vivants et les morts, peuvent être considérées comme les activités principales des sociétés traditionnelles malgaches » (Ottino, 1998, p. 26). Celles-ci se trouvent avivées, dites et constituées, à la fois à travers la raison qui réunit les personnes (leurs ancêtres communs qu'il s'agit de remercier et honorer, ceux-là mêmes qui ont la capacité de les protéger contre leurs erreurs), mais aussi à travers l'ordre qui structure les actes et les paroles (c'est le doyen de la ligne aînée de la branche aînée qui agit en qualité de prêtre, dispensateur de *saotra* (bénédiction, remerciement)).

---

<sup>155</sup> Les *lanonana* sont des fêtes regroupant tous les membres d'une famille élargie et leurs alliés en l'honneur des ancêtres (en remerciement, par exemple, après un vœu accompli). Elles sont constituées de plusieurs étapes: prières, repas en commun, chants... et se terminent par l'égorgement d'un zébu. Elles ont lieu aux mois de juillet-août principalement.

*Lundi 18 mai*

*Je pensais pouvoir faire de la poésie. En effet, foule de visages, cadeaux en file, discours, paroles en l'air, juste pour les prononcer, pas vraiment besoin de les écouter.*

*Sait-on vraiment qui l'on remercie et pourquoi ? Ce qui compte, semble-t-il, c'est la musique et le *toaka*, les chansons rauques qui s'élèvent contre les paupières lourdes.*

*Et pourtant, comme une attente, et surtout un ordre dans le chaos des gens et du rhum qui coule à flot. Un ordre dans ces groupes qui ne se mélangent pas vraiment: on mange avec "son" groupe; avant d'entrer dans la *trano maitso*, chaque participant est compté, comme est listé consciencieusement chacun des cadeaux offerts aux propriétaires de la fête; on danse et chante avec "son" groupe. Et dans la chambre où nous nous retrouvons tous serrés, entre ceux qui dorment un peu, ceux qui dansent et ceux qui boivent, Dada'Rabony, l'air de rien, préside, entouré de deux autres messieurs âgés, chacun avec un long bâton. On imagine en général autrement les rois ou les princes. Et pourtant, sur son pouf à puces, ses habits un peu rapiécés, ses pieds nus, dans cette chambre dépouillée où grésille un mauvais lecteur de cassettes, c'est bien lui le Noble, le *Masina*. C'est devant lui que l'on s'agenouille pour demander son pardon quand le rhum déborde. Et quand sa voix n'est pas écoutée, quand sa présence n'est pas respectée - surtout qu'une étrangère est là et assiste à l'outrage - le scandale éclate et il part furieux, son grand bâton guidant sa colère.*

*Mais il semblerait que le *toaka* est plus fort que le déshonneur - à moins que ce ne soit une manière de le purifier et de ramener l'ordre, déséquilibré un instant par un homme enfant en mal d'amour. Alors, Dada'Rabony boit et boude lorsque les *zébus* sont bravés dans le parc. Et là aussi, la danse de ces ivrognes désarticulés faisant face à la force et aux cornes sauvages, semble réglée, exactement chorégraphiée.*

*En partant ce matin, dès le soleil levé et la brume dissipée, je me demandais encore la vraie raison de la présence de ces gens. Présenter des cadeaux, peut-être un peu plus précieux que ceux reçus la dernière fois (mais il n'y a jamais excès, pas de potlatch spectaculaire), boire du *toaka* alors qu'il ne rend pas forcément tout le monde heureux... ne paraissent pas des raisons suffisantes. Se retrouver entre amis, en société? Les amis se retrouvent un peu parqués... Danser et chanter? Les voix se font rocailleuses et lasses au bout de la nuit qui n'en finit pas... Rencontrer un homme ou une femme pour un lit de broussailles ou une vie future plus conjugale? Ça commence*



à devenir intéressant. C'est peut-être aussi ce don du rien à Rien qui devient tout, la vie la mort. On donne cette nuit, ces chants qui résonnent dans le vide des chambres froides et embuées par l'alcool, on donne ce rhum à nos gorges sèches en espérant que la gorge de la vie soit rassasiée, on donne un pas de danse aux étoiles invisibles. Et si c'était ça les Ancêtres, cet écho des voix, cette attente, ce chaos organisé, cette lenteur de la nuit embrumée.

Un ombiasy passe: il a un chapeau de cow-boy. Il repasse avec une casquette en claquant des dents dans son lamba trop court. Il a les yeux un peu ronds qui lui donnent cet air d'étonné. C'est lui qui sert le premier verre et il ne mange pas avec nous. Comment déceler ces signes qui font la différence ? Entre un ombiasy et un mortel, entre un Prince et un vieux monsieur, entre une nuit de fête et une nuit des ancêtres.

Faire grandir ses yeux.

J'essaie. En tout cas, j'aime les yeux de Dada Rabony, doux et tranquilles, qui me font penser à d'autres vieux princes que j'aime.

### **Ordre de la parole et ancestralité**

Pour de nombreux auteurs, l'art d'ordonner les mots est central dans la culture Betsileo. Andrianarahinjaka (1986), dans son imposante étude sur le système littéraire betsileo, reprend la signification du terme utilisé pour indiquer toute intervention oratoire, celui de *lahatsa* (ou *lahatra*). De fait, *lahatsa* signifie dans son sens général à la fois l'ordre et l'objet ou la personne qui en porte la marque. Cette notion, selon l'auteur cité, est une notion fondamentale, si ce n'est la notion-clé de toute la conception du monde du Betsileo, et organise la vision du monde :

« ...pour le Betsileo, le monde est nécessairement ordonné, c'est-à-dire qu'il comporte un ordre interne qui gouverne son organisation et son devenir. L'ordre est à la fois un mode d'existence et de relation des êtres et une force déterminante de tout devenir (...). Dieu, l'homme, le hasard agissent dans le cadre du lahatsa et, en toute état de cause, leur détermination ne saurait transcender la logique du lahatsa » (p. 86).

Cette notion de *lahatsa* est comme cristallisée lorsqu'elle prend acte dans le *kabary*, la parole organisée par excellence<sup>156</sup>.

Les *kabary* sont une forme de discours particulier, régis par des codes stricts concernant la structure (tout *kabary* commence avec des excuses prononcées à l'égard du public par celui qui ose prendre la parole et risque ainsi le *tsiny*, suivent les remerciements à Dieu, aux ancêtres, aux autorités politiques et aux personnes présentes pour avoir permis le regroupement, signe d'harmonie sociale; le cœur du sujet est ensuite abordé; enfin la conclusion avec les bénédictions et les remerciements appropriés) et le contenu de ce qui est dit (un bon *kabary* doit faire des références fréquentes à des proverbes, des exemples, des histoires connues de tous). Ils sont utilisés principalement lors d'événements touchant au maintien et à la continuité de l'unité du groupe et de ses relations au monde des ancêtres et de Dieu (circoncision, mariage, funérailles, remerciements aux ancêtres...), mais un orateur peut aussi faire un *kabary* pour souhaiter la bienvenue à un hôte, pour remercier de l'hospitalité ou même pour organiser la journée agricole. Ils se distinguent du langage courant également par le ton, la gestuelle et la position de l'orateur dans l'espace (Bloch, 1971, 1975 ; Keenan, 1975 ; Ottino, 1992).

Lors d'un *kabary*, c'est donc à la fois l'ordre des mots et l'ordre de la société, symbolisé par la prégnance des aînés et de l'ancestralité, qui sont ainsi rendus public :

« Partout dans l'île, les aînés ont le pas sur les cadets, les hommes sur les femmes, les adultes sur les enfants (...). Ces hiérarchies sont mises en jeu à toutes occasions et seules les personnes d'importance, membres et représentants des groupes ou lignées locaux que j'ai appelées 'critiques', peuvent tenir la langue d'autorité exprimé le plus souvent dans la langue des discours oratoires (*kabary*), des proverbes et des adages. Avant même de parler, les personnes d'importance annoncent la gravité du sujet qu'elles vont aborder en se disposant selon un ordonnancement de précedence invariable reproduisant celui du *lahatra* avec les plus anciens ou, plutôt, les plus influents, au nord-est, les plus jeunes vers l'ouest et le sud. Dès cet instant les moins puissants savent qu'ils n'ont aucune chance de se faire entendre » (Ottino, 1998, p. 587).

Pour illustrer, si ce n'est cette dimension de pouvoir, du moins celle d'organisation de la parole dans certaines occasions, voici deux extraits de *kabary* prononcés lors de la fête organisée à l'occasion de notre départ, à Abdon et à moi-même, le 27 juillet 1998. Les différentes dimensions discutées jusqu'ici se trouvent articulées dans et par la parole : la relation à la terre, aux ancêtres, aux autorités, aux clans, au *tsiny*... et même au SeFo. Louis de Gonzague, avant de manger, fait un premier discours pour remercier les gens d'être venus. Après le repas, pour remercier les personnes de leur hospitalité, j'ai prononcé « mon » *kabary*, en Betsileo, en tentant de respecter le plus possible la

---

<sup>156</sup> "The order in which things are arranged is not seen as the result of the acts of anybody in particular, but of a state which has always existed and therefore of the same kind as the order of nature" [L'ordre dans lequel les choses sont arrangées n'est pas considéré comme le résultat des actes d'un individu en particulier, mais comme l'état qui a toujours existé et, par conséquent, du même type que l'ordre de la nature"] (Bloch, 1975, p. 17).

structure traditionnelle. Juste après moi, DadaRabôny a pris la parole (après le repas pris tous ensemble et la danse, les hommes ont continué, dans une salle de la maison de DadaRabôny les discours et les discussions toute la nuit). Ces extraits (traduits en français à partir de l'enregistrement) rendent également compte, d'une manière particulière, puisque ici dans une situation publique, la façon dont Abdon et moi avons été perçus :

Louis de Gonzague :

*Je m'excuse auprès de vous tous qui êtes venus ici mais premièrement nous vous remercions bien de nous avoir donné la santé. Il y a ici des pères de famille, des enfants et des petits-enfants. Et même si nous avions proposé de nous réunir aujourd'hui, si ce n'est pas la volonté de Dieu nous ne pourrions rien faire. C'est pourquoi, il faut remercier Dieu de nous avoir donné ce temps. Cette terre n'est pas rouge mais ancienne, et cette terre a son maître: il y a ici Mr. Le Président, la gloire est à lui. Il y a des "Ray aman-dreny"[Pères et Mères] ici et cette terre a son origine, son histoire, son chef, le saint des saints, quelles reines puissent chauffer le palais et les enfants têtent des laits saints [proverbe associé à la présence du Hova, le saint, masina]. D'autant plus qu'ils ne sont pas seuls: Il y a les Leomasina, XXX [incompréhensible]. Si j'ai oublié quelque nom, ne me jette pas le Tsiny. Ces paroles sont destinées à tout le monde du Nord au Sud. Et je m'excuse encore de prendre la parole car l'homme a une seule et même origine, et parce que nous sommes uniques. Vous savez très bien que Mlle Nathalie et M. Abdon vivaient avec nous depuis le "Hasotry" [moisson], ils ont travaillé avec nous que ce soit au Sud ou au Nord, la raison c'est qu'ils nous aiment et que nous formons une seule famille. Elle ne nous a pas appris des mauvaises choses mais au contraire des bonnes. Même si elle ne sait pas parler notre langue elle a fait un effort pour me comprendre et elle en sait déjà quelques mots. Son programme était basé sur l'enquête de notre société pour savoir ce qui s'y passe réellement. Peut-être il y a des choses qui l'ont rendue malheureuse mais elle l'a pris toujours avec joie. Mais elle va revenir chez elle et nous espérons qu'elle ne nous oubliera pas (...).*

DadaRabôny prend le relais :

*(...) Vous êtes ici tous les deux, nous savons votre programme, vous avez choisi deux lieux pour votre travail: Tamjombita et Ambalavao. Vous n'étiez pas obligés de faire ce choix, et toi Nathalie tu as choisi le SeFo Tantely.*

*Pendant tout ces temps, tout ces mois, nous avons eu une bonne relation, nous étions comme des pères et des fils. On a mangé ensemble. Et s'il y avait des problèmes pendant ces temps-là, Abdon (c'est lui l'interprète) aurait pu dire à Nathalie de s'en aller d'ici. Mais vous avez accepté nos défauts. Au contraire, nous avons entendu dire de votre part: "Mahafinaritra ny mipetraka" [c'est bien de vivre ici]. Pourtant, c'est loin, la piste est mauvaise, c'est dans la forêt. (...). En guise de ce bonheur nous vous offrons aussi ces présents pour que tu puisses les apporter avec toi à l'extérieur. Que Dieu te bénisse et bon voyage, de même aussi pour toi, Abdon. J'espère que nous nous reverrons. Merci beaucoup. N'est-ce pas ? [Ils lisent ensemble l'écriteau sur la natte offerte en cadeau ; applaudissement] : "Mamy toy ny tantely ny fitiavanay anao" [notre amour pour toi est doux comme le miel ; le SeFo s'appelle Tantely, miel].*

Mercrèdi 22 juillet

*Ça sent le départ.*

*Je reçois des nattes et du riz blanc pour ne pas oublier ces soirées partagées dans une cuisine enfumée, pour ne pas oublier ce roi spécialiste en toaka et en kabary, pour ne pas oublier le sourire de Rasamy devant son assiette de viande.*

*J'avais la voix cassée, la gorge embrumée cet après-midi lorsque j'ai dit mon au revoir à Dada'Rabona.*

*Le village se vide et Ra'Fara se fait silencieuse.*

*Ce soir, il y avait quinze petits enfants à faire des dessins dans ma maison. Et nous avons fait du karaté ensemble dans le village du sud, en plein délire de rire.*

*Prends bien soin d'eux.*

### **3. Les associations paysannes dans la région**

Dans la région de Tanjombita, de nombreux paysans sont de fait affiliés à différentes organisations. Les organismes étatiques ou non gouvernementaux qui offrent leur aide aux paysans<sup>157</sup> leur demandent en général de s'organiser en association avant d'entrer en matière. Les personnes interrogées au village ont évoqué des organisations qui offrent aux paysans des formations à de nouvelles techniques (par exemple, les courbes de niveau, ou Système de Riziculture Intégrée...) ou dans le domaine de cultures (l'orge, les légumes...); en général, ces nouvelles connaissances sont présentées sans avoir fait l'objet d'une analyse des besoins des personnes impliquées.

Lors de mon séjour, une entreprise nommée Malto, productrice de bière dans la région d'Antsirabe (ville se trouvant sur la route entre Fianarantsoa et Antananarivo), est venue auprès des paysans du village leur proposant de cultiver de l'orge. Le contrat conclu est une sorte d'échange dans lequel les paysans reçoivent des semences, de l'engrais, et une formation (on leur apprend en particulier à utiliser les engrais dans les proportions requises; à semer les graines à une distance spécifique les unes des autres, etc.). En contre-partie, ils doivent vendre leur récolte à l'entreprise. L'intérêt que ces derniers perçoivent dans ce genre d'échange est notamment celui de pouvoir profiter de l'engrais reçu pour augmenter la production de riz qu'ils planteront à la prochaine saison sur ces terres « nourries ». Mais certains paysans considèrent de manière sceptique l'arrivée de ces personnes: en effet, circulent les histoires vécues par des paysans qui se seraient retrouvés endettés, ne pouvant plus rembourser leurs dettes envers l'entreprise (s'ils ne

---

<sup>157</sup> Et offrent des formations ou des crédits pour des greniers communautaires, des barrages, etc.

peuvent vendre leurs récoltes, ils ont l'obligation de rembourser ce que l'entreprise a déposé comme engrais et semences).

*Samedi 4 juillet*

*Pieds nus sur la terre des ancêtres qui ne s'offusquent pas de ces nouvelles graines ni de ces nouvelles techniques. Pieds nus sur les semences d'orge et les boules d'insecticides à compter les grains, les centimètres au pif et à inventer des systèmes qui vont vite comme des machines.*

*Je n'arrête pas de m'étonner de l'immense travail déployé... Derrière un énorme sourire, parfois sérieux. Et aujourd'hui, sous le soleil, qui rend n'importe quel coin de jardin avec un bananier comme un paradis.*

#### **4. L'apprentissage des techniques agricoles<sup>158</sup>**

Parmi les membres du SeFo Tantely interrogés, beaucoup avaient suivi des formations techniques, dans le cadre du SeFo, d'autres organisations ou encore dans des écoles d'agriculture. Pour comprendre comment le Diagnostic paysan, dont le but final est l'organisation de formations, a pu être perçu par les paysans, il semblait intéressant d'explorer cette thématique auprès des villageois. Dans un premier temps, dans ce chapitre, j'étudie la manière dont les techniques de l'agriculteur Betsileo utilisées au quotidien sont apprises : comment se transmet le « métier de paysan » entre adultes et enfants, et entre adultes ? J'évoquerai ensuite la formation à de « nouvelles » techniques, apportées dans le cadre des associations, des organisations d'aide, gouvernementales ou non gouvernementales.

##### ***L'apprentissage, chez l'enfant, du métier de paysan en Betsileo (par le détour des paludiers de Bretagne)***

En écoutant les paysans Betsileo parler de leur métier, les paroles d'autres travailleurs me revenaient en mémoire. Je propose ici de faire un petit détour, de Madagascar à la Bretagne...

##### ***L'apprentissage du métier de faiseur de sel***

Une étude, menée par Delbos et Jorion (1984), met en évidence qu'un savoir technique comme celui du paludier (travailleur du sel), c'est ce qu'on peut mettre en pratique, avec ses mains, avec sa tête, avec son cœur, avec tout son corps, dans un environnement naturel et social particulier, mais c'est aussi ce qu'on en dit. Si l'on souhaite comprendre

---

<sup>158</sup> Certains points de ce chapitre sont repris de Muller & Jonarisona (1998) et Muller (1996).

ce que représente ce métier, il semble important de laisser les paludiers eux-mêmes le raconter, se raconter...

« Etre paludier, c'est faire du sel avec le soleil et le vent », expliquent les paludiers<sup>159</sup>.

Aux dires des paludiers, ce métier ne se transmet pas: "*personne ne peut t'enseigner ce savoir, tout ça c'est des choses où y a que toi qui peux t'apprendre*", et ceci pour deux raisons principales:

- il n'y a pas de transmission de savoirs, il y a seulement transmission d'un travail ("*on naît dedans, ben on le sait*", "*on n'était pas là pour apprendre mais pour travailler*");

- il n'y a pas de transmission de savoirs, parce que "*tout est relatif*".

L'apprentissage ne se fait pas de manière linéaire, selon les paludiers, des tâches les plus simples aux plus complexes, aux plus risquées; il ne se fait pas non plus par "familiarisation", comme s'il y avait transfert non problématique de monde extérieur au monde intérieur, par simple écoulement. L'apprentissage semble se faire à travers le "voir". L'enfant *voit* des adultes, ses parents, au travail; il ne voit donc pas des connaissances. Mais l'enfant *se voit* associé au jeu des adultes, rapidement sommé d'y tenir son rôle, sans qu'on se soucie de lui indiquer la règle du jeu... Il découvre son rôle, selon le principe que quand on ne le réprimande pas, c'est qu'il se trouve sur la bonne voie. Il n'apprend pas par imitation parce qu'on ne demande en fait jamais à l'enfant de faire la même chose que l'adulte. Ainsi, s'il tient correctement son rôle, ce n'est pas parce qu'il voit, mais "parce qu'il s'y voit", par anticipation de la maîtrise à venir.

Le métier s'apprend donc dans les conditions de son exercice, mais il s'apprend aussi par tout ce qui passe de lui dans la vie quotidienne, au hasard des conversations: "on apprend le métier par tous les bouts parce qu'il est la vie" (ibid., p. 140).

Lorsqu'on interroge les paysans du Betsileo sur l'apprentissage de leur métier, ils présentent souvent le même type de discours que les paludiers: personne ne leur a appris à labourer, à repiquer ou à sarcler. Un jeune garçon nous dit: "c'est l'angady<sup>160</sup> qui m'a appris".

Voici ce que nous raconte également Ferdinand, un jeune homme d'une vingtaine d'années, reconnu pour ses compétences en culture de l'ail:

*« Dès 9 ans, l'enfant reçoit une angady. Au début, il accompagne ses parents: c'est donc d'abord pour aider, et il apprend au fur et à mesure. Ensuite, on lui dit: 'tu peux travailler là'; il reçoit alors une parcelle où il peut cultiver comme il l'entend, s'exercer. Il peut même vendre les produits qu'il cultive et se faire un peu d'argent. Dès qu'il en a suffisamment, il s'achète une angady. C'est un objet presque sacré à ses yeux (masina). Il n'y a pas de tâches que l'on donne aux enfants pour commencer: tout de suite, les plus difficiles. Et le travail à la rizière est pénible ! C'est au moment où le jeune a une fiancée*

---

<sup>159</sup> Les pratiques décrites par les paludiers remontent, pour la plupart, au début du 20<sup>ème</sup> siècle.

<sup>160</sup> L'*angady* est une bêche, utilisée pour de nombreuses pratiques agricoles.

*qu'il devient alors indépendant. On lui donne un champ et il peut vendre les produits. Mais il travaille toujours pour ses parents ».*

Un soir, dans la cuisine enfumée de la maison de DadaRabôny, on discute de ce que signifie "être intelligent". Les personnes qui prennent la parole font la distinction entre *mahay* (savoir, connaître, mais dans le sens de cultivé, éduqué, le savoir des livres) et *hendry* (sage). La manière dont les enfants apprennent devient ensuite le sujet de la conversation.

Une femme dit: *"Avant d'être intelligent (mahay), il faut être sage (hendry), c'est ce qui est le plus important"*.

Un homme: *"La connaissance des livres ne suffit pas. Il faut aussi être capable de cultiver la terre pour vivre. Bosco, par exemple, il a beaucoup étudié, mais il ne sait même pas tenir une angady. Ce n'est pas un homme !"*

L'homme continue: *"Comment les enfants apprennent à cultiver ? On ne leur apprend pas, mais dès qu'ils savent marcher, ils suivent leurs parents, les regardent, prennent une angady et essaient. Par exemple, la mère arrose, l'enfant veut aussi arroser, elle lui passe l'arrosoir... A huit ans, il demande déjà une petite parcelle dans le jardin par exemple. Elle lui appartient. Il commence à faire sa culture. Aux champs, il regarde ses parents, il demande de faire quelque chose, et les parents le laissent. Ils le corrigent quand il fait faux, par exemple, pour le manioc, quand il plante la tige la tête en bas"*.

Nous avons également discuté avec des enfants entre neuf et onze ans, à la sortie de l'école: sur les 28 filles et garçons interrogés, toutes et tous travaillent aux champs. Ce ne sont pas leurs parents qui leur apprennent disent-ils, mais ils regardent. Chacun pour soi. Ils apportent le fumier, les arrosoirs, mettent l'herbe sur les jeunes plants... Parmi eux, 17 (donc un peu plus de 60 %) ont déjà une parcelle. Ils vendent leurs produits, et l'argent est pour eux. Certains ont une *angady*, d'autres l'empruntent à leurs parents. Ils aiment travailler la terre. Ce qu'ils préfèrent ? Arroser pour les filles et travailler la terre pour les garçons.

Ces quelques exemples nous présentent un type d'apprentissage "en actes" où les explications et formulations semblent relativement rares (les parents ne sont toutefois certainement pas silencieux. Mais les explications et les corrections se donnent en fonction de ce qui est fait par l'enfant). L'enfant découvre les gestes techniques et les connaissances à acquérir dans les situations du quotidien, au fil des jours passés aux champs avec ses parents<sup>161</sup>.

Il n'y a pas véritablement, semble-t-il, de "cursus" pour les enfants, avec un début et une fin de programme d'acquisitions. Les tâches qui leur sont confiées dépendent de l'époque culturelle vécue, et non pas de leur facilité ou difficulté. Toutefois, de manière

---

<sup>161</sup> Au sujet de l'apprentissage dans d'autres sociétés, voir par exemple : Dasen, 1989, 2000 ; de Haan, 1998 ; Greenfield, 1984 ; Greenfield & Lave, 1982 ; Lave, 1988 ; Lave, 1993 ; Rogoff, 1990 ; Rogoff & Chavajay, 1991 ; Rogoff & Lave, 1984 ; Saxe, 1991, 1997, 1999.

générale, on confie aux plus jeunes des travaux qui ne demandent pas de qualification particulière et qui libèrent les parents (aller chercher de l'eau, ou du fumier, arroser, etc.).

A travers ces discours sur l'apprentissage, deux aspects sont à remarquer:

- Un fait attire l'attention, au premier abord: l'indépendance qui est très vite conférée - et comme prise comme point de départ - par les parents à l'enfant. Celle-ci se marque, comme le disait un petit garçon, par un certain "chacun pour soi": les parents confient des tâches aux enfants sans être sans cesse en train d'expliquer ce qu'il faut faire. Ces derniers doivent être capables de se débrouiller seuls; l'adulte n'intervient que lorsqu'il y a erreur, déviation à corriger. L'indépendance est également symbolisée par la parcelle dont l'enfant est responsable. Celle-ci représente dès lors un terrain pour s'exercer non seulement aux gestes et connaissances agricoles qu'il devra maîtriser, mais aussi au métier de vendeur de ses produits, et gestionnaire de l'argent gagné.
- Le second élément également intéressant à relever est la différenciation sexuelle qui apparaît très vite dans les pratiques quotidiennes. Dans leurs préférences, les enfants expriment déjà cette distinction: aux garçons, le travail qui est réservé aux hommes, celui de la terre (bien que les femmes travaillent dans les jardins), aux filles, les tâches que les femmes pratiquent presque en exclusivité (aller chercher de l'eau, l'arrosage..).

A travers la participation aux tâches quotidiennes (à travers donc le voir, le faire et l'interprétation des attentes des parents) auxquelles on leur assigne rapidement une double place (une place "réelle" puisqu'ils contribuent de plain-pied à la production, et une place "pour s'exercer" du fait qu'ils peuvent s'essayer à leur métier sur des terres, sans nuire au rendement de la famille), et grâce à des explicitations très pointues et uniquement lorsqu'il y a nécessité, l'apprentissage se développe et grandit avec l'enfant.

Nous n'avons ici étudié qu'une partie de ce que l'on pourrait appeler "le parcours de l'apprentissage", tant il est vrai que celui-ci ne s'arrête pas au moment où le jeune se marie et se voit responsable de sa production.

Mais qu'en est-il plus tard ? Peut-on observer, dans les activités de tous les jours, des situations de transmissions de connaissances entre paysans à l'âge adulte ?

### *L'apprentissage à l'âge adulte des techniques agricoles*

A ce propos, nous avons reçu des informations contradictoires. A la question posée de manière générale sur les échanges d'informations entre paysans, les personnes interrogées nous ont souvent dit qu'il n'y avait aucun problème à demander à un voisin ou à un ami des renseignements sur les techniques qu'il utilise. Toutefois, si l'on précisait la question, les réponses se transformaient.



Rajosy Lava, par exemple, a reçu une formation en fumier et il met en pratique ses connaissances avec quelques innovations qui semblent porter leurs fruits. Il nous assure être tout à fait disposé à exposer sa technique si on lui posait des questions. Mais personne ne s'est adressé à lui à ce propos... Toutefois, il voit souvent des voisins qui l'observent discrètement et imitent ses gestes sans avoir demandé aucune explication.

Frédéric, qui a été suivre une formation en tabac à Ambalavao et a transmis ses connaissances aux personnes intéressées lors d'une séance organisée par l'intermédiaire de la CAR-Betsileo, se dit également prêt à répondre à toute demande d'éclaircissement ou d'explication. Pourtant, jamais personne n'est venu lui poser de questions.

En revanche, il semblerait que certains lieux soient choisis de manière privilégiée pour ce type d'échanges: il s'agit du chemin pour se rendre au marché et des cérémonies des *lanonana* (fêtes organisées en l'honneur des ancêtres) où se rencontrent les femmes. Pendant que les hommes boivent (c'est une femme qui nous rapporte cette information !), celles-ci s'occupent de petits stands où elles vendent des cacahuètes, du rhum ou des cigarettes; et c'est ce moment qu'elles choisissent pour discuter de leurs problèmes et pour partager leurs expériences.

Tout se passe comme si les échanges de connaissances se faisaient de manière préférentielle à l'intérieur de la famille ou entre personnes relativement éloignées dans des lieux extérieurs à la vie de tous les jours. La relation demandeur-offreur ne semble pas appréciée et les personnes préfèrent regarder de loin plutôt que de demander directement des explications. Est-ce par la volonté de ne pas se mettre dans la position basse de celui qui ne sait pas ? Est-ce pour ne pas importuner l'autre qui pourrait même se sentir blessé s'il n'était pas capable de répondre aux questions posées ?

### ***L'apprentissage médiatisé par des organismes de développement rural : L' « innovation » en techniques agricoles dans le pays Betsileo***

Depuis de nombreuses années, des institutions, qu'elles soient étatiques, non gouvernementales ou associées à des églises, proposent de "nouvelles" connaissances, de nouvelles techniques aux paysans. Pour prendre l'exemple de la région du village de Tanjombita, en l'espace d'une dizaine d'années, des Pères de la Mission catholique, des organismes malgaches impliqués dans le développement rural, les programmes financés par la Coopération suisse... ont joué un rôle dans le monde agricole des paysans des alentours de Fianarantsoa. Ces différents organismes, dans leur volonté d'introduire de nouvelles techniques, ont travaillé avec des adultes. Les actions ainsi entreprises ont impliqué le recours à des représentations et des pratiques spécifiques, liées au savoir, au changement, à la relation expert-novice... L'apprentissage, dans ces situations, ne se fait plus véritablement au sein des activités quotidiennes, entre enfants et adultes ou entre adultes, mais engage des acteurs (techniciens, *vazaha*, paysans d'une autre région), des lieux et des moments différents.

Pourquoi apprendre ? Pourquoi changer des pratiques héritées des ancêtres ? Pourquoi se plier aux propositions de personnes extérieures ? Qu'est-ce qu'implique l'apprentissage, au niveau de l'individu et au niveau du groupe social auquel il appartient ? Apprendre, c'est-à-dire changer, n'est pas une affaire à prendre à la légère... et les paysans, lorsque des instances étrangères leur proposent des nouveautés, sont hésitants, méfiants même.

Tout se passe en effet comme si les paysans s'interrogeaient: qui nous fait cette proposition (est-ce quelqu'un de recommandable, en qui l'on peut faire confiance?), dans quel but (n'est-il pas en train de nous tromper et ne gardera-t-il pas tous les bénéfices de l'entreprise pour lui?), qu'est-ce que cette nouvelle technique implique dans nos vies (vaut-il la peine de changer nos habitudes?)?

Nous avons souvent discuté avec les habitants de Tanjombita au sujet de leur attitude face aux "nouvelles techniques" (*fomba vaovao*) et des raisons de leur hésitation. Voici quelques expériences qu'ils ont bien voulu nous raconter.

*S'interroger sur les risques encourus avant d'entreprendre une nouveauté*

1) L'introduction de nouvelles techniques dans la région de Tanjombita, l'exemple de la charrue

Voici ce que nous raconte (en français) un natif de la région, mais enseignant à Fianarantsoa, sur l'accueil de la nouveauté<sup>162</sup>:

*"L'introduction de nouvelles techniques se fait très très lentement. Pour donner un exemple, prenons l'introduction de la charrue. Un certain RaJean-Paul a utilisé le premier une charrue, en fait une herse. Il l'a utilisée depuis 1958, je m'en souviens. Tout seul, il l'a pratiquée dans toute la vallée. Pendant des années et des années, lui seul est resté à utiliser cette charrue, pendant quinze ans. Pourtant, tout le monde a la possibilité: ce n'est pas cher, et il y a des bœufs. Pourquoi ils ne veulent pas utiliser la charrue? Ils ont des explications: parce que, avec la charrue, le travail n'est pas profond, parce que ce n'est pas communautaire (on fait le travail normalement avec tout le monde, alors qu'avec la charrue, c'est un travail individuel). Ils ont donc beaucoup d'explications pour ne pas le faire.*

*En 1966 environ, un certain Rakoto, puis notre mère RaJana, ont aussi commencé à pratiquer le travail avec la charrue. C'est ces gens-là qui donnent un coup de pouce pour les autres; quand il y a deux-trois personnes qui essaient. Ce Rakoto, c'est un grand propriétaire foncier, c'est un Hova, un ancien dirigeant quand on était dans l'état féodal. Il fait partie des Hova. C'est, je crois, avec ces influences qui donnent un coup de pouce. Notre mère aussi est issue d'une société privilégiée, donc plus ou moins écoutée dans la*

---

<sup>162</sup> Dans ce discours, il faut noter l'usage (en français) du "ils" pour désigner les paysans de la région. L'homme qui nous parle veut ainsi (nous) montrer la distance qui existe entre lui (cultivé, parlant le français, travaillant à la ville) et "eux" (les paysans, qui ont tant de peine à mettre en pratique une nouvelle technique).

*région. Elle a fait enseigner ses enfants à Fianarantsoa, donc en contact avec la civilisation... C'est ce qui a déclenché la pratique: après quatre-cinq ans, presque toutes les maisons ont une charrue" (Notes de Travail 2, p. 48).*

De cette histoire de l'introduction de la charrue, nous pouvons tirer deux éléments :

- Les moteurs de la nouveauté se trouvent parmi les personnes qui ont déjà un prestige et une reconnaissance sociale impliqués par leur rang dans la société betsileo;
- Le refus d'utiliser de nouvelles techniques peut être expliqué, comme nous l'avons vu, par leur influence sur les relations sociales: alors que le travail se fait en général en commun, faisant appel à la solidarité villageoise (considérée comme une caractéristique de l'identité betsileo), la charrue, elle, nécessite un travail individuel.

## 2) Le système de riziculture intégré (SRI) dans la région de Tanjombita

Dans les villages avoisinants celui où je me trouvais, il semble que le système de riziculture intensif (SRI, dans la suite du texte) soit connu mais peu pratiqué. Notre interlocuteur cité plus haut nous dit: *"La culture en ligne, on en a parlé depuis des années. Je crois qu'il y a un instituteur qui l'a pratiquée depuis vingt ou trente ans, l'ancien catéchiste RaPierre. Et c'est vivement critiqué, car ça fait perdre beaucoup de temps. Jusqu'à maintenant, la plupart des gens ne la pratiquent pas"*.

Depuis quelques années, des organismes travaillant dans le domaine du développement rural ont envoyé des vulgarisateurs pour expliquer cette technique nouvelle de culture du riz. Récemment, une séance a eu lieu: il semblerait que tous les villageois étaient invités à la présentation et qu'effectivement de nombreuses personnes étaient là, mais seuls deux paysans ont mis en pratique la formation.

Les hésitations devant l'introduction du SRI sont expliquées par les paysans de plusieurs manières<sup>163</sup>:

- La nécessité de pouvoir maîtriser l'eau de la rizière, ce qui n'est pas possible dans de nombreux endroits;
- Le travail demande davantage de temps (trois jours de repiquage au lieu d'un seul);
- Le travail supplémentaire que cela occasionne (en particulier, le sarclage, qu'il faut effectuer tous les dix jours; de plus, le repiquage est plus facile à quinze jours qu'à huit jours);
- La nécessité de faire appel à de nombreuses personnes (qu'il faut donc nourrir en contrepartie de leur travail).

---

<sup>163</sup> En parlant des paysans, un instituteur évoque leur "mentalité" (*ramorona*, terme péjoratif): ils ne seraient pas capables de prévoir, ils dépenseraient tout pour les festivités et rentrent fatigués au lieu de travailler...

D'autres raisons apparaissent aussi, parfois entre les lignes, qui ne font pas référence à la dimension technique de la nouveauté:

- Le fait que les hommes doivent aider au repiquage, alors qu'il est traditionnellement effectué uniquement par les femmes;
- La peur de risquer et de tout perdre. De nombreux paysans ont de mauvaises expériences à l'esprit (qu'ils ont eux-mêmes vécues ou qu'on leur a racontées): alors que les techniciens étaient venus avec des semences, des engrais et leurs explications, et qu'il suffisait de les rembourser avec la récolte - qu'ils se chargeaient même de racheter - un fléau naturel avait décimé la production. Les paysans, ruinés, n'ont pu rembourser. Certains ont du vendre leurs terres, d'autres ont même été jetés en prison;
- La peur de « se faire avoir ». Le fait que les agents (il s'agit souvent d'agents du PNVA, donc associés au gouvernement) offrent gratuitement des semences et des engrais peut être compris comme des actions douteuses: que veulent-ils vraiment, qu'ont-ils derrière la tête, se demandent certains paysans sceptiques ;
- La peur de « faire faux ». Les explications des techniciens sont souvent considérées comme claires et bien faites. De plus en plus, ils font des démonstrations et "descendent dans la rizière" (contrairement à une époque où certains donnaient leurs explications du haut de leur moto tout terrain). Toutefois, une fois partis, les paysans se retrouvent seuls devant les sacs de semences et d'engrais à diviser, leur champ à délimiter, de nouveaux gestes à effectuer. Ils ne se sentent pas très sûrs et pensent que s'ils oublient un détail, toute la récolte sera mauvaise.

De façon rarement explicite, d'autres mécanismes peuvent aussi être en jeu lorsqu'il est question de pratiquer - ou non - de nouvelles techniques. Voici quelques exemples illustrant le fait que la technologie nouvellement apprise ou à intégrer est loin d'être un objet neutre et n'est pas toujours comprise comme associée au « progrès » tant vanté par les techniciens : au contraire, elle porte en elle des messages à interpréter, et elle est intégrée par les nouveaux utilisateurs dans leur système de significations. Finalement, elle peut être comprise par les paysans d'une manière parfois différente de celle des concepteurs...

L'individu peut acquérir une nouvelle technique, mais n'en reste pas moins membre de son groupe

Dahl (1993) relate l'histoire du projet agricole appelé FIFAMANOR<sup>164</sup>, établi par l'Agence norvégienne pour la coopération au développement (NORAD) en 1972 dans la région d'Antsirabe (ville située entre Antananarivo et Fianarantsoa).

Avec l'aide de l'école de Tombotsoa (soutenue par la Fédération mondiale luthérienne et la Société missionnaire norvégienne), les objectifs de FIFAMANOR étaient de développer, dans un projet pilote, les méthodes d'agriculture des paysans, de sorte que ceux-ci puissent devenir

---

<sup>164</sup> Abréviation pour Flompiana MALagasy sy NORveziana.

des modèles pour le reste de la population. Dans certains cas, le projet fut un succès: des fermiers modernisèrent leur agriculture avec de nouvelles techniques obtenant ainsi des surplus économiques réinvestis dans la ferme, exactement comme l'attendait l'institution de développement. Toutefois, en voyant ces bons résultats, des familles pauvres vinrent s'installer chez leurs parents devenus "riches", et restèrent là jusqu'à ce que tous les bénéfices furent consommés... En effet, le paysan est obligé de recevoir ces hôtes pour le maintien de la solidarité horizontale, la *fihavanana*. Du point de vue de l'efficacité agricole, cette pratique est évidemment désastreuse.

Ainsi, alors que les concepteurs du projet pensaient que les surplus seraient réinvestis dans une perspective de développement et de progrès, les paysans, d'accord avec les intentions de départ, se sont trouvés dans l'obligation de consommer le surplus avec leur famille plutôt que de capitaliser. Alors que les concepteurs pensaient que les paysans pilotes deviendraient des exemples pour leurs voisins, stimulant ainsi le développement de toute une région, c'était sans compter, du côté des paysans, le rôle de la solidarité et des relations verticales qui donne un droit aux membres plus âgés de la famille sur le surplus, considéré comme propriété commune (Dahl, 1993, p. 108).

Cet exemple pourrait illustrer les stéréotypes que nombre d'"experts" se font des paysans malgaches: incapables de comprendre leur propre intérêt, ils refusent la modernité. Or, en étudiant les raisons des choix des différents acteurs en présence, il apparaît que leurs mots et leurs actions sont profondément liés à des valeurs sociales importantes à leurs yeux (du côté des promoteurs, le but à atteindre est la réalisation individuelle comme chemin d'un progrès collectif, du côté de paysans malgaches, les buts individuels sont subordonnés aux buts collectifs).

L'exemple cité par Dahl présente une facette de la réalité. De nombreux cas d'échecs de projets de développement peuvent en effet être interprétés en ces termes<sup>165</sup>. Toutefois, des exemples de "compromis" peuvent être trouvés, où les personnes qui ont réussi font des dons symboliques à leurs proches parents pour préserver les bonnes relations (et ainsi éviter le *tsiny*, la mise à l'écart sociale, ou parfois même des violences physiques<sup>166</sup>).

Les individus qui se différencient de leur groupe par des richesses excessives peuvent encourir la colère de leurs voisins, et se trouver ainsi l'objet de critiques (ils peuvent même, dans certaines régions, être désignés de *mpaka ra* [buveur de sang], ou de *mpaka fo* [mangeur de cœur])<sup>167</sup> ... ou être victime d'un mauvais sort.

---

<sup>165</sup> Et Madagascar en regorge puisque ce pays est réputé être un "cimetière à projets de développement" (Riaka, 1995, p. 3).

<sup>166</sup> Dahl raconte une autre histoire où l'individualisme est restauré: un homme qui avait acheté une bicyclette était sans cesse ennuyé par de soi-disants parents qui voulaient la lui emprunter. Selon la *fihavanana*, il ne pouvait pourtant refuser. Un jour, n'en pouvant plus, il décida de démanteler sa bicyclette: lorsqu'il en avait besoin, il la remontait, mais quand on venait la lui demander, il montrait les pièces et disait qu'elle était en réparation (1993, p. 110).

<sup>167</sup> Dahl (1993) mentionne ces faits dans la région d'Antsirabe, au sud de la région de l'Imerina, à 200 km au nord de Fianarantsoa. Je n'ai pour ma part jamais entendu ces termes pour désigner des Malgaches. En effet ce sont des images souvent associées aux Vazaha. Les parents les utilisent encore pour faire peur à leurs enfants désobéissants: "si tu n'es pas sage, le Vazaha mangeur de cœur viendra te croquer".

### Un fils aîné qui réussissait trop ?

Dans le village de Tanjombita, nous avons entendu l'histoire du fils aîné du notable du village, DadaRabôny, mort deux ans auparavant. Aimé, respecté de tous, il avait beaucoup appris avec son père, avec un missionnaire agronome et des techniciens d'un organisme local de développement rural. Il avait ainsi augmenté sa production et ses richesses de manière spectaculaire. Sa maison, grande, avec une magnifique varangue et des plafonds en bois, en était le signe manifeste. Son succès mit en colère un de ses frères qui, dit-on, alla consulter un sorcier, et lui jeta un sort. Il en serait mort.

Nous n'avons pas besoin de rentrer dans la controverse au sujet de l'existence des sorciers ou des effets de leur magie pour imaginer l'efficacité symbolique de ce type d'histoire. Celle-ci met non seulement en exergue la violence de la jalousie mais elle réalise également un certain contrôle social; elle semble en effet dire: voici ce qui arrive aux personnes qui se distinguent des autres<sup>168</sup> ...

Ainsi, l'image que les différents acteurs se font de ce qui est en jeu derrière l'apprentissage d'une nouvelle technologie se situe dans un ensemble de représentations culturelles sur ce qui est important de faire ou de ne pas faire et pourquoi, et se cristallise ensuite dans des actions concrètes.

Si l'objet de l'apprentissage ou de la formation est associé à des représentations, le statut du vulgarisateur agricole est également objet d'interprétation. L'attitude de certains « techniciens », telle qu'elle est décrite maintes fois, semble susciter de la méfiance, non seulement à l'égard de leurs rôles mais aussi à l'égard de l'objet qu'ils sont censés présenter (Rasoalondinirina, 1997 ; Razafimpahanana, 1972).

Un paysan de Tanjombita nous dit par exemple: « *Devant les techniciens, on a peur, on n'a pas confiance. Les paysans écoutent seulement. Si c'est un paysan comme eux, ils ont plus confiance et peuvent poser des questions. En plus, le problème avec le PNVA [Programme national de vulgarisation agricole], c'est que les paysans sont considérés comme des cobayes: ils font des expériences pendant deux ou trois ans puis s'en vont ! Il y en a même un qui donnait ses explications depuis sa moto* ».

L'attitude générale du technicien et les intentions qui lui sont attribuées sont considérées, par les paysans eux-mêmes comme étant à l'origine de leur méfiance : on les écoute - pour ne pas les blesser - mais pour ce qui est de suivre leurs conseils...

Les situations de transferts de techniques, censées aux yeux des techniciens augmenter les productions des paysans, se trouvent de fait l'objet d'un ensemble de représentations et d'actions qui s'ancrent dans des expériences vécues, dans la relation que vit l'individu avec son groupe d'appartenance et avec sa famille, dans des pratiques culturelles gérant la communication, les relations entre les hommes et les femmes, les adultes et les enfants, les « indigènes » et les « étrangers »...

---

<sup>168</sup> Un informateur malgache nous a toutefois rendus attentifs au fait que ces histoires ne sont pas spécifiques au Betsileo ; elles seraient présentes aussi dans d'autres pays, dans le monde paysan en général.

Comment se fait-il que certaines innovations, considérées comme positives par les techniciens agronomes, reçoivent un accueil aussi froid de la part de ceux qui devraient en profiter ? Nous avons tenté dans ce chapitre de saisir les mobiles des paysans lorsqu'ils posent un regard critique et sceptique sur ce qui devrait être un « progrès ». Et ce faisant, nous avons montré combien toute connaissance est objet d'interprétation par les individus en fonction de leur propre histoire et en fonction de leur univers de pensée.

Certains auteurs proposent des hypothèses pour tenter de comprendre les réticences des paysans face aux « nouveautés ». Trois positions, contrastées, peuvent être relevées dans la littérature.

La première est développée par Ottino (1998) qui prétend que la *parenté* représente un obstacle majeur à toute tentative de 'modernisation', du fait qu'elle est la seule forme de sociabilité concevable à Madagascar. L'auteur reprend à cet égard la distinction d'Habermas entre 'monde vécu' et 'système'<sup>169</sup>. Les sociétés rurales malgaches fondées très largement sur la parenté, et sur le respect des normes et valeurs ancestrales des relations de parenté (le *fihavanana*), seraient, selon cet auteur, imperméables à la nouveauté, du fait que le monde vécu embrasse dans un seul univers tous les domaines de l'activité humaine, s'opposant alors aussi bien à la pénétration des mécanismes du marché que de ceux du pouvoir de l'Etat<sup>170</sup> (p. 582).

Une deuxième proposition s'articule autour de la notion d'*inquiétude* dans laquelle vivent les Betsileo quant à savoir si leur action peut tomber sous le coup du *tsiny* et du *tody*. Cette attitude est ainsi considérée comme une difficulté pour l'adoption d'innovations (Condominas, 1966 ; Razafimpahanana, 1972).

Une troisième hypothèse prend comme point de départ l'effet traumatisant des expériences passées relatives aux actions provenant des « étrangers ». Les Betsileo auraient alors développé des stratégies de *protection identitaire*. François Noiret (1995), notamment, décrit comment la colonisation merne (entre 1811 et 1895) puis la colonisation française (1896-1960), accompagnée de la pénétration d'un christianisme hostile aux coutumes des ancêtres (*fomban-drazana*), et enfin la Révolution socialiste démocratique (1975-1991), porteuse d'une idéologie matérialiste opposée aux relations de parenté (*fihavanana*), ont amené les villageois à élaborer deux manières de penser, de parler et même de croire, qu'ils développent en parallèle. François Noiret parle à cet égard de « bipolarité de la société betsileo ». En évoquant le domaine religieux, il observe par exemple :

---

<sup>169</sup> Le 'monde vécu' est défini comme gouverné par des normes et des valeurs partagées ressenties comme « bonnes » et allant de soi, et par conséquent non problématique ; le 'système' correspond aux nouveaux domaines de vie : économique, administratif, politique de la modernité qui, développés avec la division du travail, sont régulés par les exigences de leurs propres finalités à l'aide des média de l'argent et du pouvoir.

<sup>170</sup> Dans cette description, Ottino offre aux populations Mernes et Betsileo une position un peu plus favorable : du fait qu'elles ont été affectées par la christianisation qui a apporté une manière de concevoir le monde radicalement différente, ces populations bénéficieraient de possibilités de passage entre monde vécu et système...

« (...) langages, rites, temps, tout est strictement séparé, sans contamination, et réparti en deux domaines distincts, plus ou moins apparents selon les familles (...). Il est douteux qu'une famille ait entièrement renoncé à l'un des deux pôles : aucune n'est indemne de certaines pratiques chrétiennes, aucune n'a entièrement abandonné le culte des Ancêtres. Les deux registres restent parallèles, ou superposés » (p. 95).

Cette bipolarité des mondes de croyances, de pratiques et de morales crée pour les personnes des écartèlements difficiles à vivre, au quotidien. Toutefois, ces bipolarités et ces écartèlements ne semblent pas provoquer une stérilité de la pensée et de la créativité pour autant. Au contraire, l'auteur observe des aspects de la vie quotidienne où les individus développent des pratiques d'innovation. Mais quelles conditions permettent aux individus à la fois de vivre dans ces écartèlements et de s'adonner à la créativité ? Pour tenter de répondre à cette question, l'auteur reprend les fondements de la culture betsileo en posant la relation dialectique entre l'*aina*, la vie, le flux vital qui féconde et engendre, et le *fihavanana*, la solidarité des vivants : si l'*aina*, explique-t-il, précède et l'emporte sur le *fihavanana* – du fait qu'il est un concept dynamique, moteur, créateur – la vie (*aina*), en retour, s'organise aussitôt en *fihavanana*, en système de parenté et de solidarité : « Les seuls principes de fécondité, de lutte, de combat, finiraient par épuiser la vie. Il faut tenir, pour la protéger, un principe d'harmonie et d'intégration sociale et cosmique (...). Le *fihavanana* régule, organise, conserve et protège l'*aina*. Telle est la dialectique de la civilisation malgache ; et c'est pourquoi les Malgaches tiennent les contraires sans les opposer » (p. 280<sup>171</sup>).

D'autres auteurs apportent des illustrations de l'hypothèse selon laquelle les paysans malgaches opposent des *stratégies de protection et donc de résistance* à l'égard de certaines « nouveautés », lorsqu'elles sont imposées de l'extérieur. Althabe (1969), notamment, offre de nombreux exemples d'expériences visant à la modification des techniques de culture, tentées juste après l'Indépendance, et toutes vouées à l'échec. Il raconte par exemple les tentatives mises en place pour améliorer la culture du café :

« Une plantation expérimentale a été ouverte, placée sous le regard de tous. Dans chaque village, un ou deux planteurs pilotes étaient choisis, et les techniciens faisaient leurs plantations suivant des méthodes améliorées. De multiples conférences explicatives, une floraison d'affiches, des distributions de primes monétaires destinées à récompenser ne serait-ce qu'un semblant d'effort, tout cela se heurtait d'abord au

---

<sup>171</sup> François Noiret a étudié en particulier la créativité et les pratiques autour des chants Zafindraony du Betsileo, chants liturgiques créés et chantés à l'occasion des cultes. Il observe : « L'*aina* est le principe vital qui fait la continuité de la culture betsileo ancienne à la nouvelle, qui permet les transformations prodigieuses nécessitées par les chocs culturels des deux derniers siècles. Les Malgaches ont une surprenante capacité à intégrer, digérer, assimiler des choses nouvelles et à produire du neuf sur de l'ancien : c'est ce principe vital qui permet d'affronter la nouveauté, sans craindre de faire mourir l'ancien, en investissant l'écriture pour la ramener à l'oralité, pour la maîtriser et pour en jouer, en français, en latin ou dans la langue des livres, en jonglant avec des références savantes de titres, de chapitres et de versets numérotés, en réduisant des versets d'évangiles à la rythmique des vers betsileo... » (p. 280). Cette étude de la culture Betsileo s'oppose ainsi à la position de P. Ottino qui décrit les populations rurales malgaches comme incapables d'intégrer et d'apporter des attitudes de créativité à l'égard de la « nouveauté ».



sourire goguenard des villageois, puis aux manifestations de leur exaspération » (1969, p. 49).

Lapierre (1992) raconte également comment une expérience cherchant à substituer la culture extensive sur brûlis par la culture intensive du riz, dans une région proche d'Antananarivo, en 1967, a échoué:

« Il ne suffit pas que les techniciens aient raison. Il faut encore que la masse rurale comprenne le sens de ce qu'ils font et des directives qu'ils donnent. Sinon, l'innovation imposée d'en haut rencontre au mieux l'obéissance passive – qui n'est pas génératrice d'ardeur au travail – au pire la résistance passive... » (p. 91).

## 5. Conclusion

Notre exploration des « entours » du Diagnostic paysan nous a fait approcher trois thématiques en particulier : celle du village, celle des associations paysannes et celle de l'« innovation technique ». Ressaisissons rapidement quelques fils :

- le village dans le Betsileo – et Tanjombita en est un bon exemple – se définit aux yeux de ses habitants autour de certaines activités agricoles, celles de la culture du riz et l'élevage des bœufs – elles-mêmes liées à un univers symbolique et de pratiques culturelles – et s'enracine dans une terre, perçue comme nourricière et procurant une identité à l'individu en tant que dépositaire d'une filiation. La notion d'ancêtre et celle d'ancestralité apparaissent comme centrales dans cet univers ;
- les associations paysannes sont organisées autour de l'appartenance à une famille, au sens large, et semblent être le théâtre des relations de pouvoir qu'elles entretiennent les unes avec les autres, et avec les autres villageois ;
- l'apprentissage du métier d'agriculteur se fait dès le très jeune âge dans des situations de la vie quotidienne où l'enfant est associé aux activités des parents. Des responsabilités lui sont rapidement octroyées, et par là même une place, une identité. Les explications ne sont pas préparées, mais données dès qu'un incident surgit. L'apprentissage s'inscrit donc dans des pratiques familiales, protégées, orientées vers la maîtrise d'une situation (savoir cultiver, pouvoir subvenir à ses besoins, à ceux de sa famille...). A l'âge adulte, l'apprentissage est davantage lié à des échanges avec des étrangers ou gens de la ville (missionnaires, experts d'organisations gouvernementales, vulgarisateurs, coopérants d'organismes d'aide au développement...). Les relations qui s'instaurent sont chargées de représentations, et associées à des souvenirs et des expériences plutôt négatifs. Les « innovations » sont adoptées très progressivement, à certaines conditions. Il semblerait que la méfiance soit de mise lorsqu'il s'agit de propositions venant de l'extérieur...

Qu'en sera-t-il de l'expérience vécue du Diagnostic paysan, par les villageois de Tanjombita ? Celui-ci repose, dans sa conception, sur l'idée d'apporter la « technique » du Diagnostic par un membre de la communauté, et non pas par l'intermédiaire d'une personne « étrangère » ; la technique elle-même a été discutée, élaborée avec les représentants des associations paysannes... Mais comment cette activité sera-t-elle

perçue ? Les participants se l'approprient-ils comme quelque chose « à soi » ou au contraire n'y verront-ils qu'une situation de plus, imposée de l'extérieur, où il s'agira à la fois de se protéger tout en évitant de vexer les Vazaha ? Comment est-ce que les relations entre clans et entre familles joueront, le cas échéant ?

Ouvrons la porte de la salle où s'est déroulé à Tanjombita le Diagnostic paysan et observons la manière dont ces différentes dimensions (et d'autres encore peut-être) se tissent...

## Chapitre V.

### Le déroulement du Diagnostic paysan au village de Tanjombita

Augustin, membre du SeFo Tantely, ancien instituteur du village de Tanjombita 2, a été choisi pour suivre la formation donnée en avril 1998 par la CAR-Betsileo en animation de Diagnostic paysan. Il jouera le rôle d'« animateur-paysan » dans le cadre du Diagnostic réalisé dans le SeFo Tantely. Il connaît le village de Tanjombita et ses habitants; il connaît aussi bien la région puisqu'il a vécu quatre ans dans ce village dont est originaire son épouse. Il habite actuellement la banlieue de Fianarantsoa mais revient fréquemment au village. La personne qui aurait dû l'assister en tant que co-animateur n'a pu jouer son rôle. Augustin a donc été seul pour animer le Diagnostic.

Une semaine avant la date prévue pour le Diagnostic, Augustin se rend au village et discute avec les membres<sup>172</sup> du SeFo Tantely de la démarche, de ses objectifs et des moyens à mettre en place pour la réaliser. Les personnes présentes sont invitées à participer activement en diffusant l'information auprès des villageois. Le Président de l'équipe A, Joseph-Raymond, profitera de l'occasion des élections pour faire un appel à toute personne intéressée ("*mais les gens ont la mauvaise habitude de penser que ce qui est organisé par le SeFo ne concerne que le SeFo*", dira-t-il plus tard). Durant cette séance d'information, un secrétaire est choisi ; il s'agit d'Alain, membre de l'équipe B, et habitant le village des personnes « sans nom ». Sa tâche sera de prendre note des résultats des discussions. L'organisation concrète est également abordée : où se dérouleront les séances, qui prépare la nourriture, quelles sont les cotisations pour les membres et les non-membres du SeFo.

Le Diagnostic est prévu pour les 18, 19 et 20 mai, avec la possibilité de prendre encore trois jours la semaine suivante s'il n'est pas terminé. Comme convenu, le lundi 18 mai au matin, les personnes intéressées arrivent au rendez-vous : la salle de cours de l'école catholique du village, désaffectée pour le moment. L'espace est nettoyé et réaménagé.

Une vingtaine de personnes participent au Diagnostic (entre 12 et 17 personnes étaient présentes chaque jour, sans compter l'animateur et les deux "facilitateurs" de la CAR-Betsileo, Nathalie et Abdon<sup>173</sup>). On peut estimer à 8 ou 9 le nombre de personnes non-membres qui ont participé au Diagnostic. Le nombre de femmes présentes était

---

<sup>172</sup> Dix personnes sont présentes lors de cette séance, le 12 mai 1998 : Joseph-Raymond (équipe A), DadaRabony (équipe A), Hélène (équipe A), Esther (équipe A), Marie-Goretti (équipe A), Augustin (équipe A), François-Régis (équipe B), Martin (équipe B), Hery (équipe B), Alain (équipe B).

<sup>173</sup> Du fait que nous avons suivi les différentes Journées de formation à l'animation des Diagnostics paysans et que personne de l'équipe de la CAR-B ne pouvait être présent à Tanjombita ces jours-là, ceux-ci nous ont demandé de jouer le rôle de « facilitateurs » auprès d'Augustin. C'est surtout Abdon qui a assumé le rôle de conseiller lorsque Augustin le demandait.

important. Toutefois, occupées à la cuisine ou au soin des petits enfants, elles ne prenaient pas souvent la parole.

Ce chapitre vise à présenter le déroulement général du Diagnostic paysan tel qu'il a été mis en actes par les villageois de Tanjombita. Par souci de clarté, pour chacune des étapes et chacun des outils du Diagnostic (la présentation des objectifs, la carte de la région, le Diagramme de Venn, etc.), j'indique en italique les objectifs qu'ils visent *aux yeux des promoteurs*. Le reste du texte décrit le déroulement du Diagnostic tel qu'il a été réalisé *par les villageois*. Dans le chapitre suivant, nous reprendrons plus en détails certains moments précis de ce déroulement pour en faire émerger les processus en jeu.

### La présentation des objectifs (lundi 18 mai)

Il s'agit de présenter aux participants les raisons pour lesquelles les Diagnostics paysans sont mis en œuvre dans les campagnes (échecs des formations qui ne sont pas fondées sur les besoins des paysans) et l'importance du rôle des paysans en tant qu'acteurs dans leur propre développement. Les différentes étapes du travail sont exposées ainsi que l'objectif principal : à partir de l'analyse des problèmes que connaissent les paysans, des besoins en formations répondant à ces difficultés précises seront mis en évidence.

Après la présentation des raisons qui ont amenés à choisir une démarche de diagnostic (selon le modèle donné lors de la formation qu'il a suivie auprès de la CAR-B), l'animateur explique les objectifs du Diagnostic en affichant les mots-clés sur une feuille déjà préparée la veille. Il présente également les différentes étapes et les « règles de communication » en vigueur (exprimer ses idées sans les développer ni discuter des idées des autres).

### L'élaboration de la carte (18 mai)

Le but de cet outil est de permettre la visualisation de la région et des éléments principaux liés à la production et à la gestion des ressources naturelles. La carte dessinée sert de support aux discussions ultérieures et permet de mettre en évidence les thèmes à développer.

Alain (le « secrétaire ») et Frédéric (le « scribe ») : il écrit les synthèses des discussions sur des feuilles de papier collées ensuite sur un support) préparent une feuille vierge qu'ils déposent sur deux tables accolées, à plat. Augustin trace des points de repère - la route qui mène au village, l'orientation de la carte, les rivières - puis demande aux personnes présentes de dessiner les villages, ainsi que des signes symbolisant les activités vivrières principales de la région (rizières, jardins potagers, élevage...). Les hommes dessinent et se conseillent mutuellement. Trois femmes regardent ; les autres (la femme de Martin, de Frédéric et de Thomas) sont dans la salle à côté, préparant le feu et le riz. DadaRabôny est allé chercher du bois et aide à l'organisation.

La carte terminée, elle est affichée au mur et l'animateur donne une rapide explication de ce qu'on y voit. Dix thèmes sont choisis à partir de la carte par Augustin (l'eau, la route, la forêt, la culture des légumes, la riziculture, l'élevage des porcs, des zébus, les poules...) et ordonnés hiérarchiquement par les participants.

### L'exploitation de la carte (18 et 19 mai)

Le dressage de la carte permet de choisir les thématiques à discuter. L'analyse de chacun des thèmes est facilitée en remplissant un tableau divisé en deux colonnes : problèmes et causes. Une visite sur le terrain (transect), si nécessaire, permet de développer un problème particulier.

La discussion commence autour du thème de l'eau : quels sont les problèmes (*olana*) et les causes de ces problèmes (*antony*) ? Après une petite confusion entre "problème" et "cause", les participants expriment leurs idées (avec la consigne « de ne pas discuter les idées des autres ») ; deux personnes s'occupent de rédiger la synthèse sur des petites fiches qu'ils collent ensuite sur le tableau, au mur. Durant la première journée, huit thèmes sont analysés.

A la fin du premier jour, j'écrivais dans mon cahier de notes :

A midi : DadaRabôny s'active. C'est lui le maître de maison. Il n'a presque pas participé aux discussions. Il est allé chercher les couverts, les bancs, a certainement guidé et surveillé le travail des femmes à la « cuisine ». Au moment de s'asseoir pour manger, c'est lui qui nous a placés autour des tables.

La discussion durant le repas est vive. Plus qu'en salle... et sur des sujets pertinents. Ils disent que les problèmes évoqués sont des problèmes qu'ils rencontrent chaque jour, mais ils ne font jamais ce travail d'analyse.

Je demande à Augustin comment ça se passe. En fait, c'est lui qui me demande si ça va, si ce n'est pas trop long. Je lui dis que même si ça prend du temps, c'est bien que tout le monde y participe (...). Il me dit que les gens parlent beaucoup, surtout dans la cour à la pause et durant le repas (...). Il me dit avoir travaillé jusqu'à 22h hier soir pour préparer la journée et s'exercer à faire des matrices (...). En fait, il se sent un peu bloqué dans ses initiatives (...). Pour la mise en application-test, il était dans un SeFo où les animateurs ont pris des libertés faute de temps, et B. (directeur de la CAR-B) leur a demandé d'y retourner pour effectuer chacune des étapes. Entre ce qui a été dit par B. – et ses raisons – et ce qui a été interprété... Mais le résultat est qu'Augustin ne se sent pas très libre pour adapter les outils à la situation (...). A la fin de la journée, DadaRabôny, Martin, Alain, Joseph-Raymond, Augustin et Abdon discutent encore du trajet à effectuer pour le transect de demain. Chacun propose et argumente. DadaRabôny connaît bien la région, il propose un chemin.

### Le "transect" (19 mai)

A partir des thèmes choisis en salle, une visite sur le terrain permet d'approfondir certains éléments. Cette étape n'est pas nécessaire. Les problèmes sont vus sous les trois angles : physiques/techniques, socio-organisationnel, économique. Il n'y a pas besoin d'établir une grille sur la base de ces angles pour laisser un maximum de spontanéité aux discussions.

Le parcours à suivre lors du transect a été discuté conjointement avec quelques membres du SeFo et l'animateur avant d'être proposé aux participants. L'analyse de chacun des postes d'observation (parc à zébus, porcherie, jardins potagers, rizières, sources, champs de manioc, poulailler) est faite en fonction de trois dimensions: la dimension physique-technique, économique et socio-organisationnelle, en discutant à partir des expériences des participants. La discussion est animée et les gens semblent se sentir plus à l'aise lors du transect qu'en salle.

Nous sommes une vingtaine à marcher à la queue leu leu ou en petits groupes de 2-3. Les femmes vont ensemble. Sauf Hery qui parfois se mêle aux hommes. On s'arrête aux différents postes. Augustin propose de discuter autour des trois dimensions successivement (physique/technique, socio-organisationnel, économique). C'est surtout Martin qui parle avec sa voix, sa prestance, ses gestes qui font qu'en général, on l'écoute. Frédéric prend la parole aussi, plus discrètement. Joseph-Raymond aussi. Louis de Gonzague n'est pas très loquace mais souriant ; il rit souvent. Alain est le secrétaire. Il prend des notes, ayant préalablement divisé sa feuille en lignes (trois dimensions) et colonnes (les postes d'observation). Petit problème en arrivant dans les jardins de RaJean [le frère cadet de DadaRabôny], avec une Vazaha et tout son harnachement : il a eu peur qu'on vienne pour le destituer de ses terres, et au début, a refusé que l'on parle sur ses terres. Mais Joseph-Raymond lui a expliqué. Il a l'air d'un grand solitaire, assis dans son lamba, un vieux chapeau de paille sur la tête, surveillant ses terres comme si c'était là seulement qu'il était bien, chez lui. Sa surdité lui donne aussi cet air absent au monde des hommes. Durant les discussions, les gens ont l'air de s'exprimer librement ; ils rient souvent. L'ambiance semble détendue. Avellin n'est peut-être pas assez poseur de questions dynamisantes ? Louis de Gonzague a dit à Abdon que les gens parlaient plus librement dehors que dans la salle où ils étaient un peu gênés de prendre la parole (NT, 10).

### Restitution en salle des expériences évoquées lors du transect (19 mai)

L'évaluation des expériences tentées par rapport aux problèmes rencontrés permet d'approfondir certaines problématiques et l'expression des savoirs des paysans. Un tableau facilite le travail avec les actions tentées pour chacun des thèmes, les résultats (positifs ou négatifs) et les causes.

Le travail de synthèse est effectué en coulisse par certains participants, avec l'animateur. Les données recueillies sont distinguées selon deux catégories: les succès d'une part avec les causes et les améliorations, les expériences et les savoir-faire, et les

échecs, d'autre part, avec les causes et les solutions proposées. Pendant la présentation du tableau, la discussion est animée et tout le monde est très attentif lorsqu'un participant donne et ajoute d'autres expériences qui n'ont pas été évoquées lors du transect. Les gens demandent des explications plus détaillées surtout quand il s'agit de savoir-faire liés aux engrais ou aux insecticides à base naturelle (du fait que ces produits sont très chers aujourd'hui).

D'après les participants, c'est cette étape qui est considérée comme le moment le plus intéressant et enrichissant. Ils ont exprimé le souhait d'organiser une réunion uniquement pour s'échanger des expériences et des savoir-faire.

Après le départ des participants, Augustin vient un moment à la maison. Il discute avec Abdon, mais je m'en mêle. La démarche a été un peu transformée : certains outils comme le SEPO (tableau présentant les Succès, Echec, Potentiels et Opportunités des expériences déjà tentées), par exemple, n'est pas nécessaire puisque tous les éléments ont été évoqués. Je propose quand même de rapidement rappeler quelques éléments importants, sans forcément faire le schéma, mais oralement. Je demande : où et pourquoi B. pourrait-il faire des critiques ? Augustin dit qu'il a peur que B. lui fasse le reproche d'avoir reproduit ce qui s'est passé durant la première mise en application, sans avoir écouté les modifications de la Journée du 6 mai qui lui paraissent plus difficiles à mettre en oeuvre. Je demande : et le Diagramme de Venn ? Ils pensaient que ce n'était pas utile n'ayant pas bien compris ce qui pourrait en être tiré. Je propose un Diagramme de Venn « amélioré » permettant de voir directement les personnes et institutions-ressources susceptibles de résoudre les problèmes identifiés.

#### Le diagramme de Venn (20 mai)

Le dressage du diagramme de Venn est une base qui sert à commenter les aspects d'ordre socio-organisationnel. Il s'agit de décrire les relations entre différents organismes qui pourraient être intéressants lorsqu'il s'agira de demander un soutien pour une formation ou un crédit.

Augustin dessine sur une feuille des ronds dans lesquels il inscrit les noms des différents organismes d'aide (Coopération suisse, organismes de développement rural, syndicat paysan, églises, etc.) reliés entre eux par des flèches pour indiquer les relations qu'ils connaissent entre eux. Mais en plus de faire figurer les associations ou institutions en relation les unes avec les autres, les participants listent également les apports de chacune d'entre elles, ce qui facilitera ensuite l'avant-dernière étape du Diagnostic, celle de l'identification des formateurs à partir des associations et institutions figurant sur le diagramme de Venn.

#### Le « SEPO » (tableau des Succès-échecs-potentiels-opportunités) (20 mai)

Un tableau divisé en quatre cellules permet de visualiser les résultats des discussions précédentes. Il s'agit là aussi de mettre en évidence à la fois les problèmes et les

solutions déjà tentées ou les forces existantes. L'ensemble de la problématique prend la forme d'un paysage de problèmes et de causes, mais aussi d'opportunités.

L'animateur trace un carré, chacune des cellules étant consacrée à la liste des succès (S), des échecs (E), des potentiels (P) et opportunités (O) du SeFo. Le travail a été effectué par quelques participants en coulisse et le résultat est présenté aux participants sans beaucoup de discussion.

La démarche prévoit ensuite une étape où le travail consiste à identifier principalement les « facteurs déterminants », les causes des problèmes fondamentales qui sont communes à plusieurs thèmes et qui sont constamment évoquées lors des discussions. Cette étape n'a pas été accomplie lors du Diagnostic paysan à Tanjombita.

#### Tableau des solutions et ressources (20 mai)

La proposition d'actions à mener se fait sur base des facteurs déterminants identifiés. Elle consiste en un travail de réflexion globale. Les actions devraient en priorité être imaginées avec en arrière-pensée le souci de ne pas faire appel nécessairement à un appui extérieur. Elles doivent aussi envisager les opportunités citées, dont les savoirs paysans. Les actions peuvent être vues sous trois angles : celles qui nécessitent uniquement de la formation, celles qui nécessitent de la formation avec un léger appui, celles enfin qui sont d'un autre ordre (ex. crédit pour un grenier communautaire).

L'animateur propose ensuite un tableau dans le but d'illustrer d'un côté les problèmes auxquels il est facile de trouver des solutions à partir des ressources actuelles et des personnes ressources identifiées, et de l'autre, les problèmes qui impliquent une aide extérieure.

#### Repérage et priorisation des besoins en formation (20 mai)

Cette étape se fait à partir de la seconde colonne du tableau précédent, en demandant aux participants si d'autres besoins existent qui n'auraient pas été évoqués. A partir d'une matrice, une priorisation des besoins est effectuée. Voici les formations qui ont été choisies par les participants dans l'ordre d'importance :

1. formation en forge (pour fabriquer des *angady* qui sont très chères sur le marché)
2. en légumes
3. en culture de contre-saison
4. en poules pondeuses
5. en vache laitière.



### Calendrier (20 mai)

L'élaboration d'un calendrier vient clore le Diagnostic. Celui-ci a pour but de déterminer la période la plus adaptée pour assister à une formation (en fonction du travail aux champs et du stock de nourriture). Les participants se mettent d'accord sur l'idée que :

- le travail aux champs est intense entre octobre et février, mais moins astringent entre août et septembre ;
- la nourriture est abondante entre mars et avril, et se fait rare entre octobre et février ;
- les formations peuvent donc se faire au mieux entre mai et juillet.

Les gens se quittent vers 17h15. Joseph-Raymond fait un discours de remerciements et d'au revoir sur le seuil. Les gens sont dans la cour. Ils n'ont pas l'air de faire attention à ce qu'il dit. Les gens partent. Ils ont l'air content de s'être retrouvés.



## Chapitre VI.

### Une lecture psychosociale de « ce qui se passe » au cours d'un Diagnostic paysan

#### 1. Le Diagnostic paysan : un dispositif donné et interprété

Les entours du Diagnostic paysan sont maintenant connus ; les différentes étapes de son déroulement ont été présentés. Nous pouvons maintenant entrer dans le cœur de la situation et ses enjeux, aux yeux des participants.

Le programme Tany sy Ala a défini le Diagnostic paysan autour d'un ensemble d'objectifs, d'étapes fixées, d'« outils » (carte, diagramme de Venn, etc.), de rôles définis (animateur, secrétaire, scribe...), de règles. Toutefois, les concepteurs de dispositifs pédagogiques (ou de travail) savent bien que les choses ne se déroulent pas toujours comme ils l'avaient prévu (c'est même ce décalage entre prévision et réalité que Jobert (2000), par exemple, considère comme le lieu où s'exprime l'irréductibilité humaine). Les participants en effet ne sont pas des *tabula rasa* ; ils investissent les situations présentes en fonction de leurs expériences passées, de connaissances antérieures, donnent du sens à la situation selon leurs objectifs et enjeux propres : le dispositif proposé s'avère dès lors réinterprété.

Au cours du chapitre, nous nous interrogerons sur la manière dont les participants au Diagnostic paysan, organisé par le SeFo Tantely, ont donné du sens, se sont investis, ont mis en œuvre des processus cognitifs dans ce dispositif. Pour entrer dans cette complexité, nous choisirons plusieurs séquences interactives, en tant que porte d'accès aux processus en jeu.

Nous commencerons notre exploration par l'analyse de deux discours prononcés le matin du premier jour. Joseph-Raymond, le président de l'équipe A, prend la parole et remercie les personnes présentes. Augustin, tout de suite après lui, expose les objectifs et la démarche du Diagnostic. Ces deux discours, prononcés dès les premiers instants de la séance, sont teintés des représentations que les orateurs se sont forgées sur ce dispositif, et qu'ils désirent transmettre à leur public. Comment définissent-ils le Diagnostic ? Sur quels aspects mettent-ils l'accent ? Quels sens se dégage-t-il de cet objet ?

Dans un deuxième temps, nous explorerons la manière dont les trois jours du Diagnostic ont été « habités » par les participants. Une séquence des discussions relatives aux problèmes des forêts fera ici l'objet de notre analyse. Comment les personnes présentes comprennent-elles les questions posées ? Comment s'investissent-elles dans les discussions ? Comment les rôles sont-ils distribués, joués, réinterprétés ? Qui joue le rôle de « gardien du cadre », et comment ? Les aspects liés à l'appartenance à des familles ou à des clans sont-ils 'importés' dans cette situation ?

Dans un troisième point, nous nous arrêterons plus spécifiquement sur une dimension du Diagnostic considérée comme importante par les promoteurs : l'analyse des problèmes et les propositions de solutions. Nous étudierons en particulier comment les arguments s'élaborent au sein des dynamiques interactives mises en œuvre par les participants.

Le point suivant sera consacré à l'analyse de la manière dont certains outils du dispositif sont utilisés et interprétés.

Enfin, nous entrerons dans quelques séquences au cours desquelles les participants se sont échangés des connaissances, moments qui semblent revêtir une grande importance aux yeux des participants, alors que cette dimension n'avait pas été véritablement prévue par les promoteurs.

## **2. Un cadre « recontextualisé ». Quelques arrêts sur image<sup>174</sup>**

### ***Présentation du Diagnostic paysan : analyse de deux discours d'introduction aux séances***

Une fois la salle de classe nettoyée, les tables et chaises rangées, et les premiers participants assis, Joseph-Raymond prononce un petit discours de bienvenue, suivi par la présentation plus détaillée du Diagnostic effectuée par Augustin, l'animateur.

Dans un premier temps, Joseph-Raymond remercie les personnes présentes :

*Heureusement que nous sommes tous bien portants, vu la date d'aujourd'hui qui est une date pour préparer (évaluer ?) le présent, le demain et l'après-demain (...); Alors je vous salue tous, vous qui avez eu le dévouement de venir afin d'accomplir notre devoir (responsabilité) pour notre Terre des ancêtres (Tanindrazana), un bien pour moi, pour vous et pour nous tous.*

*C'est une simple introduction que je vous ai annoncée mais la raison de cette réunion, si j'explique un peu, c'est une sorte de formation assistée par des techniciens représentants de notre groupement, et surtout il y a aussi la présence d'autres qui sont venus ici il y a deux mois. Chacun d'eux a des responsabilités envers nous paysans comme quoi ils nous dispensent des leçons pour que nous produisions davantage dans nos lieux d'origine. Heureusement que nous paysans, nous sommes venus, et je vous remercie infiniment. Que notre objectif soit atteint pour chacun d'entre nous. On peut commencer notre réunion mais j'espère qu'il y en aura d'autres.*

De ce bref discours d'introduction, quelques points sont à relever :

---

<sup>174</sup> Les transcriptions et traductions des matériaux enregistrés audio et vidéo durant les trois jours qu'a duré le Diagnostic paysan à Tanjombita ont été effectuées à Fianarantsoa, durant mon séjour sur place en 1998, par un collègue d'Abdon (et parfois avec son aide), Eric Raharijaona. 116 minutes ont été transcrites et traduites en français.

- Que Joseph-Raymond prenne la parole en premier et prononce un discours de bienvenue rend manifeste un certain nombre de choses :
  - Le fait qu’il s’agit d’un événement associé au syndicat paysan (puisque l’orateur assume le rôle de président de l’équipe B), et non d’un événement lié à la collectivité traditionnelle (dans ce cas, une autre personne aurait vraisemblablement pris la parole) ;
  - mais aussi le fait que l’organisation est traversée par un certain nombre de conflits, puisque c’est le président officiel, Martin, qui aurait du prendre la parole à cette occasion (souvenons-nous qu’il refuse d’assumer ce rôle tant que Thomas, le président de l’équipe A, n’a pas démissionné).
- Dans sa construction, ce discours ne s’apparente pas à un *kabary*. Pourtant, il est marqué par les expressions typiques de l’idiome betsileo et des signes linguistiques utilisés habituellement lors d’occasions publiques (salutations, vœux, remerciements...) ;
- Joseph-Raymond mentionne le terme *Tanindrazana*, la terre des ancêtres, notion clé qui renvoie à la fois à la terre nourricière, cultivée, et à cette terre qui rattache aussi chaque être humain à sa filiation et à l’énergie vitale qui transite grâce à la médiation des ancêtres. Ce qui va avoir lieu ici est donc en relation avec ce qui nous nourrit et nous fonde en tant que groupe et individus ;
- L’orateur utilise la forme inclusive du nous, marquée par une terminaison en *-tsika* ou *-isaka*. C’est la forme habituelle utilisée pour dire l’unité symbolique des personnes présentes à travers l’appartenance à une même *havana*, parenté. Toutefois, Joseph-Raymond apporte une distinction entre les ‘techniciens’ et le ‘nous’ des participants ;
- Pour désigner la raison de leur assemblée, Joseph-Raymond utilise le terme de formation (*fiofanana*) - ‘c’est une sorte de formation’ - associé à celui de techniciens (*teknisiany*), pour désigner Augustin (le représentant de l’association) ainsi que la chercheur, Nathalie, et son collègue (‘qui sont venus ici il y a deux mois’). Joseph-Raymond semble ainsi reprendre l’image bien connue par les paysans de situations dans lesquelles des « techniciens », en général de l’extérieur, viennent dans les villages et « dispensent des leçons » aux paysans pour leur permettre de « produire davantage<sup>175</sup> »...

---

<sup>175</sup> Joseph-Raymond n’a pas participé aux journées de la CAR-B. Il a été mis au courant de l’organisation du Diagnostic paysan avec les autres membres du Sefo lors de la séance du 12 mai à Tanjombita. Durant cette discussion, Augustin avait également utilisé le terme de formation en évoquant le Diagnostic, mais il avait développé en disant : « *L’objectif est de trouver les problèmes, les savoir-faire, tout ce qu’on sait faire et jusqu’où on maîtrise ce savoir-faire. Ensuite on va s’échanger des expériences. On ne va pas seulement évoquer les problèmes mais nous allons chercher nous-mêmes les solutions... De cette formation, on pourrait savoir qu’il y a des projets qui auront besoin d’appui, et d’autres qui n’en auront pas besoin* ». Et au sujet des « techniciens », il précise : « *Plusieurs Sefo recevront la même formation cette semaine, donc les techniciens doivent se diviser pour aider les animateurs paysans et comme ils [Nathalie et Abdon] sont déjà ici aucun technicien ne viendra* » (transcription-traduction de la séance du 12 mai, Tanjombita). Augustin ne nous associe donc pas directement à la catégorie des techniciens.

Tout se passe ensuite comme si Augustin, à travers la présentation du Diagnostic paysan qu'il fait juste après, tentait de reprendre l'image évoquée par Joseph-Raymond, mais pour la retourner, l'annuler dans une certaine mesure.

Augustin prend donc la parole, en collant au fur et à mesure des fiches de papier sur un tableau, préparées à l'avance.

Augustin :

*J'ai fait exprès d'écrire en malgache mais pas en français pour faciliter notre compréhension, et cela aussi se termine par une explication.*

*Ce Diagnostic (diagnostic) est un moyen par lequel on peut résoudre les problèmes dans la vie : dans tous les domaines, on peut utiliser cette démarche pour chercher des solutions à notre problème, dans la vie quotidienne, dans la vie paysanne ou encore dans notre relation avec d'autres personnes, on peut toujours faire cette démarche pour résoudre un problème dans la vie. Cela se manifeste sous forme "d'enquête" [fanadihadiana ; manadihady = analyser, s'informer en détail, enquêter, approfondir].*

*Pour cela, on devrait faire d'abord une rétrospection [jery todika ; jery = regard ; todika = action de tourner la tête, de revenir vers], essayer de reconstruire le passé pour détecter les défauts, les inconvénients ou bien comment, par exemple, on fait l'élevage. Et après, on regarde le présent [jery atrika ; atrika = face, front] : comment nous menons l'élevage par rapport au passé ?(...) C'est à partir de là que nous pouvons prendre des mesures rectificatives pour améliorer le futur. Maintenant, on va énumérer ce qui a été fait, la manière dont nous menions notre vie de paysans dans le passé en comparaison avec le présent, et enfin, on va en tirer des solutions à tous les problèmes.*

*[Causes] Ce n'est pas la première fois qu'il y a cette sorte d'enquête ici dans la campagne mais la plupart du temps, cela n'aboutit à rien, cela reste dans ce stade, ce qui rend les paysans inquiets: ils perdent la confiance dans les techniciens. Cela amène à se demander où traîne le résultat de l'investigation, la suite de l'enquête.*

*On essaie cette fois-ci de mettre aux mains des paysans le résultat de l'enquête, de continuer l'action entreprise [construction passive : des choses seront mises dans les mains...]. Pour reconquérir la confiance des paysans envers les techniciens, on essaie de mettre en place un autre processus qui est la formation entre paysans. Comme le Président vient d'expliquer, moi et François-Régis nous avons suivi une formation préparée et soutenue par la Coopération suisse dont le but est de former un paysan qui, à son tour, va former aussi les autres paysans. Comme ça, il sera plus proche d'eux, plus écouté tandis que les techniciens ne le sont pas. Ensuite, entre paysans, il y aura échange d'expériences.*

*[Objectifs] Quel est notre but ? C'est pour faire savoir à nous paysans ce que nous vivons réellement autour de nous. C'est des paysans que dépendent les citoyens puisque ce sont les paysans qui produisent pour eux d'abord, et par la suite, pour ceux qui habitent en ville (...).*

*Je récapitule que le passé comparé au présent permettrait de nous faire avancer, sinon l'habitude persiste et évidemment pas le progrès.*

*(...) On rencontre aussi dans les circonstances comme celle-ci que les paysans s'attendent toujours au "partage d'argent", surtout quand il y a des vazaha qui viennent comme notre cas. Ce n'est pas toujours avec de l'argent qu'on résoud les problèmes. (...). Il y a plusieurs solutions possibles telles que la formation, le travail sous forme de projet. Actuellement, il y a plusieurs projets de développement mais nous ne pouvons pas travailler avec si nous n'avons pas une connaissance des réalités. Quelquefois, les solutions à des problèmes ont besoin d'être préparées à l'extérieur de notre groupe (...), mais des fois aussi nous-mêmes, nous pouvons dégager des décisions à prendre. Il se peut que nous ayons besoin de formation entre nous.*

Durant cette introduction, sur quels éléments Augustin met-il l'accent ? Tout d'abord, quelques points peuvent être mis en évidence :

- Pour cette présentation, Augustin s'inspire des documents qu'il a reçus lors de sa formation à l'animation de Diagnostics paysans, suivie à la CAR-Betsileo;
- Pour cette introduction, Augustin utilise déjà les « outils de visualisation » qui seront utilisés dans la suite du Diagnostic, c'est-à-dire, les fiches de papier de couleurs à coller sur une feuille et l'organisation par colonnes (raisons ou causes [*antony*]; objectifs [*zava-kendrana* : choses visées]. Ces techniques sont utilisées de manière systématique à la fois lors des séances internes à l'équipe de la CAR-B et de Tany sy Ala, et lors des journées de formation réunissant les représentants des organisations paysannes ;
- Que dit-il durant ces premiers moments du Diagnostic ?
  - La structure de son discours fait intervenir dans un premier temps une définition du Diagnostic, qu'il présente comme une démarche de recherche de solutions aux problèmes de toutes sortes auxquels se confrontent les gens, à partir d'une analyse des pratiques passées;
  - Il aborde ensuite le thème des « raisons » (*antony*) à l'origine du diagnostic : la perte de confiance des paysans à l'égard des techniciens (ce phénomène est souvent évoqué par les paysans eux-mêmes qui disent se sentir « comme des cobayes » aux mains des techniciens ou méprisés par ces étrangers qui viennent et repartent en arborant des attitudes supérieures). Dans cette introduction, Augustin insiste donc sur la dimension de différence que recèle le Diagnostic par rapport à d'autres démarches déjà tentées dans les campagnes : *'pour reconquérir la confiance des paysans envers les techniciens, on essaie de mettre en place un autre processus qui est la formation entre paysans'* ;
  - Les objectifs visés par le Diagnostic sont ensuite évoqués : il s'agit, selon Augustin, *'de faire savoir à nous paysans ce que nous vivons réellement autour de nous'*, mais en ne tablant pas nécessairement sur un appui venant de l'extérieur : *'ce n'est pas toujours avec de l'argent qu'on résoud les problèmes... mais des fois nous-mêmes nous pouvons dégager des décisions à prendre'*.

Il peut être intéressant ici de rappeler un autre « discours » auquel celui-ci fait étrangement écho, celui de Raphaël, un membre européen, francophone, de la CAR-Betsileo, qui, lors de la journée du 6 mai (à laquelle participait Augustin), a lui aussi présenté les objectifs de la démarche du Diagnostic paysan devant les représentants du Tamifi. Les deux discours ont en commun leur insistance sur trois éléments en particulier :

- L'analyse des problèmes, ou de manière plus générale, une réflexion sur ce que les paysans vivent au quotidien, que la démarche du Diagnostic permet (Augustin : *'Quel est notre but? C'est pour faire savoir à nous paysans ce que nous vivons réellement autour de nous'* ; Raphaël : *'Donc, ce diagnostic, on peut même le concevoir plus large que pour fournir des besoins en formation, c'est analyser vos problèmes pour trouver des solutions à vos problèmes'* [34-36]) ;
- celui de l'autonomie potentielle des paysans (Augustin : *'ce n'est pas toujours avec de l'argent qu'on résoud les problèmes... mais des fois nous-mêmes nous pouvons dégager des décisions à prendre'* ; Raphaël : *'Donc c'est ça qu'on voudrait pousser dans cet esprit de diagnostic paysan : c'est bien, analyser les problèmes, et se dire, d'abord, c'est nous paysans qui devons essayer de trouver des solutions que nous pouvons appliquer nous-mêmes, sans recourir à l'extérieur, et s'il faut recourir à l'extérieur on peut le faire, mais il faut bien choisir'* [40-43]) ;
- et celui de la nouveauté que représente le Diagnostic, mise en évidence par la référence à un passé, différent (Augustin : *'On essaie cette fois-ci de mettre aux mains des paysans...'* ; Raphaël : *'C'est quelque chose entièrement nouveau à Madagascar et je pense même dans le monde'* [33,34]).

Les deux orateurs ont en effet le même objectif, présenter le Diagnostic paysan, et, dans une certaine mesure, convaincre leur audience de son intérêt. Toutefois, alors que Raphaël s'adressait, en tant que membre d'une organisation suisse, à un public de paysans malgaches, Augustin lui s'adresse à des 'collègues'. Lorsque nous avons analysé le discours de Raphaël, nous avons pu mettre en évidence la façon dont ce dernier « travaille » la notion de collaboration tout au long de sa prise de parole, comme s'il cherchait à faire disparaître justement les frontières symboliques entre lui, l'organisme suisse dont il fait partie et son auditoire, les paysans malgaches. En fait, il semble que les deux orateurs, Raphaël et Augustin, s'attellent à une même tâche, celle de manipuler les frontières identitaires.

Plus encore que de définir en quoi consiste le Diagnostic paysan, Augustin élabore, en filigrane, une nouvelle catégorie identitaire, celle d'un « nous » valorisé. Outre son usage systématique du pronom personnel inclusif (*-isika* ou *-tsika*) qui réunit locuteur et interlocuteurs dans un même groupe<sup>176</sup>, ainsi que son indication, dès ses premières paroles, du fait qu'il écrit en malgache et non en français (appartenance à un même groupe linguistique<sup>177</sup>), Augustin fait référence à d'autres groupes, mais distingués, et

---

<sup>176</sup> Référence à la dimension de parenté symbolique. Cet usage du nous inclusif est une pratique courante dans les campagnes, notamment.

<sup>177</sup> De nombreux auteurs soulignent la forte implication identitaire de l'usage d'une langue (Bachmann, 1981 ; Gumperz, 1982 ; Hymes, 1964 ; Muller, 1998, 2001b). En insistant sur cette dimension



mis à distance en quelque sorte, dans le discours<sup>178</sup> ; il s'agit des *techniciens* (qui n'ont plus la confiance des paysans), celui des *citadins* (qui ont besoin des paysans pour se nourrir) et celui des *Vazaha* (détenteurs du pouvoir de l'argent, mais pas de celui de la connaissance ni celui de l'action). Augustin construit ainsi à la fois une image du Diagnostic différent des autres techniques déjà expérimentées en milieu rural, mais aussi une image d'un « nous » valorisé, contribuant par là même à l'élaboration d'un objet Diagnostic *appartenant* au groupe des paysans qui y participent dans l'ici et maintenant.

Cette dimension « à soi » que tente d'apporter l'animateur paysan (qui est celle aussi que souhaitait transmettre les concepteurs de la CAR-B) sera-t-elle accomplie au cours des trois jours que dure le Diagnostic ?

### ***L'analyse des problèmes et des causes des problèmes de la forêt***

Le cadre a été présenté par l'animateur dans son discours d'introduction. Mais comment celui-ci sera-t-il « habité » par les participants ? Entrons dans la dynamique d'une discussion qui se déroule autour du thème de la forêt.

Après avoir dessiné la carte de la région, avec les principales caractéristiques des activités des paysans, les participants ont déterminé l'ordre des thématiques abordées. La première journée a été consacrée à la discussion des huit premiers thèmes. Le lendemain matin, le 19 mai, les participants arrivent (le rendez-vous était fixé à 8 heures) dans une salle « décorée » avec les tableaux élaborés la veille. Au tableau noir, encore vierge, celui qui reste à remplir. Joseph-Raymond souhaite une bonne journée aux personnes arrivées et Augustin présente le programme.

Vers neuf heures, le thème de la forêt est abordé.

La séquence qui est ici analysée (voir la traduction et transcription en annexes 7 et 8 ; elle dure une vingtaine de minutes) est intéressante à plus d'un titre :

- Cette discussion a lieu le deuxième jour du Diagnostic ; les participants se sont donc déjà familiarisés avec l'usage des techniques propres à cette étape (il s'agit de remplir un tableau divisé en deux colonnes, avec d'un côté les problèmes propres au thème discuté et de l'autre les causes de ces problèmes ; les idées exprimées sont transcrites sur des feuillets collés sur le tableau). On peut donc s'attendre à observer des routines de communication se mettre en place ;
- Ces routines se trouvent 'mises en lumière' du fait de l'irruption d'une personne qui n'a pas assisté à la séance de la veille. Ces interventions permettent de mettre en

---

linguistique, Augustin se distingue ainsi également des pratiques généralement associées aux 'techniciens' qui utiliseraient des mots techniques en Français ou en Merne. L'équipe de la CAR-B, lors des formations des animateurs paysans, insiste également sur l'importance de ne pas utiliser le français ou des termes trop techniques.

<sup>178</sup> Voir F. Barth (1995). Il définit l'identité ethnique à travers l'élaboration de frontières symboliques entre des « ils » et des « nous ».

évidence certaines dimensions constitutives de la dynamique des interactions du Diagnostic.

Une dizaine de personnes prennent la parole. Parmi elles, huit sont identifiées<sup>179</sup>. Il s'agit de :

- Augustin<sup>180</sup>: *animateur-paysan*, membre de l'équipe A du Sefo, ex-instituteur à Tanjombita 2, mais originaire d'un autre village, habitant actuellement les faubourgs de Fianarantsoa. Il a suivi la première formation pour les animateurs paysans au mois de mars ainsi que la journée du 6 mai 1998. Son épouse est originaire de Tanjombita. Celle-ci est la sœur de Hery et de Thomas ;
- Abdon: interprète et collègue de Nathalie ; il joue le rôle de "facilitateur" pour la CAR-B (il a suivi en tant qu'observateur la première formation pour les animateurs paysans ainsi que la journée du 6 mai) ;
- Alain : *secrétaire* durant le Diagnostic (il retranscrit tout ce qui est noté sur les tableaux), désigné pour cette fonction le 12 mai, lors de la séance du SeFo ; membre de l'équipe B. Il habite le village d'Ambalanonoka à quelques centaines de mètres de Tanjombita 2. Il fait partie d'une famille "sans nom", descendante d'esclaves au temps de la royauté;
- Hery : *participante*, ex-membre de l'équipe A, membre de l'équipe B. Elle est la veuve du fils aîné de DadaRabôny, qui est le notable et grand propriétaire du village, du clan des Hova, donc descendant des nobles du temps de la royauté. Elle est la sœur de Thomas et d'Yvette, laquelle est l'épouse d'Augustin. Elle fait partie du clan des Leomasina, juste en dessous des Bedia dans la hiérarchie des clans ;
- Joseph-Raymond : *participant*, président de l'équipe A. Il fait partie du clan des Bedia qui se trouve, dans la hiérarchie sociale, juste en dessous des Hova; il est apparenté à Martin. C'est lui qui fait les discours de bienvenue et d'au revoir au début et à la fin des journées consacrées au Diagnostic paysan. Il est appelé « président » par Augustin ;
- Martin : *participant*, président de l'équipe B. Il fait partie du même clan des Bedia. Il a participé à une formation d'une semaine à l'école d'agriculture de Fianarantsoa;
- L'épouse de Martin : *participante* ;
- Thomas : *participant*, président du Sefo Tantely et membre de l'équipe B. Fils d'une famille de grands propriétaires terriens du clan des Leomasina, il aurait dilapidé sa fortune (lorsqu'il arrive pour participer au Diagnostic, le matin du 19 mai, il est ivre). Augustin est son beau-frère ;
- W : toute personne que nous n'avons pu identifier.

---

<sup>179</sup> L'enregistrement audio n'a pas toujours permis de reconnaître les voix des intervenants.

<sup>180</sup> Pour rappel. Certaines de ces informations ont déjà été données p.174. Les indications présentées ici sont davantage ciblées sur des informations relatives au déroulement du Diagnostic.

Au sujet de la forêt, trois problèmes principaux sont identifiés par les participants au cours de la discussion, et pour chacun d’eux, des causes, selon le canevas proposé :

Problème	Causes
1. La forêt naturelle est détruite	Feux de brousse Coupe Charbon (pas de limitation des endroits pour faire du charbon) Pas de reboisement
2. La forêt est rare	Pas de reboisement (parce que non obligatoire) Les plants sont rares Pas de pépinière On laisse mourir les plants Paresse
3. Les grands arbres disparaissent	Pas de reboisement Pas de permission à obtenir avant l’abattage Pas de réflexion à long terme On en fait des planches Pas d’organisation (chacun pour soi) Les propriétaires les coupent Ignorance des techniques de coupe

Les participants considèrent chacun des problèmes et puisent dans leur expérience et leurs représentations de leur environnement pour exprimer des idées sur les thèmes traités.

Mais l’expression de ces ‘problèmes’ et ‘causes’ émerge dans une situation de communication complexe. En étudiant de manière plus fine l’interaction, différents éléments apparaissent :

- 1) Une des règles présentées au début par Augustin<sup>181</sup> et rappelée souvent lors des discussions invite les participants à « ne pas discuter des idées des autres », le but étant de faire émerger le plus d’idées possibles sur un même thème, sans

<sup>181</sup> Après son discours d’introduction, Augustin ajoute, suite à l’intervention d’un participant : ‘*Oui ! J’ai failli l’oublier de l’expliquer. On va discuter après, mais il y a quelques règles à respecter, c’est que on ne discute pas sur les idées avancées mais chacun apporte ses idées et on va les collecter*’.

opérer de censure. Or, durant cette étape du Diagnostic, les participants expriment parfois des désaccords ou commentent l'idée formulée. Voici quelques exemples :

Une participante propose comme cause de la disparition de la forêt naturelle la fabrication du charbon. Dans cette région en effet, des troncs d'arbre découpés sont ensuite enfouis dans un trou puis recouverts de branchage, en laissant une petite ouverture pour la 'cheminée'. Ils sont brûlés ainsi sous couvert durant plusieurs heures jusqu'à ce qu'ils deviennent morceaux de charbon. Celui-ci est ensuite utilisé par les femmes pour préparer les trois repas quotidiens. Or, un des hommes présents refuse cette proposition en disant que le charbon est fait à partir des arbres d'eucalyptus et non à partir des arbres de la forêt naturelle :

Martin *C'est la coupe qui n'est pas bien xxxxx*

Hery *La forêt naturelle est détruite à cause de la fabrique du charbon*

Martin *Je dis que les charbons ne sont pas fabriqués des forêts naturelles mais de l'eucalyptus, c'est pour ça que j'ai dit qu'il faut attendre que le tronc soit d'une grande taille pour qu'on puisse l'abattre.*

Le même type de désaccord surgit lorsqu'il s'agit des plants utilisés pour reboiser. Certains participants pensent qu'ils sont difficiles à trouver, alors que d'autres soutiennent que ce n'est pas une question de difficulté, mais d'absence de planification ('on ne fait pas de pépinière', 'on laisse les plants périr') et de 'paresse' de la part des paysans :

Augustin *C'est difficile de trouver des petites plantes*

Martin *C'est pas difficile du tout, on a déjà reboisé. On en a eu.*

W *Seulement, on ne décide pas de planter, mais cela n'est pas difficile à faire. On ne fait pas de pépinière.*

Martin *On a déjà planté. Il y a un forestier à Andreana, mais nous, on n'a pas planté on laissait ses petites plantes périr.*

Il semble ainsi qu'il ne suffit pas d'« exprimer des idées » sur un thème, encore faut-il une sorte de validation sociale liée à l'expérience de tous les participants. Les thèmes traités durant le Diagnostic, en salle, font partie des activités quotidiennes des personnes ; ils ne sont pas que des mots à accrocher sur un tableau, ils représentent des pratiques, qui sont ici comme réveillées...

- 2) Ces commentaires sur ce qui est dit sont toutefois perçus par certains participants comme des transgressions à la règle de communication qui a été expliquée au début. Ainsi, tout au long de la conversation, des interventions rappellent aux participants qu'ils agissent ici dans un cadre spécifique, guidé par des règles particulières. Dans cet extrait, par exemple :

Joseph-R. *On a déjà posé quelques règles hier; nous sommes régis par ces règles, notre prise de parole. Levez la main si vous avez des choses à dire parce que le temps ne nous permet pas de parler ensemble. Limitez aussi vos interventions.*

- 3) De manière plus générale, sur l'ensemble de l'extrait, on peut observer une « spécialisation » des prises de parole. Lorsqu'Augustin prend la parole c'est principalement pour relancer la discussion, proposer un nouveau thème ou rappeler les règles de communication. De fait, Augustin actualise des comportements que personne d'autre que lui parmi les participants n'actualise (ou seulement de manière sporadique). C'est lui par exemple qui :
- synthétise les idées proposées (de sorte qu'elles puissent être notées sur une fiche) (*'Donc le problème, c'est que la forêt est rare' ; 'Donc, une des raisons [de la rareté de la forêt], c'est les feux de brousse'*);
  - relance la discussion en rappelant ce qui a été proposé (*'La dame vient de dire que le problème c'est que personne ne reboise' ; 'Quelqu'un a émis l'idée que les jeunes plants sont rares'*);
  - demande aux participants s'ils ont d'autres idées à proposer (*'D'autres idées jusque-là?'*);
  - passe à la question suivante s'il n'y a plus d'idées, sans trop attendre (*'On va passer tout de suite au problème suivant'*) ;
  - s'occupe de l'emplacement des fiches sur le tableau et gère le travail des « scribes » (les personnes qui notent sur les feuillets les synthèses des discussions et les collent sur le tableau) (*'un peu plus haut peut-être'*) ;
  - rappelle les règles (*'ce qui fait traîner notre discussion c'est que vous écrivez tous' ; 'Je dis que si vous écrivez en même temps ou prenez des notes, vous n'arrivez pas à réfléchir... si vous pouvez, prenez note après les discussions'*).

Dans ce sens, Augustin 'interprète' au sens théâtral du terme, le rôle d'animateur-paysan qui lui est conféré, référant au cadre particulier du Diagnostic non seulement à travers le contenu de ce qu'il dit, mais aussi par le fait même que ce soit lui qui prenne la parole pour ce type d'intervention. Augustin rappelle les objectifs de la séquence, ses limites (au niveau de la gestion du temps, par exemple) et les règles spécifiques qui régissent la gestion de la parole, et guide ainsi les réponses des participants ; il joue le rôle de « gardien du cadre » (Muller & Perret-Clermont, 1999a ; Perret-Clermont, 2001).

Les autres acteurs de l'interaction jouent d'autres rôles : Martin, par exemple, propose des idées. Hery également. Thomas, quant à lui, s'exprime aussi, mais ses interventions sont souvent suivies par un rappel des règles, comme si celles-ci étaient interprétées comme une remise en cause de l'ordre interactif établi. En outre, il évoque des thèmes qui ne sont pas directement liés au sujet, comme s'il voulait faire passer la discussion à un autre niveau, plus personnel, plus conflictuel aussi. On peut également noter le rôle d'Alain, qui, en plus de son statut de secrétaire, s'exprime pour apporter de nouvelles idées et parfois même pour recentrer le débat, en particulier lorsque Thomas s'éloigne du propos.

Nous pouvons alors tenter de schématiser les rôles qui se dégagent, pour chaque acteur reconnu, de la manière suivante :

Augustin	rappel des objectifs, relances, synthèses (gardien du cadre)
Abdon	rappel des règles (garde-fou d'Augustin)
Joseph-R	rappel des règles, relances (soutien d'Augustin), propositions
Alain	rappel des règles, propositions
Hery	propositions
Martin	propositions (commentaires)
Thomas	propositions (commentaires)
Femme de Martin	proposition

- 4) Dans cet extrait, on peut toutefois observer qu'Augustin n'est pas seul à jouer le rôle de « gardien du cadre »... D'autres personnes interviennent pour rappeler les règles, proposer des synthèses, faire avancer les discussions. Celles-ci collaborent ainsi, à travers leurs interventions, à l'élaboration d'un cadre interprété et construit autour de l'expression individuelle et ordonnée des problèmes et des causes liés à la forêt.

Mais ces interventions semblent également mettre en évidence le fait que ces personnes ont perçu que le cadre était comme agressé et remis en question. Ces tours de parole visent alors à rétablir un ordre interactif. Ceux-ci s'observent en particulier au moment où Thomas intervient dans la discussion.

Si l'on étudie de plus près les prises de parole de cette personne, il apparaît que celles-ci constituent une certaine rupture dans la 'routine' qui s'était établie jusqu'ici. En effet, elles recèlent certaines spécificités à la fois au niveau du contenu et au niveau de la communication par rapport aux interventions des autres participants :

- Thomas utilise la forme 'je', alors que les autres personnes utilisent en général le nous inclusif ou une forme grammaticale passive :

Martin *On a déjà planté. Il y a un forestier à Andriana, mais nous, on n'a pas planté on laissait ses petites plantes périr.*

Augustin [Acquiescement]

Thomas *C'est vous qui n'avez pas planté, mais moi j'en ai fait malgré tout.*

- Ses propos visent certaines personnes en particulier, alors que les autres interventions ont un caractère général :

Augustin *Il y a une idée qui dit que les petites plantes sont rares aussi*

Thomas *Laissez cette question à Rabialahy [Martin] car c'est lui qui en est le spécialiste.*

- Il contredit directement (et presque systématiquement) les propositions d'autres personnes :

Alain *Les grands arbres sont sciés /*

Thomas */ C'est pas vrai du tout ça ! Dans le Farytany de Tanjombita, personne ne scie les arbres, j'insiste, sauf moi seul, mais pour moi, j'en fais du charbon*

- Ses propos, critiques, visent parfois l'activité des personnes présentes :

Thomas *Posez donc vos stylos. Je dis que vous ne savez pas écrire, vous ne savez pas discuter, vous ne savez pas vous exprimer !*

- Il amène la discussion sur le thème des pratiques concrètes, contrastant par ses interventions avec celles des autres participants qui répondent de manière plus 'abstraite' :

Thomas *Je vous dis bien que même les arbres qui se trouvaient à l'Est d'ici ont été abattus, à cause du charbon pour les besoins quotidiens. C'est pour les besoins quotidiens qu'on a abattu des arbres. Il ne reste que les arbres de cette église et tous ceux que vous voyez.*

Ces éléments contrastent suffisamment avec le déroulement des discussions jusque-là pour nous interroger. Certes, Thomas est ivre lorsqu'il arrive dans la salle d'école. Il est d'ailleurs connu pour ce type d'excès. Toutefois, son comportement rend manifeste un certain nombre de choses :

- son attitude peut être liée à la situation qu'il connaît au sein du SeFo. Alors qu'il est le président du syndicat de base, et membre de la famille qui l'a fondé, il n'a jamais véritablement organisé d'activités. Les membres du groupement en ressentent d'ailleurs une certaine déception : « *Le problème avec RaThierry<sup>182</sup> : on voulait se séparer de lui car il aime bagarrer, il est trop affairiste. C'est ça qui bloque l'activité de notre association. Il boit de l'alcool tout le temps* », dit Alain lors d'un entretien après le Diagnostic. Est-ce pour lui l'occasion de montrer aux autres participants qu'il ne peut être ignoré ? lui aussi a un avis sur le thème de la discussion, lui aussi connaît les problèmes de la communauté, mais pas de n'importe quelle manière puisqu'il se distingue des autres, selon ses propos, par des pratiques spécifiques (il est le seul à scier le bois des grands arbres pour faire du charbon, lui seul fait des pépinières, dit-il...). Tout se passe ainsi comme s'il profitait de la scène publique offerte par le Diagnostic pour ajuster une position qu'il sent vacillante au sein du groupe ;
- Ses interventions orientées directement vers Martin peuvent également être comprises dans le cadre des conflits que connaît le SeFo, puisque Martin a fait savoir qu'il cessait toute activité si Thomas ne démissionnait pas. Toutefois, les tensions que les deux hommes connaissent peuvent probablement être comprises dans le cadre plus large de la communauté ; ils seraient en effet en désaccord autour de

---

<sup>182</sup> La particule Ra est ajoutée devant le prénom en signe de respect.

l'organisation d'un *lanonana*. Or s'ils ont organisé ensemble un *lanonana* cela signifie certainement qu'ils sont liés par un lien familial d'une certaine façon. Thomas semble ainsi tenter d'utiliser le cadre du Diagnostic pour mettre au jour les conflits qu'il connaît à l'intérieur de sa communauté ;

- Un autre élément apparaît : au moment où Thomas semble manifester des comportements visiblement hors-normes par rapport à l'ordre établi jusque-là, ce n'est pas Augustin qui lui rappelle les règles collectives, mais Joseph-Raymond et Alain. Augustin en effet semble plutôt éviter la confrontation (en ne répondant pas à Thomas et en posant une question de clarification), en changeant l'orientation de la discussion ('*on va poser le prochain problème...*'), ou encore en tentant de faire avancer la discussion avec d'autres interventions ('*quoi d'autre ?*'). Augustin se tait donc, ou presque... alors même que la tension monte.

Pour expliquer ce phénomène, deux éléments peuvent être mis en évidence :

- Une des règles essentielles qui régit culturellement la communication à Madagascar est celle d'*évitement du conflit* (voir p.77). De manière générale, dans toute communication, la confrontation directe est évitée le plus possible. Ce code partagé par les membres du groupe renvoie à l'importance accordée au respect de la face d'autrui, qui relève elle-même, symboliquement, de la crainte de provoquer un dérèglement au niveau de l'ordre social et donc aussi au niveau de l'ordre des choses du monde (voir les notions de *tody* et *tsiny*, p.78) ;
- Un autre élément est également à considérer: Thomas et Augustin sont liés par les liens de la famille, et donc du *fihavanana*. En effet, Augustin a épousé une des sœurs de Thomas. Alors qu'en Europe, les relations qui s'établissent entre beaux-frères et belles-sœurs sont de type *fraternel*, à Madagascar, une personne appelle « conjoint » le frère ou la sœur de sa femme, du fait que les relations sont comprises à partir de ses propres enfants. Les deux beaux-frères sont en fait père et co-mère des mêmes enfants : « le premier leur a donné la vie par un acte sexuel, le second par la participation à la génération de sa sœur » (Dubois, 1978, p. 56). Augustin et Thomas se trouvent ainsi parents par alliance et liés par là-même par l'ethos du *fihavanana*<sup>183</sup> qui assure loyauté, respect, entraide et confiance mutuelle. Entrer en conflit pourrait dès lors avoir des conséquences graves ;
- En outre, Augustin se trouve socialement "inférieur" à Thomas du fait qu'il n'est pas originaire du village ;

---

<sup>183</sup> Dubois (1978) explore cette notion de parenté. Il cite un proverbe malgache « 'Le mariage et la parenté, voilà ce qui unit les personnes (*ny fanambadiana sy ny fihavanana no mampitohy ny olona*). La racine du terme traduit par « unir » est « *tohy* » qui signifie enfiler des perles pour fabriquer un collier (*mampitohy*) : « les objets ne perdent pas leur individualité propre : ils restent perles, mais à cause du lien qui les agglomère, ils deviennent une entité nouvelle ; collier, cloison, natte. Il en va de même pour les personnes unies par la parenté et le mariage. Ce qui unifie les parents consanguins, ce sont les ancêtres communs ; ce qui unifie les époux, ce sont les enfants communs (...). Dans les deux cas, le lien qui « mampitohy » n'est autre que le flux vital » (p. 58).



- On peut par ailleurs faire l'hypothèse que l'attitude de Thomas a aussi pour but de rappeler à Augustin et à tous les villageois présents qu'en référence avec les règles culturelles en vigueur dans le groupe, le statut d'Augustin comme animateur du Diagnostic n'est pas un statut de pouvoir légitime.

Il est intéressant de remarquer que c'est Joseph-Raymond, 'supérieur' à Thomas dans la hiérarchie des clans puisqu'il appartient au groupe des Bedia, qui prend la parole et demande à Thomas de respecter les règles du groupe, en disant : '*si on continue à parler en même temps, on ne pourra jamais s'en sortir*').

Mais c'est encore Alain qui affronte le plus directement Thomas en recadrant la discussion une première fois :

Thomas *Ne mentez pas. Ne mentez pas. Qui, à part moi scie les bois ? Et c'est lui qui achète !*

Alain *On détruit les grands arbres, c'est ça le problème à chercher.*

Et plus tard :

Augustin *On trouve encore des problèmes sur les forêts ?*

Thomas *Bien sûr que oui ! Avant que j'avance mes idées, est-ce qu'il y a parmi vous quelqu'un qui veut encore parler ?*

Alain *Pour ceux qui trouvent encore, dites parce que l'heure s'envole.*

Qui est Alain ? Rappelons qu'Alain fait partie d'un groupe marginalisé, à l'écart des autres villageois spatialement et symboliquement. Il appartient en effet aux descendants d'esclaves qui, plus d'un siècle après l'abolition officielle de l'esclavage (1896), sont toujours considérés comme ayant un statut particulier - les descendants des hommes libres ne se marient pas avec leurs femmes, par exemple - et marqués surtout par le fait qu'ils sont "sans nom", "sans ancêtres"<sup>184</sup> :

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

Comment se fait-il qu'Alain intervienne de cette façon et se permette de s'adresser à Thomas en ces termes ? On peut faire l'hypothèse que la situation de Diagnostic a permis à cette personne d'acquérir un statut spécifique. En tant que secrétaire, il a des devoirs et des droits qu'il ne pourrait avoir dans d'autres circonstances de la vie quotidienne. Se sentant à la fois légitimé par son statut et n'ayant rien à perdre sur le

---

<sup>184</sup> « En règle générale, les divisions statutaires des ordre sociaux sont plus importantes que les divisions ethniques. Quelle que soit leur ethnie d'origine, en s'intermariant, les gens de même condition sociale reconstituent en deux ou trois générations des quasi-isolats endogames de voisins » (Ottino, 1998, p. 41).

plan de la collectivité en risquant le conflit, il se permet de se confronter avec une personne du rang de Thomas.

Je me suis toutefois interrogée sur la raison qui a poussé les membres du SeFo à attribuer le statut de secrétaire à Alain (durant la séance du 12 mai, Alain n'est arrivé qu'à la fin de la discussion et son statut avait déjà été décidé). Est-ce en vertu d'une « stratégie de condescendance » dont parle Ottino, de son ton quelque peu définitif ?:

« C'est bien à ce niveau largement instinctif que se maintient la réalité de la structure et de la hiérarchie sociale malgache, d'une hiérarchie faisant des distinctions de l'ancestralité (ou de la non-ancestralité), des lieux, des genres et des âges des critères absolus de différenciation. Une conception d'autant plus pernicieuse que la seule utilisation de qualificatifs identitaires tels que Mainty ou Makoa [appellatifs désignant les descendants d'esclave] suffit à typifier et à exclure définitivement une personne. A cet égard l'intégration des personnes de 'mauvaise ancestralité' dans l'Eglise et dans les organes représentatifs des villages (devant lesquels 'tout le monde est *mitovy saranga* : égal) est l'occasion de ce que Bourdieu a appelé des *strategy of condescension* [sic.] des supérieurs » (Ottino, 1998, p. 587).

Georges Condominas, dans son étude en Imerina sur les collectivités villageoises (*Fokon'olona*), en 1955, tient une autre position :

« Là où leur situation démographique leur donne un bon lot de Ray aman-dReny [Pères et Mères ; terme désignant les anciens], les hovavao – gens de la dernière caste - portent un certain nombre de leurs membres au conseil de la collectivité [CAR]. Ce qui est excellent pour eux, puisque ce rôle, s'ils le remplissent convenablement en profitant de l'occasion qui leur est donnée, leur permettra de s'adapter, comme les autres Merina, à l'exercice des responsabilités et ainsi de participer réellement à la vie civique de la population malgache sans que l'appartenance à une caste déconsidérée crée une barrière » (1966, p. 191).

Le Diagnostic peut-il être considéré comme un lieu où tous les villageois pourraient participer sur un même pied d'égalité et où les lois de la collectivité, qui régissent les positions de pouvoir, seraient dans une certaine mesure remises en question ?

### ***L'analyse des problèmes et des solutions***

Continuons notre investigation de 'ce qui se passe' lors des discussions dans le cadre d'un Diagnostic paysan. Un des objectifs de cette situation de Diagnostic, tels qu'ils ont été définis par les concepteurs et par Augustin dans son discours d'introduction, vise à analyser les problèmes identifiés et tenter de dégager des solutions. L'objectif est-il compris ? Comment se déroulent ces analyses ? Dans quelle dynamique interactive ?

Après avoir été sur le terrain pour continuer l'analyse, tout le monde revient en salle. Chacun des thèmes (avec ses problèmes) est reconsidéré ; la discussion s'engage sur les solutions qui pourraient être envisagées.

Voici un extrait où l'on peut observer la manière dont les participants mettent en évidence à la fois les problèmes principaux liés à un thème, ici celui encore de la forêt, et des solutions éventuelles (sur la droite de la page, en parallèle aux interventions verbales, je donne quelques éléments d'interprétation) :

			<b>Eléments d'interprétation (au niveau du contenu et de l'interaction)</b>
1	Martin	<i>Brûler les forêts, ça veut dire aussi brûler la patrie</i>	<i>Constitution du fait de brûler les forêts en tant que problème important, qui relève d'un niveau national</i> 1 <sup>er</sup> problème identifié : le brûlis
2	Noël	<i>xxx C'est vraiment un problème xxxx</i>	Ratification
3	Augustin	<i>Brûlis</i>	Reprise du terme inscrit sur les fiches
4	Martin	<i>Brûlis</i>	Répétition de 3
5	Augustin	<i>C'est [le brûlis], utilisé dans le but de pouvoir cultiver, une des causes qui dévastent les forêts naturelles</i>	Reformulation, apport d'une nouvelle information (le brûlis a une fonction, celle de permettre la fertilisation de la terre pour les cultures)
6	Joseph-R	<i>C'est la même chose qu'abattre sans replanter</i>	2 <sup>ème</sup> problème identifié : ne pas replanter (mis au même niveau que le 1 <sup>er</sup> problème)
7	Augustin	<i>La terre à cultiver est encore vaste et quand on voit des feuilles d'eucalyptus pourries, on les brûle</i>	Commentaire (suite de 5 ?) : des feux sont allumés sans nécessité, puisque les terrains où il est possible de cultiver sont nombreux
8	Martin	<i>Quand il y a brûlis, il devrait y avoir aussi reboisement</i>	Proposition de solution : si brûlis alors reboisement (mise en relation de 1 et 6)
9	Augustin	<i>C'est sur place ça xxx</i>	?
10	Noël	<i>xxx on revient encore xxx</i>	?

11	Augustin	<i>Je ne sais pas s'il reste encore des problèmes qu'on devrait associer ? On va d'abord les assembler. L'abattage des arbres est lié à notre incompétence</i>	Gestion du cadre : avant de proposer des solutions, il faut rassembler les problèmes pour identifier les plus importants (intervention adressée à Martin ; 8) 3 <sup>ème</sup> problème identifié : l'incompétence, l'ignorance
12	Martin	<i>La technique consiste à dire, chacun ses idées.  On n'a jamais eu des documents concernant la technique de la coupe, mais seulement des généralités concernant la manière dont l'arbre pousse. Selon ce que j'ai dit, on coupe la base de l'arbre. On a dit que la solution devrait émaner des copropriétaires des forêts en suivant les techniques ; en plus, ils devraient planter après la coupe. C'est ce que je vois en général</i>	Rappel des règles du Diagnostic : chacun exprime ses idées Reprise et développement de l'intervention d'Augustin (11) concernant l'ignorance : nos connaissances sont trop générales et ne concernent pas les techniques de la coupe. Proposition (rappel) d'une solution : les copropriétaires doivent suivre les 'techniques de la coupe' et replanter.
13	Augustin	<i>Ce qu'on propose comme solution alors, c'est la volonté de quoi ?</i>	Gestion du cadre Demande de clarification : quelle synthèse formuler ?
14	Martin	<i>Pour ceux qui sont copropriétaires de la forêt.</i>	Clarification
15	Augustin	<i>Volonté pour quoi faire ?</i>	Gestion du cadre Demande de clarification
16	Martin	<i>Planter. Quand on coupe, on devrait avoir la volonté de planter.</i>	Clarification (suite de 14)
17	Hélène	<i>On devrait alors laisser, mais non pas la volonté</i>	Proposition de solution (incomplète)
18	Martin	<i>On devrait laisser ?</i>	Demande de clarification
19	Hélène	<i>On devrait laisser l'arbre droit xxx On a quand même besoin des grands arbres quelquefois.</i>	Clarification : Proposition de solution (17). Ne pas couper les arbres pour les laisser grandir
20	Martin	<i>On devrait aussi planter même si on les laisse</i>	Ajout d'un élément à l'intervention précédente (19) : Laisser les arbres grandir et replanter

21	François-Régis	<i>Vous faites déjà des conversations ! (Rires)</i>	Référence au cadre (et à la règle de 'ne pas discuter des idées des autres')
22	Hélène	<i>Les bois coupés XXX</i>	?
23	Martin	<i>On ne peut pas avoir de grands arbres si on néglige la coupe technique. Ça pousse, mais peu nombreux sont ceux qui peuvent être utiles pour le sciage</i>	Elabore une synthèse de 19 (laisser grandir les arbres) et 11-12 (besoin de connaissances techniques sur la coupe).

De cet extrait, nous pouvons tirer quelques observations :

- On observe que les participants s'écoutent et élaborent des propositions en fonction de ce qui a été dit antérieurement ;
- Le rôle de l'animateur est là encore important : il exprime son souci de voir chacune des propositions clairement formulée (voir les tours de parole 12 à 16, par exemple). En ce faisant, il se réfère aux règles du Diagnostic où il importe de synthétiser les idées pour les transcrire et les afficher sur le tableau ;
- Dans cet extrait, les participants font référence à des connaissances (ou à l'insuffisance de ces connaissances) liées au métier de paysan ;
- Au cours de leur discussion, ils partagent aussi des connaissances liées à ce métier (par exemple, les techniques concernant la coupe des arbres permettent de les faire pousser pour qu'ils puissent ensuite être sciés et vendus).

### ***Les « outils » du Diagnostic***

Les différentes activités qui constituent le Diagnostic prévoient l'usage d'« outils », des outils censés faciliter le travail d'analyse.

#### *Problèmes et causes des problèmes...*

Nous avons vu, par exemple, que dans l'activité liée à la distinction des problèmes et des causes des problèmes pour différents thèmes, les participants ont utilisé des feuillets sur lesquels étaient notés chacune des idées formulées. Ces feuillets étaient ensuite collés sur un tableau divisé en deux colonnes, l'une pour les 'problèmes', l'autre pour les 'causes'. En plus de permettre de visualiser ce qui a été dit et de pouvoir s'y référer dans la suite des discussions, cet outil permet déjà de poser sur le monde un regard où les choses peuvent être distinguées entre problèmes et causes...

Dans l'extrait durant lequel les participants discutent du thème de la forêt, la difficulté d'identifier les problèmes des causes se pose dès les premiers tours de parole.

Une participante (Hery) commence et dit : *‘Voici aussi ce que je ressens : le problème c'est que personne ne reboise’*. Mais Abdon intervient : *‘N'est-ce pas confondu avec la cause (antony) ?’*.

Le fait de ne pas reboiser peut effectivement être perçu comme un problème important, mais il représente aussi la cause du problème de la raréfaction de la forêt :

Augustin *La dame vient de dire que personne ne reboise, quelles en sont les conséquences ? C'est peut-être que les conséquences sont les problèmes.*

Hery *On ne voit aucune forêt sur ces collines, les forêts sont rares.*

Augustin *Donc le problème, c'est que la forêt est rare (vitsy ny ala).*

### *La grille d'observation et ses trois dimensions*

Tout se passe ainsi comme si la compréhension de l'usage des outils caractérisant le Diagnostic était objet d'apprentissage. Mais aussi de négociation et de construction d'une définition partagée. Comme dans l'exemple suivant.

Durant le transect, les participants sont invités à utiliser un autre outil d'analyse en distinguant pour chacun des thèmes les problèmes liés à trois dimensions : la dimension 'technique ou physique', la dimension 'économique' et la dimension 'sociale'. Cette grille de lecture n'est pas familière aux villageois, qui, s'ils se confrontent au quotidien à des problèmes liés à la façon de gagner de l'argent ou à la question de choisir entre différentes techniques de travail, ou encore de ne pas enfreindre un tabou (l'élevage du cochon est par exemple soumis dans certains villages à un interdit – *fady* en malgache), n'utilisent pas nécessairement ces termes et ce découpage de la réalité. Comment utiliseront-ils cet outil lors du Diagnostic ? Voici quelques extraits qui mettent en évidence la manière dont les participants négocient la définition de ces catégories et les mettent en pratique :

La première séquence est tirée d'une discussion sur les terres où se cultivent les légumes (il s'agit des terrains de RaJean, le frère cadet de DadaRabôny).

La discussion commence par une intervention de Martin qui se réfère à une personne qui s'est enrichie grâce à la culture des légumes :

Martin *Alors, on dit que si on va là et là c'est pour découvrir des choses. A Andranomenaka, il y a un certain Paoly. Il ne plante pas du riz, mais seulement des légumes, il nourrit ses enfants et son épouse avec la culture des légumes. En ce moment, on voit sa richesse grandir et c'est maintenant qu'il fait du riz avec des rizières louées et achetées. Il a six bœufs avec ce qu'il faut pour les nourrir grâce à la culture des légumes. On en conclut que la culture de légumes permet de vivre quand on la fait bien.*

Abdon *Si on n'arrive pas à la faire ?*

Martin *Quand on le fait bien, on peut en vivre.*

Dans cet extrait Martin associe la dimension enrichissement (dimension 'économique', dans les termes du vocabulaire du Diagnostic) et de savoir-faire (dimension 'technique'). Augustin amène alors un autre thème, celui des tabous qui interdiraient la culture des légumes, qui, sur ses documents, concernent la 'dimension sociale' :

Augustin *Est-ce qu'il y a parmi nous des personnes pour qui il est tabou de cultiver des légumes, mais c'est le charbon qu'ils doivent faire ? Ou bien il n'y a pas de tabou ?*

Mais un autre participant l'interrompt et, faisant le lien avec la discussion antérieure, précise que si des légumes poussent sur ces terres (et permet au propriétaire de s'enrichir) c'est que les conditions sont bonnes. Il évoque à ce sujet la dimension 'physique' :

W *Excusez-moi, il y a une question à laquelle je reviens, c'est le côté physique : c'est qu'il [Paoly] a le courage de faire cette culture de légumes puisque d'abord, l'inclinaison du sol est bonne, ensuite, l'autre raison, c'est que l'eau est proche, sinon il n'aurait pas pu faire cela*

Martin *C'est vrai ça ! La terre pour cultiver des légumes doit être proche de l'eau. C'est ici qu'on peut trouver de l'eau. La terre est souvent proche d'une source d'eau puisqu'on doit arroser souvent.*

W et Martin se mettent donc d'accord sur le fait que si la culture des légumes permet de s'enrichir, c'est aussi parce que la « dimension physique » est adéquate.

Augustin reprend à la fin de l'échange la notion de dimension physique, mais cette fois liée à l'action du propriétaire (qui arrose bien ses légumes) ; en ne se référant donc plus à la notion de conditions (la pente du terrain et la proximité d'une source), évoquée par W et Martin :

Augustin *Parmi les côtés physiques que nous pouvons voir, c'est que les légumes sont arrosés comme il faut.*

Peu après, il revient avec la 'dimension sociale' qu'il avait dans un premier temps définie autour des tabous :

Augustin *Y-a-t-il à dire à propos de la terre où on plante des légumes si on regarde le côté social ?*

Martin répond, mais avec une définition différente, liée à la notion de solidarité entre les propriétaires :

Martin *On regarde autour et quant au social, ce qu'on voit c'est qu'il n'y a que ça comme terre pour les légumes au sud. Mais autour, je ne sais pas si cela appartient à lui ou à d'autres personnes*

Alain *Ça appartient à d'autres personnes ; le mien est plut 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 haut.*

Un petit échange s'instaure autour de cette notion de solidarité. Comment peut-on 'voir' si les propriétaires sont solidaires ou non ?

Martin *Ce que la société [le côté social] devrait considérer c'est que s'ils sont deux à être propriétaires de cette terre, ils doivent s'associer pour faire une protection contre l'érosion du sol*

Hery *On en reste là !*

- Augustin *Je ne sais pas si on voit la solidarité des propriétaires des terres d'en haut et d'en bas parce que l'eau est bien partagée, il n'y a pas trop de problème, on sait s'organiser*
- Martin *Ils savent s'organiser puisque l'eau d'en haut ne revient pas vers le haut mais elle coule du haut en bas jusqu'à cette rizière.*
- Abdon *Les gens d'en haut ne sont pas égoïstes ?*
- Alain *Il y a des égoïstes qui construisent un petit creux (lac) pour que l'eau ne sorte pas*
- Augustin *Si on veut saboter, c'est comme ça qu'on fait. Mais si les gens savent bien vivre ensemble, c'est bien, tout ira bien.*

A un autre moment, les participants utilisent également la catégorie 'social' pour 'voir' leur environnement. Il s'agit ici d'étudier la manière dont un parc à bœufs (*vala*) est fabriquée :

- Augustin *Sur les côtés sociaux, société, est-ce qu'il y quelque chose à dire?*
- Hery *Sur la société, ce vala [parc à bœufs] n'arrive pas à enfermer les bœufs, il se peut qu'ils sortent et mangent ce que les autres ont planté sur ces bords. Cela entraîne un conflit social parce qu'on voit que ce vala est mal fait.*

On observe que l'outil de la grille d'analyse proposé par le Diagnostic est utilisé, compris et même « approprié » par les participants qui proposent des définitions différentes – mais pertinentes – par rapport à celles offertes par l'animateur. En outre, il semble que ces outils puissent être utilisés non seulement pour « voir » l'environnement d'une manière particulière mais aussi pour « agir ». Voici un exemple de l'écho que cette expérience a suscité chez un participant :

*« Lors du transect, on a essayé de voir les choses sur trois plans, le plan physique, le plan économique et le plan social. C'est le plan économique qui m'a beaucoup intéressé, surtout lorsqu'on a posé la question suivante: "si on regarde sur le plan économique, est-ce que cette culture de riz, par exemple, en l'état actuel des choses, peut nourrir une famille?". Après le Diagnostic, je ne vais plus cultiver pour le simple plaisir, mais je vais essayer des techniques meilleures (anciennes ou modernes) et surtout, je vais essayer de faire un petit calcul pour gérer mes productions au niveau de la consommation, de la vente et des semences. Avant, je ne pensais qu'à manger tout ce que je produisais, mais cette fois, je vais prévoir pour avoir plus de rendements » (Noël, entretien après le Diagnostic, mai 1998, Tanjombita).*

Au cours des discussions, la 'dimension sociale' est particulièrement discutée par les participants. A d'autres moments du Diagnostic, la notion de « solidarité » (*mira* : égal ; *hina* : entente ; *miray hina* : s'entendre, unir ses efforts ; *firaisan-kina* : solidarité) était évoquée pour expliquer certains des problèmes auxquels ils sont confrontés (distribution de l'eau et problèmes pour les rizières et les cultures, mauvais entretien de la route...).

En évoquant le problème des routes :

- Augustin *Y-a-t-il d'autres raisons qui provoquent "les mauvaises routes" ? qui sont indépendantes de notre volonté ?*
- Martin *Il n'y a pas de solidarité*



Thomas *Ce n'est pas un seul "fokontany" [commune]. Nous sommes dispersés par les localités : on est en même temps Fianarantsoa 1 et Fianarantsoa 2, c'est le problème. Ça n'est même pas une seule commune, c'est un problème !*

Augustin *Pas de solidarité.*

Ou autour des jardins :

Martin *C'est une source d'eau mais tout le monde la prend comme il veut. Pourtant on devrait s'organiser, c'est-à-dire faire en sorte qu'il y ait solidarité entre les copropriétaires de ces champs.*

Est-ce pour marquer une certaine nostalgie d'un temps passé où les gens, dit-on, vivaient en harmonie ? La notion d' « harmonie sociale » apparaît comme centrale dans la conception du monde betsileo, et se retrouve au fondement des liens de parenté (*havana*) ou de parenté symbolique qui lie entre eux les habitants d'une même terre.

### ***Les échanges de connaissances***

Dans leurs discours respectifs, Raphaël (membre de la CAR-B) et Augustin ont insisté sur le fait que le Diagnostic était un lieu où pouvaient se discuter des solutions dont la mise en œuvre était simple et propres aux villageois. Nous avons vu que ce type de travail était effectivement effectué par les personnes. Mais d'autres moments encore ont été plus spécifiquement consacrés à des échanges d'informations, de connaissances et de 'trucs'. Voici un exemple :

Martin *On a besoin de médicaments efficaces pour guérir le "vouavary" [maladie des cochons], d'après nous, éleveurs de cochons, la raison en est : vous avez l'habitude de vendre du porc au marché et ce qui diminue le prix de notre marchandise c'est la maladie "voavary". Même si le porc est très gras mais que les clients voient qu'il y a du "vouavary", le prix fixé à 300.000 Fmg diminue jusqu'à 200.000 Fmg*

Joseph *Même à 150.000 Fmg !*

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

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

(...)

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

(...)

W *Les feuilles de manioc sont-elles crues ou cuites ?*  
 Martin *Crues*  
 Franç-R *C'est ça ? On ne fait pas cuire avec !*  
 Hery *Crues*  
 Franç-R *Les feuilles de manioc sont cuites de peur que ça ne tue les cochons !*  
 Hery *Crues ! crues !*  
 Alain *Arrêtez s'il vous plaît pour bien suivre.*  
 Augustin *Si c'est trop pour les cochons xxx, si c'est pour les aliments, je suis d'accord, mais si c'est pour des médicaments, on lui donne un peu de temps en temps !*  
 Hery */Médicament !*  
 Augustin *Mais pas comme son aliment de base.*  
 Hery *Vous faites cuire/*  
 Augustin */Si on le fait cuire, la vertu du médicament disparaît à cause de la chaleur*  
 Hery *A cause de la chaleur*  
 Augustin *Si on le fait cuire*  
 Hery *Les cochons rassasiés de charbons ne mourront pas ! (Rires)*

On observe plusieurs extraits de ce type tout au long du Diagnostic, comme si les participants profitaient de cette situation comme un lieu d'échanges.

En outre, il apparaît que l'intérêt est marqué : au cours de la conversation, Alain par exemple demande le silence pour pouvoir suivre ; des questions de détails sont posées ; certains expriment le fait qu'ils ne connaissaient pas cette technique et qu'ils vont la mettre en pratique. L'intérêt se manifeste également du fait que ce type de connaissances permet d'éviter d'acheter des médicaments dont les coûts sont très élevés pour les paysans. Lors d'un entretien effectué par la suite, une femme évoque par exemple son expérience du Diagnostic en évoquant cette dimension de transmission de connaissances :

Hélène *La formation était satisfaisante. Premièrement, les paysans pouvaient donner leurs expériences, ce que je ne sais pas, les autres le savent. Par exemple, les médicaments pour traiter les plantes ; il y a des remèdes dont on a parlé ici et que nous pouvons fabriquer nous-mêmes avec des matières qui se trouvent à la campagne<sup>185</sup>. Et elle nous évite de dépenser beaucoup d'argent.*

### 3. Synthèse

Que se dégage-t-il de ces analyses du déroulement du Diagnostic paysan ? Sous la forme de quelques points, voici une synthèse des éléments à ressaisir, avant de les discuter de manière plus générale :

---

<sup>185</sup> Durant l'entretien, à un moment donné, Hélène parle du fait qu'elle a appris l'usage des oignons sauvages comme insecticide. Elle utilise le terme 'gasy' (malgache) pour caractériser ces oignons comme pour distinguer les techniques et remèdes 'malgaches' des techniques 'vazaha'.

- 1) Deux images contrastées introduisent les séances du Diagnostic et les traversent : celle présentée par Joseph-Raymond, articulée autour du thème de la formation et d'une relation asymétrique entre, d'une part, des techniciens (qui donnent des leçons) et, d'autre part, des paysans (qui par conséquent se trouvent ignorants) ; et celle offerte par Augustin, où le Diagnostic est présenté comme une enquête et une démarche de recherche de solutions « pour nous et entre nous » ; les paysans sont ici présentés comme capables et dépositaires de connaissances ;
- 2) Des références aux pratiques de la vie quotidienne sont apportées durant les discussions et les nourrissent ;
- 3) Un travail d'apprentissage, de négociation et d'élaboration des règles de communication se déroule tout au long du Diagnostic entre les participants ;
- 4) Ceux-ci se spécialisent dans certains rôles au sein de la communication, les uns davantage orientés vers le maintien et la gestion du cadre, les autres davantage vers l'apport d'éléments de contenus ;
- 5) La situation du Diagnostic semble être le théâtre pour des repositionnements identitaires (voir les tentatives de Thomas et les apparitions d'Alain) ;
- 6) Les principes du *fihavanana* et celui de la distinction des personnes en fonction de leur appartenance à des clans, qui guident les relations entre les personnes au sein de la communauté villageoise, semblent au cours du Diagnostic parfois utilisés comme référence (par exemple les tentatives de Thomas pour remettre en question le statut d'Augustin) et parfois s'effacer (Alain joue un rôle qu'il ne pourrait vraisemblablement pas jouer en dehors de ce cadre) ;
- 7) On observe une dynamique interactive au cours de laquelle les participants élaborent leurs idées dans un travail conjoint ;
- 8) L'apprentissage et la négociation de l'usage de nouveaux outils de découpage de la réalité s'élaborent au sein des interactions (par ex., la distinction entre cause et problèmes ; ou les catégories « physiques », « économiques », « sociales »).

#### 4. Discussion et ouvertures

J'aimerais ici revenir sur deux thèmes en particulier qui émergent de ces observations :

1. Le Diagnostic paysan se révèle être un lieu de *tensions* :

Tensions entre *mises à distance* et *appropriation* : Le Diagnostic est en effet l'objet à certains moments de remise en question, tout se passe alors comme si certains participants mettaient en place des stratégies de mise à distance (Thomas à cet égard semble interroger la légitimité du cadre et du statut de son gardien, Augustin). A d'autres moments, on observe plutôt les participants *s'approprier* cette situation, en construisant des hypothèses sur les problèmes qui les concernent, essayant des solutions, expérimentant ainsi le rôle d'acteurs pouvant jouer un rôle dans les événements qui les entourent ; et aussi en élaborant

conjointement une image de soi en tant que groupe valorisée, reconnue, légitime (voir la distinction travaillée entre nous les paysans et les autres – les techniciens, les Vazaha ; l’usage de l’idiome local, etc.). A ce sujet, les entretiens effectués après le Diagnostic auprès des participants relèvent l’importance à leurs yeux de l’absence d’étrangers au sein des discussions. Voici ce qu’en dit par exemple Alain :

*Alain C'était bien, même si c'était la première fois. Heureusement tous les participants se connaissent et on n'a pas peur ni honte de dire ce qu'on veut. Les gens animent, on n'hésite pas à dire ce qu'on pense.*

*Abdon On se connaît tous et il n'y avait pas de problème !*

*Alain /Pas de problème, s'il y avait par exemple quelques étrangers animateurs qui XXX la peur de poser des questions (...). Si l'animateur était un étranger, je ne parlais pas comme ça. On n'aurait pas pu parler librement.*

*Abdon Et même si c'est un étranger malgache, cela cause toujours un problème ? Parce qu'on ne se connaît pas ?*

*Alain Même si nous sommes tous des Malgaches, il y a des Hauts-plateaux et des Côtiers, on comprend mal nos dialectes et cela pose déjà un problème de compréhension ; et comment je vais lui expliquer quelque chose s'il ne comprend pas mon dialecte ?*

Tension entre les règles de la communauté (liées au pouvoir hiérarchique de la parenté et des clans) et les règles du Diagnostic qui impliquent la prise de parole de tous, indépendamment de l’âge, de l’appartenance à une famille ou à un clan, du sexe, etc.

2. Il est intéressant d’observer la manière dont les règles et le rôle d’Augustin, définis par les promoteurs, sont recadrés et, dans une certaine mesure, re- élaborés tout au long des discussions. Il semble à cet égard que l’animateur se confronte parfois à des questions relatives à l’usage des règles et des outils (quand faut-il recentrer les débats, et comment ? à quel propos utiliser la dimension sociale de la grille d’observation... ?) et que les autres participants lui apportent un soutien dans cette redéfinition, cet ‘apprentissage’ progressif. Plus encore, on observe une légitimation sociale accordée à ces règles, à la fois par Augustin et avec l’accord des villageois, permettent une sorte de « décrochage » par rapport au quotidien ; elles apparaissent alors comme à la fois distinguant un lieu précis par rapport à d’autres situations de la vie quotidienne, et délimitant un intérieur, un contenant, où s’élaborent des processus cognitifs. Dans cet « intérieur » ainsi constitué, les personnes peuvent essayer d’autres rôles (pensons à Alain, par exemple), d’autres manières de voir le monde ; c’est là qu’émergent l’apprentissage et l’usage d’outils permettant une appréhension renouvelée (décentrée) de la réalité et de ses propres pratiques.

Ces observations nous conduisent à nous interroger sur les éventuelles retombées de cette participation au Diagnostic paysan à l’égard des activités quotidiennes des habitants de Tanjombita. Il est évidemment très difficile de répondre à cette question dans la mesure où il aurait fallu faire des observations précises sur certaines dimensions

avant et après le Diagnostic... En outre, les changements peuvent affecter des aspects de la vie quotidienne qui ne sont certainement pas facilement observables.

En revenant au village pour un court séjour une année après (en octobre 1999<sup>186</sup>), j'ai pu m'entretenir avec certains participants. De ces entretiens et de mes observations sur place, trois points peuvent être relevés :

De manière générale, en 1999, la vie à Tanjombita 2, où nous avons séjourné et où s'est déroulé le Diagnostic, semble profondément affectée par les conflits qui se sont développés au sein de la famille de DadaRabony (en particulier entre ces deux fils, et entre son fils cadet et sa bru). Tout se passe comme si lui-même s'était dans une certaine mesure effacé devant la violence de ces conflits et que toute l'organisation du village en avait été déséquilibrée. En outre, les récoltes avaient été mauvaises. Le quotidien et ses difficultés ont ainsi rattrapé les villageois, les empêchant peut-être de ressaisir les apports de cette situation.

Les villageois attendaient – de manière justifiée ! – l'organisation de formations après le Diagnostic, en fonction de leurs demandes. Or, un certain nombre de problèmes ont rendu cette organisation problématique, liés notamment aux difficultés rencontrées par le syndicat paysan Tamifi, l'institution faîtière. Des malentendus et des pratiques liées à une gestion parfois maladroite des fonds ont provoqué des remous au sein des membres de la base. En effet, les instances dirigeantes ont exigé qu'ils restituent leurs dettes, dans des délais très courts, les menaçant de prison. Ceux-ci se sont sentis blessés, trahis. En outre, de la base, est parti un mouvement demandant aux membres du Bureau une plus grande transparence dans la gestion de l'organisation. Des conflits internes ont ainsi éclatés, rendant difficile la continuation, à un moment donné, des activités.

Malgré ces problèmes institutionnels, si les formations prévues n'ont pas vu le jour, d'autres dynamiques ont été lancées au sein du village à la suite du Diagnostic : des villageois (à Tanjombita 1), par exemple, se sont associés dans le but de suivre une formation dans le domaine des vaches laitières auprès d'une organisation locale, et se sont cotisés pour acheter une vache.

---

<sup>186</sup> Sur les trois semaines de mon séjour à Madagascar, je n'ai pu rester au village que deux jours.



## **DES VOYAGES...**





## 1. Re-saisissements

Dans le domaine du développement – mais dans celui de l'éducation aussi – les promoteurs d'un dispositif sont parfois déçus des résultats : les populations n'ont finalement pas adopté les nouvelles techniques enseignées, les apprenants n'ont pas appris, n'ont pas compris... Que s'est-il passé ?

En prenant comme point de départ un objet précis : une technique d'analyse des besoins en formation - le « Diagnostic paysan » - sa genèse et son voyage d'un groupe de promoteurs suisses à un groupe de destinataires dans la campagne malgache, je suis partie de l'idée que ce 'transfert' ne se fait pas de manière mécanique ni simple...

Le constat n'est toutefois pas nouveau ! Mais comment aller au-delà du constat ? Et comment dépasser les attributions causales qui assignent à certains la position de responsables des échecs ou des réussites ?

## 2. Entrer dans la complexité : des choix méthodologiques et épistémologiques

La recherche présentée ici s'est donnée pour tâche d'*entrer dans la complexité*, et de tenter de rendre compte de certains de ses aspects, impliquant certains choix méthodologiques et épistémologiques, que je ressaisis ci-dessous.

- L'objet « transféré », le Diagnostic paysan, n'existe pas 'en soi' ; il est objet manipulé, objet de désirs, d'interprétations... Nous avons ainsi choisi d'examiner, dans un premier temps, les *significations et les pratiques* que chacun des groupes, les promoteurs et les destinataires, tisse autour de lui. Nous avons considéré la situation globale dans laquelle se situe le Diagnostic paysan, dans le détail de ses spécificités : le programme d'appui à la formation qui l'a mis en oeuvre, « Tany sy Ala », financé par la Coopération suisse, implémenté à Madagascar en 1996; et en particulier les activités menées par une de ses antennes dans la région du Betsileo, sur les Hautes-terres de la Grande Ile ; et un groupe de villageois vivant dans cette région, qui a expérimenté un Diagnostic paysan, en mai 1998. Une approche empirique a ainsi été mise sur place, impliquant un travail de terrain à Madagascar, à la fois auprès de l'équipe du programme et auprès des villageois.
- Cette exploration des univers des significations et des pratiques a été menée avec l'idée que, plus qu'à un 'transfert', la situation étudiée peut être associée à une mise en relation, à une *situation de communication* : chacun des protagonistes

fait référence à des représentations, des connaissances, des expériences à l'égard de l'autre et ses intentions, en fonction de ses propres ancrages et ressources institutionnelles, sociales, culturelles. La situation de 'transfert' peut ainsi être étudiée comme une *rencontre* entre des individus aux univers de significations et de pratiques particuliers. Cette métaphore de la rencontre (que nous développerons plus loin) est rendue encore plus manifeste dans la situation observée, du fait de la spécificité de l'objet Diagnostic paysan et des intentions des promoteurs. En effet, dans le cadre du programme Tany sy Ala, les destinataires, à certains moments, ont joué un rôle dans l'élaboration du dispositif Diagnostic. Les processus de communication se sont donc fait particulièrement visibles (dans les discours et les pratiques). En outre, le Diagnostic paysan, dans sa conception, fait référence au principe selon lequel l'implication des participants aux différentes étapes de la formation<sup>187</sup> facilite les processus d'apprentissage.

- En choisissant d'entrer dans les univers de significations et de pratiques des acteurs, il semblait important de prendre comme point de départ de l'analyse *ce que font et disent les personnes dans le cadre de leurs activités*, plutôt que de parler à leur place ou de parler de manière générale... Ceci a impliqué, pour la recherche, de choisir des données tirées d'événements concrets, dont on fait le pari, en tant que chercheur, qu'ils donneraient à voir les processus psychosociaux en œuvre.
  
- Les *modèles* théoriques et méthodologiques de la 'rencontre' manquent. Pour tenter de la formaliser, ou tout au moins de rendre compte de quelques aspects de sa complexité, j'ai adopté une *démarche exploratoire* permettant de mettre à jour les dynamiques des processus en jeu. La structure du texte fait écho à ce parcours qui, parvenu à un point, s'ouvre sur l'étude des objets que l'étape précédente a mis à jour... Le texte alterne des chapitres où les objets ont été étudiés de très près – la chercheur a chaussé ses lunettes de myope – et des chapitres où la chercheur était davantage presbyte, observant ses objets de loin, de manière à les voir inscrits dans une globalité. J'ai alterné les modes de voir et ainsi les outils pour voir. Lorsque je souhaitais effectuer un zoom sur un aspect particulier, j'ai adopté des méthodes d'analyse qui étudient par exemple les dynamiques interactives en jeu dans les processus de catégorisation (j'ai par exemple utilisé l'approche de la Discourse Analysis pour saisir comment les promoteurs catégorisent le groupe des destinataires dans les documents qu'ils éditent), ou les processus de pensée (j'ai par exemple étudié la manière dont les techniques d'analyse de problèmes du Diagnostic paysan étaient comprises et utilisées au sein des interactions entre participants). J'ai également recouru à des

---

<sup>187</sup> Le programme Tany sy Ala, au cours de l'année 1998, définit la formation comme un processus qui comprend la phase d'analyse et d'expression des besoins en formation, celle de discussion et de négociation entre formateurs et formés, des contenus, méthodes et organisation de la formation, et celle de suivi et d'évaluation.

approches méthodologiques me permettant d'observer un objet dans différents types de contextes et la manière dont il se modifie et se construit (j'ai notamment analysé comment le terme d'*empowerment* avait été défini par différents acteurs durant les années qui ont précédé l'implémentation du programme à Madagascar).

- Un *cadre théorique* unique n'aurait pu rendre compte de la richesse des observations et de la profondeur des objets. J'ai ainsi emprunté à différentes approches leur regard sur la réalité observée. J'avais toutefois besoin de faire référence à des positions théoriques qui prennent en compte la dimension sociale de la pensée pour pouvoir approcher mon objet, et j'ai ainsi orienté mes choix vers une perspective constructiviste et interactionnelle des processus de pensée, qui m'a guidée tout au long de cette étude. J'ai emprunté plus particulièrement certains outils à une approche ethnométhodologique : celle-ci en effet apporte un soin particulier à l'étude des processus psychosociaux qui se constituent dans les situations de communication verbale. Cependant, sa limitation aux processus « en émergence » et sa volonté de ne pas faire référence aux forces extérieures à la situation observée m'ont amenée à travailler également avec des positions théoriques qui intègrent ces dimensions externes. J'ai ainsi recueilli des informations sur le contexte culturel, social, institutionnel des acteurs en présence, partant de l'idée que certains de leurs aspects joueraient un rôle dans les situations d'interaction observées.
- Dans cette étude, la chercheur a été à bien des égards *son propre 'instrument'* de recherche. Je suis entrée personnellement en contact avec les gens, avec des situations sociales particulières, que j'ai cherché à comprendre, en saisir le sens pour les autres et pour moi. J'ai donc mis en place des stratégies d'observation, d'écoute. Mais je n'ai pas fait qu'enregistrer ! J'ai réagi, je me suis émue, fâchée, j'ai montré de la tristesse, de la tendresse, j'ai évoqué ma famille, mes amis, ai parlé de mes rêves, de mes espoirs... Que faire de ces émotions ? Sont-elles à considérer comme des 'biais' et donc à bannir des résultats ?

Dans mes activités de chercheur, j'ai été moi-même objet de représentation, catégorisée : « Que fait une Vazaha dans la brousse malgache ? Représente-t-elle un danger ? Est-elle venue avec des intentions d'amitié ou va-t-elle s'en prendre à nos enfants, à nos terres ? », se sont interrogés les villageois auprès desquels j'ai vécu. Les réponses fournies, les informations recueillies peuvent être considérées comme liées aux contextes de leur production : elles sont teintées des représentations que les interlocuteurs se font les uns des autres et des objets discutés. Nous pourrions nous arrêter à ces constats, et décider de l'irréductible relativité du travail scientifique... Mais il est également possible, et c'est la position tenue dans ce travail, d'utiliser la dimension « située » des informations en tant qu'outils permettant d'accéder à l'objet d'étude justement. J'ai considéré les situations de récolte d'informations à la fois comme apportant des informations au sujet de mes objets d'intérêt (le contenu des propos tenus lors

d'un entretien), mais aussi comme des situations où certains processus liés à mes objets se donnaient à voir (la manière dont les personnes me répondaient, à moi, étrangère, dans une situation d'entretien, pouvait avoir des liens avec la manière dont ces personnes allaient interpréter et agir au sein du dispositif du Diagnostic).

En partant de l'idée que mes propres vibrations pouvaient contribuer à apporter des éléments de compréhension des objets étudiés, j'ai tenté de formuler ces vibrations en une musique qui puisse être transmise, et ses tonalités saisies, à travers la médiation d'un style d'écriture qui s'apparente à celui de la poésie. J'ai en effet repris par exemple, dans le texte, des passages de mon journal intime écrit sur le terrain, qui renvoient à une appréhension particulière de l'expérience. De manière plus générale, le travail d'écriture de la part du chercheur peut être considéré comme une technique importante de recherche, en tant qu'outil sémiotique de médiation – permettant de communiquer à d'autres, *et* de réguler et contrôler sa propre pensée en lui offrant un outil de décentration.

En outre, la réflexion sur « comment rendre compte » d'un événement, d'une émotion, d'une interprétation et le choix d'un 'genre littéraire' peuvent également être conçus à part entière comme des étapes de l'analyse et de la recherche, et ainsi faire du chercheur à la fois un outil de recueil de données, un objet d'étude, et un sujet apprenant.

Quels sont les principaux apports qu'une telle démarche a pu mettre à jour ?

### **3. Quelques résultats de la recherche**

#### **Une « rencontre » entre deux univers de significations et de pratiques ? Des interactions en asymétries**

Le terme de rencontre – s'il est compris comme le fait pour des personnes ou des groupes de se retrouver en contact – ne rend pas véritablement l'ampleur du travail que les différents acteurs ont effectué. De nos observations, il apparaît qu'il faudrait pouvoir ajouter à ce terme les dimensions d'ajustement des positions, de malentendus, de heurts, de silences, de construction et déconstruction, de prise en compte des asymétries..., qu'a impliqué leur mise en présence.

Il faudrait tout d'abord identifier les acteurs dont on parle. En effet, en entrant dans l'univers des promoteurs, nous avons pu mettre en évidence qu'ils étaient eux-mêmes aux prises avec des institutions et des personnes positionnées différemment autour du programme Tany sy Ala : la DDC (Direction du Développement et de la Coopération), leur institution faîtière Intercoopération, etc. Du côté des destinataires également, d'autres personnages que les villageois jouaient un rôle sur la scène du Diagnostic : le syndicat paysan du Tamifi qui organisait son déroulement, et peut-être la présence des ancêtres qui semblaient également planer sur ce qui se disait et se faisait à cette

occasion... La 'rencontre' entre promoteurs et destinataires est de fait tissée de multiples interactions aux asynchronies et asymétries complexes. Nous pourrions reprendre ici les trames des interactions principales, et les distinguer :

- Nous aurions dans un premier temps, en particulier au moment où le programme Tany sy Ala commence à naître dans les bureaux en Suisse, l'interaction entre la *DDC et Intercoopération*. La DDC représente le bailleur de fonds principal pour Intercoopération. Et c'est la DDC qui initie la remise en question de ses propres programmes (tenus « en régie » par Intercoopération) dans le domaine de la formation forestière à Madagascar. Intercoopération est mandatée pour élaborer le scénario du programme à mettre en place. Dans cette situation, on observe celle-ci comme prise en tenaille entre, d'une part, son souci de répondre à la demande de la DDC – notamment en reprenant le principe d'« empowerment » – et, d'autre part, son intention de se situer avec une 'identité' spécifique, liée à son expérience et ses connaissances de la réalité malgache. La genèse de la définition du terme *empowerment* que l'on observe durant les premières années est tissée des processus d'ajustement entre les deux perspectives qui se heurtent parfois (mais pas toujours de manière explicite), se testent, s'accordent finalement. Chacune des institutions se positionne vis-à-vis de l'autre, en fonction de ses intentions, expériences, représentations, mais c'est à l'une d'entre elles, la DDC, qu'appartient le dernier mot...
- Sur le terrain, à Madagascar, la relation entre le bailleur de fond que représente la DDC et le programme Tany sy Ala est médiatisée par Intercoopération (dont le siège se trouve à Berne). *Intercoopération et Tany sy Ala* se trouvent également dans une situation d'interaction où décalages, malentendus, complicités et alliances se développent : Intercoopération joue en effet à la fois le rôle d'instance guide et de contrôle vis-à-vis de la DDC – qui continue d'exprimer ses consignes et ses lignes directrices – et d'instance « protectrice » par rapport à Tany sy Ala, qui se confronte avec les difficultés d'une réalité malgache mouvante, surprenante, dont il est parfois difficile de tirer les informations conformément aux schémas des institutions suisses. A certaines occasions, des alliances se créent : Intercoopération et Tany sy Ala, en juin 1997 par exemple, tentent ensemble de convaincre la DDC d'accepter la continuation du programme, qui commence alors à se structurer ;
- Le programme Tany sy Ala se retrouve dans une situation où il est amené à la fois à se conformer à ses propres lignes directrices, répondre aux attentes de ses bailleurs de fonds, et à élaborer une relation de travail avec les organisations malgaches. Cette interaction entre *Tany sy Ala et ses destinataires* est traversée, du point de vue des promoteurs, par des difficultés et des dilemmes : comment construire une relation de « partenariat » avec des organismes malgaches (comme le programme le stipule) – et ainsi les voir impliqués dans certains processus d'élaboration de dispositifs, par exemple – s'ils n'ont pas l'habitude

de s'exprimer, s'ils ne sont pas structurés en organisations, s'ils poursuivent d'autres types d'objectifs ? Comment répondre aux questions que posent les bailleurs de fonds en termes d'efficacité du programme alors que la réalité malgache repose sur des prémisses différentes ? Du côté des destinataires malgaches, des questions similaires semblent se poser : comment « participer » à une relation dont je ne suis pas sûr des enjeux ? comment m'impliquer dans la situation de Diagnostic alors que je n'ai peut-être pas la légitimité pour le faire aux yeux de ma communauté ? Le dispositif prend place en effet dans un lieu où les relations entre les participants, les styles de communication, les droits et devoirs... relèvent d'un ensemble de règles qui a sa propre cohérence.

- De plus, ces relations, ne s'instaurent pas dans un vide historique. Au contraire, les différents acteurs font référence sans cesse à des expériences antérieures, à des souvenirs, à certains contenus de la mémoire collective (liée notamment aux situations de la colonisation française ou avec les 'techniciens'), soit en tentant de marquer une distance avec les pratiques « antérieures » soit en s'interrogeant sur leurs liens éventuels...

Les différentes interactions qui traversent la 'rencontre' entre promoteurs et destinataires autour d'un dispositif tel que le Diagnostic paysan sont ainsi teintées par différentes dimensions, en particulier :

- les *ancrages institutionnels* des différents acteurs, qui les positionnent de manière différente sur l'échiquier du pouvoir et des prises de décision, qui leur apportent des ressources (voir par exemple le rôle joué par le terme *empowerment* dans la genèse du Diagnostic paysan) et délimitent dans une certaine mesure des champs d'actions possibles ;
- leurs *ancrages culturels*, qui leur offrent des guides d'interprétation et d'action particuliers. Certains styles communicatifs, par exemple, diffèrent à Madagascar ou en Europe : de manière générale, les Malgaches préfèrent ne pas exprimer leur désaccord de manière directe et développent des stratégies de communication pour faire comprendre à leur interlocuteur leur véritable pensée, ceci en adéquation avec une représentation du monde où l'ordre des choses peut être déséquilibré par une action inadéquate. Alors que le silence, par exemple, est souvent interprété comme un signe d'accord pour les Européens, il signifie le contraire pour les Malgaches...
- leurs *références à des expériences antérieures*, qui conduisent par exemple les promoteurs à tenter des actions « différentes » que par le passé (travailler avec les 'communautés villageoises' plutôt que les institutions de formation forestières ; intégrer les destinataires dans les processus de conceptualisation des dispositifs et dans la gestion des ressources) ; et qui amènent les destinataires à des positions de méfiance et de repli (certains paysans demandent aux promoteurs s'ils sont « vraiment prêts à changer », se remémorant des expériences où ils s'étaient retrouvés dans de graves difficultés après des « échanges » avec des étrangers ou des organismes de développement...).

## « Partir des besoins » ? « Faire participer » ?

Les approches contemporaines dans le domaine de l'éducation, et de l'éducation pour adultes en particulier, utilisent fréquemment les termes de besoins et de participation : celles-ci prônent l'importance de « partir des besoins des gens », et de leur octroyer une place dans les processus de formation ; dans cette perspective, l'apprentissage est censé être facilité du fait qu'il s'ancre dans le désir, et qu'il contribue à saisir l'individu-apprenant dans ses différentes facettes (cognitives, identitaires, émotionnelles...).

Or, en étudiant les différentes phases d'élaboration du Diagnostic paysan, qui prend ces notions comme axes directeurs, on observe qu'elles ne sont pas des formules magiques qu'il s'agirait de brandir pour que l'apprentissage et la participation adviennent !

En effet, il apparaît que si les « besoins » s'ancrent dans un type d'environnement particulier avec ses spécificités (se nourrir, donc faire du feu, donc couper des arbres...), ils sont également liés à des situations sociales de communication où les interlocuteurs s'interrogent non seulement sur ce qui constitue un « besoin » pour eux, mais aussi sur les différentes dimensions de la situation : qui m'interroge ? pourquoi ? pour changer quoi ? que puis-je vraiment dire ?

La notion de participation, ne prend-elle pas, dans certaines circonstances, une valeur d'injonction paradoxale ? Si, dans ses prémisses, elle tente d'établir des relations de type symétrique (les destinataires sont censés devenir « partenaires »), son rapport au pouvoir est toutefois ambigu : n'est-ce pas attribuer à celui à qui l'on dit de participer une place qui, s'il s'y tient, le met en position 'basse' puisqu'il aurait ainsi 'obéi' à l'injonction ?

En outre, ce terme de participation est à replacer dans l'histoire de son usage et dans les champs des enjeux qu'il comporte. En effet, pour le programme Tany sy Ala, son usage se situe dans un ensemble de pratiques situées historiquement : en 1994, en fonction des orientations de la politique suisse et de son bilan des actions passées, la DDC décide de passer d'un appui à des institutions dans le domaine de la formation forestière à un appui à des organisations paysannes. Le terme d'*empowerment*, utilisé à ce moment dans le domaine de la coopération, est alors utilisé pour désigner l'importance de partir des besoins des agriculteurs malgaches, qui sont ainsi censés participer à l'organisation des formations qui les concernent directement. Pour accéder aux besoins des destinataires, le programme part de l'idée qu'il travaillera avec des 'partenaires' qui participeront à la mise en place des actions.

De fait, l'usage de la notion de participation et de partenariat, que nous avons analysé à travers différentes situations de communication écrite et orale, implique du côté des promoteurs un travail sur différentes dimensions :

- Un travail sur les *catégories*. Le programme s'articule autour de l'idée de travailler avec des partenaires. Mais il ne suffit pas de le dire pour le faire ! Il ne suffit pas de décider d'un changement dans les termes pour que s'observe un repositionnement des acteurs... Les promoteurs se trouvent de fait amenés à s'interroger sur la définition des destinataires : à quelles conditions un groupe, une institution, une organisation paysanne peut-il être considéré comme partenaire ? certains 'partenaires' semblent ne pas remplir toutes les conditions requises ; il s'agit alors de les soutenir, de leur offrir un appui... De partenaires, ils deviennent alors bénéficiaires...
- Un travail *identitaire*. En élaborant les actions liées à la 'collaboration' entre promoteurs et destinataires, les premiers se trouvent impliqués dans des pratiques de redéfinition des frontières (les promoteurs et les destinataires sont à certains moments réunis dans un même groupe d'appartenance), et de repositionnements identitaires, à la fois par rapport à leurs anciennes pratiques et par rapport à d'autres groupes qui ne feraient pas référence à cette philosophie de la participation.
- Un travail sur les *chronologies*. Pour présenter la notion de partenariat, on observe les promoteurs engagés dans un processus de redéfinition des temps, des étapes, en identifiant un temps 'avant' et un temps 'après' l'introduction de ce qu'ils présentent comme une nouveauté. Il est par ailleurs intéressant d'observer que les connotations attachées à chacun de ces temps est en relation inverse avec celles utilisées par les Malgaches : ceux-ci en effet distinguent un temps passé béni et heureux, alors que les promoteurs présentent l'avenir comme meilleur que le passé...
- Un travail *rhétorique*, de communication. Tout se passe en effet comme s'il ne s'agissait pas uniquement de mettre en œuvre des actions 'en partenariat', encore faut-il en parler, les décrire, en vanter les mérites, aux différents acteurs de la communication (institutions de la coopération, organisations paysannes).

### **Des apprentissages et des changements ?**

En suivant la manière dont le Diagnostic paysan a émergé, du point de vue des promoteurs, nous avons vu ces derniers aux prises avec certaines difficultés : comment rendre concret ce qui dans un premier temps est encore un ensemble de mots sur le papier ? comment suivre certaines lignes dictées par des instances de pouvoir, et réaliser les objectifs fixés ? comment rendre des personnes et des institutions acteurs de décisions, sans les leur imposer ? comment mettre en place des conditions où les personnes peuvent s'exprimer ? comment « dire » l'action ? quelles pratiques discursives actualiser pour être compris par des acteurs situés différemment ? De fait, il semble que les promoteurs aient été confrontés à des situations où ils ont été amenés à transformer leur regard sur les personnes avec lesquelles ils travaillent habituellement, les destinataires, mais aussi sur eux-mêmes, sur leur rôle et leur identité, et sur leur



manière de travailler. De nouvelles compétences semblent ainsi avoir émergé du côté des promoteurs<sup>188</sup>.

### **Le Diagnostic paysan, un « cadre » structurant la pensée ?**

Un dispositif, en étant limité dans un lieu, dans un temps donnés, par des règles qui distinguent ce qui se fait à l'intérieur de ce qui se fait à l'extérieur – gardées par un 'gardien du cadre', légitimé par une institution – peut jouer le rôle de *cadre*, structurant les processus de communication et de pensée.

Le Diagnostic paysan joue-t-il ce rôle pour le groupe des destinataires observés, les villageois de Tanjombita ? Essayons d'apporter quelques éléments de réflexion.

Du point de vue des promoteurs du Diagnostic, la situation avait pour objectif principal, l'analyse des problèmes auxquels se confrontent les villageois dans leur quotidien de producteurs, et l'identification des besoins en formation. Or, nous avons observé que les participants n'étaient pas seulement engagés dans un travail d'analyse de leur environnement, mais aussi dans un travail d'interprétation : « Est-ce un lieu où des techniciens vont nous donner des leçons ? s'agit-il d'une formation ? quelles sont les règles qui gouvernent notre manière de parler ? quelles sont les limites des thèmes à aborder (parler dans le détail ou de manière générale) ? qui peut s'exprimer (seulement les hommes ? seulement ceux qui, au sein de la communauté, font partie des clans importants...) ? qui peut dire quoi ? », semblent s'interroger les participants tout au long des discussions.

Au cours des interactions, la personne qui joue le rôle d'animateur-paysan, Augustin, guide les discussions, explique le déroulement des étapes et les objectifs, rappelle les règles... Il s'installe en tant que 'gardien du cadre', dont il rappelle la légitimité en faisant référence à l'institution suisse, le programme Tany sy Ala. Il est intéressant à cet égard de voir que sa position est travaillée, testée aussi, et renforcée par les participants : lorsqu'une personne ivre fait irruption dans la discussion et tente de transformer le Diagnostic en théâtre où se réaffirmeraient les positions de pouvoir, Augustin est soutenu dans son rôle par les autres participants qui lui offrent leur soutien. Cette personne semble interpeller Augustin et son statut en rappelant implicitement les règles caractérisant la communauté villageoise ; dans ce contexte, en effet, le statut d'Augustin comme guide et conseiller des discussions n'est pas légitime, du fait de son origine familiale et de son âge.

Dans ce cadre ainsi (ré)élaboré (à la fois donné par l'institution et recontextualisée par les participants), il semble que les techniques d'analyse des problèmes du Diagnostic

---

<sup>188</sup> Quelques-uns des principes élaborés et mis en place par Tany sy Ala, notamment l'idée de partir des besoins (« processus ascendant ») et celle d'intégrer les destinataires à différentes étapes de l'élaboration du programme (« principe participatif ») ont été repris et adaptés pour la mise sur pied du Programme de Développement Rural, ouvert depuis janvier 2001 à Madagascar, géré par Intercoopération.

paysan, telles qu'elles ont été utilisées par les villageois à Tanjombita, ont permis la mise en œuvre de raisonnements de type réflexif. En invitant les personnes à observer les conditions de leur quotidien, celles-ci sont amenées à s'interroger : nous sommes confrontés à ces problèmes, mais *pourquoi* ? Les événements ne font pas qu'advenir, on peut les lister ; en outre, il est possible d'en dégager des causes. En mettant en place ce type d'analyse, c'est non seulement la réalité qui est décrite, découpée d'une manière qui en rend possible l'appréhension, mais c'est aussi une nouvelle position qui est octroyée à celui qui l'observe de cette manière : d'une position de spectateur, il passe à une position de possible acteur. Les outils qui sont manipulés ont permis par exemple, pour certains participants, d'établir un type de rapport à l'environnement nouveau qui 'fait sens' (la réalité est décrite et appréhendée, à travers le Diagnostic paysan, selon des catégories d'analyse distinguant des dimensions, par exemple, économique ou physique), et par conséquent à soi ('je peux agir'). Si ce résultat n'était pas véritablement prévu au moment de l'élaboration du Diagnostic, il semble en constituer une de ses forces, transformant alors profondément sa fonction initiale d'outil pour identifier les besoins.

Nous avons également mis en évidence que les personnes, au cours du Diagnostic, s'échangeaient des techniques, des « trucs » concernant des problèmes particuliers (certaines maladies du bétail, les mauvaises herbes, etc.), expérimentant ainsi des formes de transmission de connaissances originales par rapport à leurs pratiques au sein du village. En offrant un cadre, sécurisé, distinguant les pratiques quotidiennes de ce temps et ce lieu particuliers, le Diagnostic a permis aux participants, semble-t-il, la mise en place d'interactions où la jalousie et la peur, qui font obstacles à ce type d'activités à d'autres moments de la vie quotidienne, s'effacent. Cette observation permet de revoir également les fonctions du dispositif telles qu'elles ont été pensées au départ. Les concepteurs ont en effet intégré la possibilité que le Diagnostic puisse être un lieu d'expression des 'savoirs paysans'. Or, les participants ne font pas que dire leurs savoirs, ils s'inscrivent dans des interactions d'échanges de connaissances au cours desquelles ils s'interrogent, approfondissent une notion, reviennent sur leurs expériences.

#### **4. La fin d'un voyage ?**

Au terme de ce texte, de nouvelles questions émergent.

Nous avons choisi ici une situation d'observation particulière dans ses spécificités, puisque le but était d'en faire émerger certaines de ses dynamiques. Mais pourrait-on imaginer, et à quelles conditions, reprendre certains des outils de recherche élaborés et les utiliser pour interroger d'autres situations dans le domaine de la formation, marquées par des dimensions d'interculturalité ?

Nous avons adopté une démarche exploratoire pour tenter de « débroussailler » la problématique. Pourrait-on à présent tenter de cibler des observations à partir de questions précises (qu'il s'agirait de formuler) comme celles-ci, par exemple : « à quelles conditions une intersubjectivité est-elle possible entre promoteurs et

destinataires ?», ou encore « quelles compétences devraient développer les promoteurs de dispositifs de formation pour faciliter la ‘rencontre’ ? ».

Les méthodes de recherche utilisées pour cette recherche ont requis du temps, de l'énergie, un investissement important. Pourrait-on imaginer une façon de les ‘alléger’ ? Et à quels prix ?

Entre

fumées de fatapera et lignes directrices

gorgées de toaka et rapports annuels

chuchotements des ancêtres et actions-test

empowerment et fihavanana

Entre faits et fées...

Des mots, des mers, des rêves, des tendresses

des gestes, des gênes, des silences, des étonnements (beaucoup)

Et parfois, pourquoi pas ?

des confiances qui se tissent, en prenant le temps tout doucement

Et les yeux pétillants de DadaRabôny regardent, malicieux...

Merci pour ces voyages !



## Lexique des mots malgaches utilisés

Note sur la prononciation malgache : le « o » se prononce en général « ou »

<i>Aina</i>	vie, flux vital
<i>Andevo, ondevo</i>	esclave
<i>Angady</i>	la bêche malgache
<i>Andriana</i>	en Merne, noble, prince, roi
<i>Antony</i>	problème
<i>Bedia</i>	clan dans la société hiérarchisée des Betsileo
<i>Betsileo</i>	peut être traduit par « les nombreux qui ne cèdent pas ». Le Betsileo est une région au Sud des hautes terres centrales de Madagascar. Les habitants, les Betsileo, sont des riziculteurs, répartis autrefois en quatre royaumes. Célèbres pour leur expertise en matière de rizicultures étagées et d'irrigation. Ils émigrent dans les basses plaines et deltas de l'ouest dans lequel ils se fixent
<i>Dahalo</i>	brigand, pillard
<i>Fanafody</i>	remède, médicament
<i>Fady</i>	tabou, interdit
<i>Famadihana</i>	fête rituelle où l'on remet de nouveaux linceuls aux morts
<i>Fatapera</i>	brasero
<i>FEKRITAMA</i>	abréviation pour « Federasiona kristianini'ny tantsaha malagasy », traduit par Fédération chrétienne des paysans malgaches. Fait partie de la SEKRIMA (syndicat chrétien malgache)
<i>Fiaraha-monina</i>	le vivre ensemble, la vie sociale
<i>Fihavanana</i>	lien de solidarité et de loyauté qui unit les personnes descendant d'un même ancêtre. Peut être élargi à des personnes non parentes.
<i>Fiofanana</i>	formation
<i>Firaisan-kina</i>	solidarité (voir miray hina, s'entendre ; de <i>mira</i> = égal et <i>hina</i> = entendre)
<i>Fivondronana</i>	sous-région (subdivision politique et administrative)
<i>Foko</i>	1. clan, lignage, famille ; 2. ethnie, tribu. Ce terme, dont la signification la plus large implique l'idée de descendance et d'ancestralité, revêt suivant les régions une multitude de sens, pouvant désigner des lignées de proches parents ou la parentèle proche (Ottino, 1998)
<i>Fokonolona</i>	litt. « groupe d'hommes » ; collectivité villageoise ; désigne la population d'un même lieu, village ou quartier, en tant que corps ou qu'assemblée locale

<i>Fokontany</i>	<i>de Foko</i> : 1. clan, lignage, famille ; 2. ethnie, tribu ; et <i>Tany</i> : terre, sol, pays, contrée ; <i>Fokontany</i> : le territoire et les membres d'une collectivité formée par un groupe de villages.
<i>Fomba</i>	manière de faire, coutume, usage. A Madagascar, le sens est beaucoup plus fort que ceux que suggèrent la traduction française. Les coutumes s'imposent aux descendants de l'ancêtre ou aux habitants de la région (Ottino, 1998)
<i>Fianarantsoa</i>	capitale du Betsileo. La ville compte environ 110'000 habitants (selon des chiffres de 1991, Encyclopédie Bordas et Broderbund Soft).
<i>Fomba-drazana</i>	usage, coutume des ancêtres
<i>Fomba vaovao</i>	usage, coutume moderne
<i>Hasina</i>	dignité ou efficacité sacrale ; argent offert en hommage au souverain
<i>Hasotry</i>	moisson du riz
<i>Havana</i>	parents, parenté
<i>Hazomanga</i>	litt. « bois bleu », bois sacré, cultuel
<i>Hendry</i>	sage, sagesse
<i>Hova</i>	dans le Betsileo, souverain, membre d'un ordre ou sous-ordre nobiliaire (en Merina : ordre des hommes libres, personne libre)
<i>Hovavao</i>	litt. « hova nouveau ». Désigne les descendants d'esclaves
<i>Kabary</i>	discours
<i>Lahatra ou lahatsa</i>	litt. « ordre, ordonnancement » ; sort, destin, classification. Ordonnancement socio-cosmique régissant l'univers et le monde des hommes ou le monde invisible et le monde visible (Ottino, 1998)
<i>Lamba</i>	drap, tissu, toge
<i>Lanonana</i>	litt. « réunion » ; toutes festivités, avec musique et danses, ouvertes au public ; au Betsileo, désigne les fêtes rituelles en l'honneur des ancêtres qui se déroulent de mai à septembre
<i>Lavaka</i>	trou, faille (résultat de l'érosion)
<i>Leohasina</i>	clan dans la société hiérarchisée des Betsileo
<i>Mahavaliha</i>	bois sacré des Bedia
<i>Mahay</i>	savoir, connaissance (livresque)
<i>Mandefitra</i>	sagesse (voir <i>hendry</i> )
<i>Masiaka</i>	méchant, sévère
<i>Masina</i>	saint, sacré (voir <i>hasina</i> )
<i>Merina</i>	« Ceux des grandes étendues que l'on découvre de loin » ; du pays merina, région d'Antananarivo. Habitants de la partie centrale des hautes terres, riziculteurs et agriculteurs. Organisés à partir du XVIème siècle en royaumes par les souverains hydrauliciens qui, mobilisant les populations des villages, bonifient les marécages d'altitudes, construisent des réseaux

d'irrigation, organisent les marchés avant d'entreprendre la conquête de Madagascar. La population est divisée en trois ordre sociaux : celui nobiliaire des *Andriana*, celui des roturiers blancs (fotsy) *Hova*, celui des roturiers noirs *Mainty enin-dreny* ; chacun possédant ses propres esclaves (Ottino, 1998).

<i>Miray hina</i>	s'entendre, unir ses efforts (de <i>mira</i> = égal et <i>hina</i> = entendre) (voir <i>firaisan-kina</i> , solidarité)
<i>Mpaka fo</i>	mangeur de cœur
<i>Mpaka ra</i>	buveur de sang
<i>Olona</i>	cause, raison
<i>Olona, olo</i>	les gens
<i>Olom-potsy</i>	en Betsileo, ordre libre ou roturier correspondant à l'ordre hova des Mernes
<i>Ombiasa, ombiasy</i>	litt. « les olona du hasina », devin-guérisseurs
<i>Omby</i>	bœufs, zébu
<i>Paddy</i>	riz non décortiqué
<i>Ramorana</i>	mentalité (sens péjoratif)
<i>Rayamandreny</i>	les « pères et mères », les notables (à distinguer de Ray amandreny : le père et la mère)
<i>Razana</i>	les ancêtres (et non pas les « morts »)
<i>Saotra</i>	litt. « remerciement » ; au Betsileo, teme technique de la prière et des rituels d'offrande adressés à Dieu et aux ancêtres pour les demandes ou les remerciements
<i>Sefo (Sendika Fototra)</i>	abréviation pour « Syndicat de base » dans le cadre du syndicat paysan TAMIFI
<i>TAMIFI</i>	nom d'un syndicat paysan pour la région du Betsileo, partenaire du programme Tany sy Ala. Abréviation pour « TAntsaha MIavo-tena ho an'ny FIvoanvana », traduit en français par « paysans engagés dans l'auto-promotion ». Appartient à la FEKRITAMA
<i>Tanindrazana</i>	terre des ancêtres, patrie
<i>Tantely</i>	miel (nom donné au Sefo – syndicat de base – du village de Tanjombita, dans lequel les observations ont été menées)
<i>Tanjombita</i>	nom du village dans lequel la chercheur a séjourné durant cinq mois et a fait ses observations
<i>Tany sy Ala</i>	terre et Forêt (littéralement ; nom du programme implémenté à Madagascar par la Fondation Intercoopération)
<i>TITEM</i>	abréviation pour « Tahiry Iombonan'ny tantsaha eto Madagasikara », traduit par Fonds pour crédit-épargne des paysans à Madagascar. Lié à la FEKRITAMA
<i>Toaka</i>	rhum

<i>Tody</i>	le retour, le retour des actes, la justice immanente
<i>Tokotany</i>	lieu habité
<i>Topon-tany</i>	litt. « maître du territoire », indigène, autochtone (de Tompo : maître, seigneur, propriétaire. « notion fondamentale de la sociologie malgache effaçant la distinction entre le sujet et l'objet puisque, dans toutes les expressions composées, Ego-tompo maître de l'objet ou entité qu'il possède en est, dans le même temps, possédé » Ottino, 1998, p. 655)
<i>Trano maitso</i>	litt. Maison verte. Lieu où sont invités à manger les hôtes d'une fête de <i>lanonana</i>
<i>Tsiny</i>	le blâme, la censure, la culpabilité qui s'attache au fauteur d'une mauvaise action et le poursuit du <i>tody</i>
<i>Vala</i>	parc à bœufs ou hameau
<i>Vata</i>	unité de volume ; unité utilisée pour mesurer le riz
<i>Vazaha</i>	l'hôte, l'étranger (désignant jadis les Arabes, et aujourd'hui les Européens)
<i>Veloma</i>	formule de salutation
<i>Zoma</i>	marché



## BIBLIOGRAPHIE

- Abreu, G. de (1995). Understanding how children experience the relationship between home and school mathematics. *Mind, Culture, and Activity*, 2(2), 119-142.
- Allab, C. (1996). *Etude des possibilités de mise en place d'un système de formation paysanne autogéré*. Fianarantsoa : Etude réalisée pour le Tamifi, le projet Lova Soa et le PFGRN.
- Althabe, G. (1969). *Oppression et libération dans l'imaginaire: Les communautés villageoises de la Côte de Madagascar*. Paris : François Maspero.
- Andramanjato, R. (1957). *Le Tsiny et le Tody dans la pensée malgache*. Paris : Présence africaine
- Andrianarahinjaka, L.M. (1986). *Le système littéraire Betsileo*. Fianarantsoa : Ed. Ambozontany
- Annuaire Suisse-Tiers-Monde 2000 (2000). *Dossier : Pour une politique suisse plus cohérente envers les pays en développement*. Genève : IUED
- Annuaire Suisse-Tiers-Monde 2001 (2001). *Dossier : Promotion du secteur privé dans le cadre de la coopération au développement*. Genève : IUED
- Antaki, C. (Ed.) (1988). *Analysing everyday explanation. A casebook of methods*. London, etc.: Sage
- Antaki, C. & Widdicombe, S. (Eds.) (1998). *Identities in talk*. London, etc. : Sage publications
- Atkinson, P. (1990). *The ethnographic imagination : textual construction of reality*. London : Routledge
- Atkinson, P. & Haammersley, M. (1994). Ethnography and participant observation. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds). *Handbook of qualitative research* (pp. 248-261). London, New Dehli : Sage Publications
- Atkinson, J. & Heritage, J. (Eds) (1984). *Structures of social action: studies in conversational analysis*. Cambridge: Cambridge University Press
- Aumont, B. (1996). Pour apprendre, il faut chercher et entreprendre. In. *Les chemins de l'apprendre. L'actualité des méthodes d' « éducation nouvelle »* (pp. 35-50). Paris : Retz
- Aumont, B. & Mesnier, P.-M. (1992). *L'acte d'apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France
- Bachmann, C., Lidenfeld, J. & Simonin, J. (1981). *Langage et communications sociales*. Paris : Hatier
- Bagga-Gupta, S. (1995). *Human development and institutional practices. Women child care and the mobile creches*. Linköping, Department of communication studies, University of Linköping
- Bakhtin, M. (1929/1973). *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris : les Editions de Minuit
- Bakhtin, M. (1929/1984). *Problems of Dostoievsky's poetics*. Minneapolis : University of Minnesota Press (traduit et édité par C. Emerson)
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination : four essays*. Austin : University of Texas Press (traduit et édité par C. Emerson & M. Holquist)
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genre and other late essays*. Austin : University of Texas Press
- Barbier, J.-M. (1986). *L'analyse des besoins en formation*. Champigny sur Marne : R. Jauze

- (1<sup>ère</sup> édition en 1977)
- Barbier, J.-M. & Galatanu, O. (sous la dir. de) (2000). *Signification, sens, formation*. Paris : Presses universitaires de France
- Barth, F. (1995). Les groupes ethniques et leurs frontières. In Ph. Poutignat & J. Streiff-Fenart (Eds.), *Théories de l'ethnicité* (pp. 213-250). Paris : Presses universitaires de France
- Baucal, A. & Stepanovic, I. (in press). Concervation or conversation : a test of the repeated question hypothesis.
- Beach, D. (2001, in press). Artistic representation and research writing. *Reflective Practice*, 2, 3.
- Becker, H.S. (1958). Problems of inference and proof in participant observation. *American Sociological Review*, 23, 6, 652-660
- Bergqvist, K. & Säljö, R. (1996). *Social languages and students' access to knowledge in the classroom*. Intervention non publiée présentée à la Conférence European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), août 1995
- Bergqvist, K. & Säljö, R. (2001). *Planning techniques as learning content*. Intervention non publiée présentée à la Conférence European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), août 2001, Fribourg
- Berry, W., Dasen, P. & T. S. Sarswathi, T.S. (Eds) (1997). *Handbook of cross-cultural psychology. Basic processes and human development (vol. 2)*. Boston, London, etc.: Allyn and Bacon (second edition)
- Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton & Radley, A. (1988). *Ideological dilemmas. A social psychology of everyday thinking*. London, Newbury Park, etc. : Sage Publications
- Bloch, M. (1971). Decision-making in councils among the Merina of Madagascar. In A. Richards & A. (Eds.), *Kuper Councils in action* (pp. 29-62). Cambridge, Cambridge University Press
- Bloch, M. (1975). Introduction. In M. Bloch (Ed.), *Political language and oratory in traditional society* (pp. 1-28). London, New-York, San Francisco: Academic Press
- Blundo, G. (1994). Le conflit dans l'entente. Coopération et compétition dans les associations paysannes du bassin arachidier sénégalais. In J.-P. Jacob & Ph. Lavigne Delville (Eds), *Les associations paysannes en Afrique. Organisation et dynamiques* (pp. 99-120 ). Paris, Genève : APAD, Kharthala, IUED
- Boiral, P. & Olivier de Sardan, J.-P. (1985). *Paysans, experts et chercheurs en Afrique noire. Sciences sociales et développement rural*. Paris : Karthala, CIFACE
- Bourgeois, E. (1996). Identité et apprentissage. *Education permanente*, 128, 27-35.
- Bril, B. & Lehalle, H. (1988) (Eds). *Le développement psychologique est-il universel ? Approches interculturelles*. Paris: PUF).
- Bruner, J. (1968/1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge Mass. London : Harvard University Press
- Bruner, J. (1991). *Et la culture donne forme à l'esprit*. Paris: Ed. Eshel (version anglaise 1990).
- Bruner, J. (1994). The narrative construction of « reality ». In M. Ammaniti & D.-N. Stern (Eds.), *Psychoanalysis and development* (pp. 15-38). New York, London : New York University Press
- Bruner J. (1996). *The culture of education*. Cambridge mass, etc. : Harvard University Press
- Bruner, J. (2000). Three faces of narratives : lives, literature and law. Draft paper
- Carraher, T.N. (1989). Negotiating the results of mathematical computations. *International Journal of Educational Research*, 13, 6, 637-646.

- Carraher, T. N. & Carraher, D. W. (1988) Mathematics as personal and social activity. *Journal Européen de Psychologie de l'Education* (numéro spécial hors série "The child's functioning at school"), 63-68.
- Carraher, T. N. & Carraher, D. W. & Schliemann, A. D. (1985). Street mathematics and school mathematics, *British Journal of Developmental Psychology*, 3, 21-29
- Cedersund, E. (1992). *Talk, text and institutional order. A study of communication in social welfare bureaucracies*. Linköping : Linköping Studies in arts and science.
- Cedersund, E. & Säljö, S. (1993). Bureaucratic discourse, conversational space and the concept of voice, *Semiotica* 97, 1/2, 79-101.
- Cesari Lusso, V. (1999). L'entretien de recherche dans l'étude des processus identitaires de jeunes issus de la migration. Questions méthodologiques et épistémologiques. In P. Coslin & G. Vinsonneau (sous la dir.). *Processus identitaires et cultures - de l'enfance à l'âge adulte*. Paris: Presses Universitaires de France
- Cesari Lusso, V. & Muller, N. (2001). 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 ? In J.-J. Ducret (textes réunis par). *Actes du colloque "Les constructivismes, usages et perspectives en éducation", 4-8 septembre 2000*, Université de Genève (CD-ROM)
- Chaiklin, S. & Lave, J. (1993). (Eds.). *Understanding practice*. Cambridge : Cambridge University Press
- Chambers, R., Pacey, A. & Thrupp, L.A. (Eds.) (1989). *Farmers first : farmer participation in agricultural research*, London : IT publications Ltd.
- Chauveau, J.-P. (1994). Participation paysanne et populisme bureaucratique. Essai d'histoire et de sociologie de la culture du développement. In J.-P. Jacob & P. Lavigne (Eds.), *Les associations paysannes en Afrique : organisation et dynamiques* (pp. 25-60). Marseille, Paris, Genève, APAD (Association euro-africaine pour l'anthropologie du changement social et du développement): Karthala & IUED
- Clifford, J. & Marcus, G.E. (Eds.) (1986). *Writing culture : the poetics and politics of ethnography*. Berkeley, CA : University of California Press
- Cole, M. (1976). Foreword. In A.R. Luria. *Cognitive development. Its cultural and social foundations* (pp.XI-XVI). Cambridge, London : Harvard University Press.
- Cole, M. (1990). Cultural psychology, a once and future discipline ? In J.J. Berman (Ed.), *Cross cultural perspectives* (pp. 279-336). Lincoln : University of Nebraska Press
- Cole, M. (1996a). *Cultural psychology. A once and future discipline*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Cole, M. (1996b). Interacting minds in a life-span perspective : a cultural-historical approach to culture and cognitive development. In Baltes & Staundinger (Eds.), *Interactive minds. Live span perspectives on the social foundation of cognition* (pp. 59-72). Cambridge : Cambridge University Press [AD 957]
- Cole, M. (1998). Can cultural psychology help us think about diversity ? *Mind, culture and activity*, 5(4), 291-304
- Cole, M. & Scribner, S. (1974) *Culture and Thought*, New-York: Wiley.
- Cole, M, Engeström, Y. & Vasquez, O. (Eds.) (1997). *Mind, culture & activity*. Cambridge : Cambridge University Press
- Cole, M., Gay, J., Glick, J.A. & Sharp, D.W. (1971). *The cultural context of learning and thinking*. New York : Basic

- Condominas, G. (1966). *Fokon'olona et collectivités rurales en Imerina*. Paris : Ed. Orstom
- Coulon, A. (1990). *Le métier d'étudiants. Approches ethnométhodologique et institutionnelle de l'entrée dans la vie universitaire*. Thèse de doctorat d'Etat, Université de Paris VIII
- Dahl, O. (1991). *Migration from Kalimantan to Madagascar*. Oslo, Norwegian University Press
- Dahl, Ø. (1993). *Malagasy meanings. An interpretive approach to intercultural communication in Madagascar*. Stavanger (Norvège): Center for intercultural communication school of mission and theology
- Dasen, P. (1988). Développement psychologique et activités quotidiennes chez des enfants africains. *Enfance*, 41, 3-24
- Dasen, P. (1989). L'étude interculturelle des savoirs quotidiens : revue de la littérature. In P. Dasen, J. Retschitzky & M. Bossel-Lagos (Eds.), *La recherche interculturelle* (pp. 98-114). Paris : L'Harmattan
- Dasen, P. (2000). Développement humain et éducation informelle. *Raisons éducatives. Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* 3, 107-123
- de Haan, M. (1998). *Learning as cultural practice. How children learn in a Mexican Mazahua community*. Amsterdam : Thela Thesis
- Delbos, G., Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris: Ed. de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds) (1994). *Handbook of qualitative research*. London, New Dehli : Sage Publication
- Deschamps, H. (1961). *Histoire de Madagascar*. Paris, Berger Levrault.
- Desjeux, D. (1994). *Le sens de l'autre. Stratégie, réseaux et cultures en situation interculturelle*. Paris : L'Harmattan
- Donaldson, M. (1978). *Children's mind*. Glasgow : Montana
- Dozon, J.-P. & G. Pontié (1985). Développement, sciences sociales et logiques paysannes en Afrique noire. In P. Boiral, J.-P. Lanteri and J.-P. Olivier de Sardan (Eds.), *Paysans, experts et chercheurs en Afrique noire. Sciences sociales et développement rural* (pp. 67-80). Paris, Karthala, CIFACE
- Dubois, H.-M., SJ. (1938). *Monographie des Betsileo*. Paris : Institut d'Ethnologie
- Dubois, R. (1978). *Olombelona. Essai sur l'existence personnelle et collective à Madagascar*. Paris : L'Harmattan
- Dumont, R. (1972). Learning English and how to be silent : studies in Sioux and Cherokee classrooms. In C. Cazden, V. John & D. Hymes (Eds.), *Functions of language in classroom*. New York : Columbia University
- Dupré, G. (Ed.). (1991). *Savoirs paysans et développement*. Paris : Karthala. ORSTOM
- Duranti, A. (1992). Language in context and language as context : the Samoan respect vocabulary. In A. Duranti & Ch. Goodwin (Eds.). *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon* (pp. 77-100). Cambridge : Cambridge University Press
- Duranti, A. & E. Ochs (1997). Syncretic literacy in a Samoan American family. In L. B. Resnick, R. Säljö, C. Pontecorvo and B. Burge (Eds.), *Discourse, tools and reasoning: essays on situated cognition* (pp. 169-202). Berlin, Heidelberg, Springer
- ED (Entwicklung/Développement) (1996).n. 50 (Berne)
- Edwards, D. & Mercer, N. (1987). Reconstructing context : The conventionalization of classroom knowledge. *Discourse Processes*, 12, 91-104.
- Edwards, D. & Potter, J. (1995). Attribution. Cognition in public: the psychology of decision and action. In Harré, R. and P. Stearns (Eds.), *Discursive psychology in practice* (pp. 87-

- 119). London, New Delhi, etc. : Sage
- Egger, M. & Egger, J.-P. (1998). *Analyse transversale, Lutte contre la pauvreté et empowerment*. Genève, Zürich : IUED – NADEL
- Elbers, E. (1991). The development of competence and its social context. *Educational Psychology*, 3(2), 73-94
- Encyclopédie Bordas et Broderbund Soft, (1991). Paris
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding : an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki : Orienta-Konsultit
- Engeström, Y. (1993). Developmental studies of work as a testbench of activity theory : the case of primary care medical practice. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Understanding practice. Perspectives on activity and context* (pp. 64-103). Cambridge : Cambridge University Press
- Engeström, Y. (1999). Situated learning at the threshold of the new millennium. In J. Bliss, P. Light & R. Säljö (Eds.), *Learning sites : social and technological resources for learning* (pp. 249-257). Amsterdam : Pergamon
- Engeström, Y, Miettinen, R. & Punamäki, R.-L. (Eds.) (1998). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press
- Fairclough, N. (1991). What might we mean by enterprise discourse ? In R. Keat & N. Abercombie (Eds.), *Enterprise culture* (pp. 38-57). London : Routledge
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge, Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. London, New-York, Longman.
- Favret-Saada (1990). Etre affecté. *Gradhiva* (8), 3-9
- Flacourt, E. de (1658/1994). *Histoire de la Grande Ile de Madagascar*. Paris : Karthala
- François, F. (1998). *Le discours et ses entours : essai sur l'interprétation*. Paris ; Montréal : L'Harmattan
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall
- Gay, J. & Cole, M. (1967). *The new mathematics and an old culture. A study of learning among the Kpelle of Liberia*, New-York, Chicago: Holt, Rinehart and Winston.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York : basic books.
- Geertz, C. (1986). *Savoir local, savoir global : Les lieux du savoir*. Paris : Presses Universitaires de France (trad. de l'anglais)
- Gergen, K. (2000a). *Psychological science in a postmodern context*. International congress of Psychology, Stockholm.
- Gergen, K. (2000b). Writing as relationship. *Social structures and aging*. K. W. Schaie. New York : Springer.
- Gergen, K. & Gergen, M. (1997). Toward a cultural constructionist psychology. *Theory and Psychology*(7), 31-36.
- Goodwin, Ch. & Duranti, A. (1992). Rethinking context : an introduction. In A. Duranti & Ch. Goodwin (Eds.), *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon* (pp. 1-42). Cambridge : Cambridge University Press
- Greenfield, P.M. & Lave, J. (1982). Aspects cognitifs de l'éducation non-scolaire. *Recherche, Pédagogie et Culture*, 8, 44, 16-35.
- Grossen, M. (1988). *La construction de l'intersubjectivité en situation de test*. Cousset (Fribourg): DelVal.
- 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. & Perret-Clermont, A.-N. (sous la dir. de) (1992). *L'espace thérapeutique. Cadres et contextes*. Paris, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé
- Grossen, M. & Pochon, L.-O. (1988). Rapport sur l'utilisation du nano-réseau à l'école primaire. *Cahiers de psychologie*, 27, Université de Neuchâtel
- Grossen, M. & Pochon, L.-O. (1997). Interactional perspectives on the use of the computer and on the technological development of a new tool : the case of word processing. In L. Resnick, R. Säljö, C. Pontecorvo & B. Burge (Eds.), *Discourse, tools, and reasoning. Essays on situated cognition* (pp. 265-287). Berlin, Heidelberg, etc. : Springer
- Grossen, M., Liengme Bessire M.-J. & Perret-Clermont, A.-N. (1997). Construction de l'interaction et dynamiques socio-cognitives. In M. Grossen & B. Py (Eds), *Pratiques sociales et médiations symboliques*. Berne: Peter Lang.
- Guano, E. (1996). The tale of the anthropologist and the Kumina Queen: two voices in an ethnographic interview. In R. Josselson (Ed.), *Ethics and process in the narratives study of lives* (pp. 216-231). London, etc. : Sage
- Gumperz, J. (1982). *Language and social identity*. Cambridge : Cambridge University Press
- Gumperz, J. & Hernandez-Chavez, E. (1971). *Bilingualism, bidialectalism and classroom interaction*, In J. Gumperz. *Language in social groups. Essays by Gumperz J.J.* Stanford : Stanford University Press
- Harkness, S. & C. M. Super (1977). Why African children are so hard to test. *Annals of the New York Academy of Science*, 285, 326-331.
- Harré, R. (1988). Accountability within a social order: the role of pronouns. In C. Antaki (Ed.), *Analysing everyday explanation. A casebook of methods* (pp. 156-167). London, etc..
- Harré, R. (1997). An outline of the main methods for social psychology. In N. Hayes (Ed.), *Doing qualitative analysis in psychology* (pp. 17-37). London, New-York: Psychology Press, Erlbaum
- Harré, R. & Stearns, P. (Eds.) (1995). *Discursive psychology in practice*. London, New Delhi, etc., Sage.
- Heber-Suffrin, C. & Heber-Suffrin, M. (1981). *L'école éclatée*. Paris : Stock
- Heber-Suffrin, C. & Heber-Suffrin, M. (1992). *Echanger les savoirs*. Paris : Desclée de Brouwer
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge : Polity Press
- Heritage, J. (1988). Explanations as accounts: a conversation analytic perspective. In C. Antaki (Ed.), *Analysing everyday explanation. A casebook of methods* (pp. 127-144). London, etc.: Sage
- Hester, S. & Francis, D. (2000). Ethnomethodology, conversational analysis and 'institutional talk', *Text* 20 (3), 391-413
- <http://encarta.msn.com> "Madagascar," Microsoft® Encarta® Online Encyclopedia 2001- 1997-2000 Microsoft Corporation
- Hundeide, K. (1992) The message structure of some piagetian experiments. In A.H. Wold (Ed.), *Dialogical alternative* (pp. 139-156). London, New-York, etc : Scandinavian University Press
- Hymes, D. (1964). *Language in culture and society*. New York : Harper and Row
- Iannaccone, A. & Perret-Clermont, A.-N. (1990). Qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui se développe ? In P. Dasen et all. (Eds), *Les savoirs quotidiens. Les approches cognitives dans le dialogue interdisciplinaire Contribution to the Symposium of Swiss Academy of Human Sciences* (pp. 235-257). Thoun: Sigriswil

- Ivic, I., Pesikan, A., Jankovic, S. & Kijevcanin, S. (2001). *Active learning/Teaching. Manual for the application of active teaching/learning methods*. First draft
- Jacob, J.-P. & Lavigne, Ph. (Eds.) (1994). *Les associations paysannes en Afrique : organisation et dynamiques*. Marseille, Paris, Genève, APAD (Association euro-africaine pour l'anthropologie du changement social et du développement), Karthala & IUED.
- Jobert, G. (2000). Travailler, est-ce penser ? De l'action intelligente à l'intelligence de l'action. In F. Hubault (Ed.), *Comprendre que travailler c'est penser, un enjeu industriel de l'intervention ergonomique*. Editions Octarès.
- Keenan, E. (1975). A sliding sense of obligatoriness: the polystructure of Malagasy oratory. In M. Bloch (Ed.), *Political language and oratory in traditional society* (pp. 93-112). London, New-York, San Francisco: Academic Press
- Kerbrat-Orechionni, S. (2001). *La question des actes de langage et des rituels dans la comparaison interculturelle*. Intervention non publiée durant le colloque de l'Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC), septembre 2001, Genève.
- Khôi, L.T. (1992). *Culture, créativité et développement*. Paris : L'Harmattan
- Kottak, C. (1980). *The past in the present: History, ecology and cultural variation in Highland Madagascar*. Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Kottak, C. (1996). Betsileo. In J. Middleton (Ed), *Encyclopedia of world cultures, Africa and Middle East* (pp. 53-58). Boston, Massachusetts : Hall & Co
- Kottak, C. & Rakotoarisoa, J.-A. (Ed.) (1986). *Madagascar: Society and History*. Durham: Carolina Academic Press
- Krieger, S. (1991). *Social science and the self: personal essays on an art form*. New Brunswick, NJ : Rutgers University Press
- Lapierre, J.-W. (1992). Réflexions sur une décolonisation ratée: Madagascar. *Civilisations* XL(2): 86-101
- Latour, B. (1996a). *Petite réflexion sur le culte moderne des dieux faitiches*. Le Plessis-Robinson : Synthélabo
- Latour, B. (1996c). *Petites leçons de sociologie des sciences*. Paris : Seuil
- Latour, B. & Woolgar, S. (1988). *Laboratory life : the social construction fo scientific facts*. Beverly Hills Calif, Lodon : Sage Publ. (1<sup>ère</sup> édition, 1979)
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge Cambridge University Press
- Lave, J. (1990). The culture of acquisition and the practice of understanding. In J.W. Stigler; R.A. Shweder & G. Herdt (Eds.), *Cultural Psychology: Essays on comparative human development* (pp. 309-327). Cambridge: Cambridge University Press
- Lave, J. (1993). The practice of learning. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Understanding practice* (pp. 3-32). Cambridge : Cambridge University Press
- Lave, J. (1997). What's special about experiments as contexts for thinking? In M. Cole, Y. Engeström & O. Vasquez (Eds.), *Mind, culture, and activity* (pp. 57-69). Cambridge : Cambridge University Press
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press
- Leiris, M. (1934). *L'Afrique fantôme : de Dakar à Djibouti, 1931-1933*. Paris : Gallimard
- Leontev, A.N. (1935/1981a). *Problems of the development of the mind*. Moscow : Progress Publishers
- Leontev, A.N. (1959/1981b). The problem of activity in Psychology. In J.V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 37-71). Armonk, NY : M.E. Sharpe
- Leontev, A.N. (1975/1977). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Ed. du progrès

- Leutzing, P. (1996). Jargonants ou bedonnants, les mots sont rarement innocents. *ED (Entwicklung/Développement)*, n. 50, 20-22
- Light, P. & Butterworth, G. (1992). *Context and cognition : ways of learning*. New-York, London : Harvester Wheatsheaf.
- 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.
- Linell, P. (1992). The embeddedness of decontextualization in the contexts of social practices. In A.H. Wold (Ed.), *The dialogical alternative. Towards a theory of language and mind* (pp. 253-272). Kristiansand : Scandinavian University Press
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue : talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing company
- Luria, A.R. (1974/1976). *Cognitive development. Its cultural and social foundations*. Cambridge, London : Harvard University Press
- Luria, A.R. (1979). *The making of mind : a personal account of Soviet psychology*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Mangueneau, D. (1979). *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours : problèmes et perspectives*. Paris : Hachette
- Mangueneau, D. (1998). *Analyser les textes de communication*. Paris : Dunod
- Makitalo, A. & Säljö, R. (2002, in press). Talk in institutional context and institutional context in talk : categories as situated practices. *Text*.
- Malinowski, B. (1989/1922). *Les Argonautes du Pacifique occidental*. Paris : Gallimard
- Markova, I. (1992). On structure and dialogicity in Prague semiotics. In A.H. Wold (Ed.), *The dialogical alternative. Towards a theory of language and mind* (pp. 45-64). Kristiansand : Scandinavian University Press
- Markus, G. (1998). *Ethnography through thick and thin*. Princeton : Princeton University Press
- Marro, P. & Perret-Clermont, A.-N. (2001). Collaborating and learning in a project of regional development supported by new information and communication technologies. In R. Joiner (Ed), *Rethinking collaborative learning* (pp. 229-247). London : Free Association Books.
- Maseide, P. (1987). The permanent context construction. *Text*, 7, 67-87
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Education Permanente*, 139, 65-86
- McDermott, R.P. (1993). The acquisition of a child by a learning disability. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Understanding practice. Perspectives on activity and context* (pp. 269-305). Cambridge : Cambridge University Press
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge, etc: Harvard University Press
- Mehan, H. (1993). Beneath the skin and between the ears: a case study in the politics of representation. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Understanding practice* (pp.241-267). Cambridge : Cambridge University Press
- Mercer, N. (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
- Miell, D. & Wetherell, M. (1996). *Doing social psychology*. London: Sage publications
- Miles, M. & Huberman, A. (1991/1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, London, etc. : Sage publ. (2<sup>ème</sup> édition)



- Mishler, E. (1984). *The discourse of medicine. Dialectics of medical interviews*. Norwood, N.J. : Ablex
- Moerman, M. (1968). *Agricultural change and peasant choice in a Thai Village*. Berkeley & Los Angeles : University of California Press
- Moerman, M (1988). *Talking culture : ethnography and conversation analysis*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press
- Mondada, L. (1994). *Verbalisation de l'espace et fabrication du savoir : approche linguistique de la construction des objets de discours*. Lausanne : Beck
- Moro, C., Schneuwly, B. & Brossard, M. (sous la dir. de) (1997). *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotsky*. Berne, Frankfurt, etc: Peter Lang
- Muller, N. (1994). La transmission du savoir dans le "Réseau d'Echanges de Savoirs" de Strasbourg. *Dossiers de Psychologie, n° 44*. Université de Neuchâtel
- Muller, N. (1996). *Transmission de savoirs techniques: la relation maître-élève-savoir dans la perspective d'une psychologie socio-culturelle*. Document de recherche du projet "Apprendre un métier technique aujourd'hui". Université de Neuchâtel
- Muller, N. (1998). "L'allemand, c'est pas du français!" *Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand*. Neuchâtel, Lausanne: Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique (IRDP), Loisirs et Pédagogie (LEP)
- Muller, N. (2001a). Apprendre dans les Réseaux d'échanges de savoirs. Analyses au sein du réseau de Strasbourg. *Dossiers de psychologie. n° 51*. Université de Neuchâtel.
- Muller, N. (2001b). Enjeux identitaires et apprentissage dans une situation de formation interculturelle. *Cahiers de psychologie, n° 36*. Université de Neuchâtel.
- Muller, N. & Jonarisona, A. (1998). *Aspects culturels des dynamiques de formation. Une étude de cas en Betsileo dans le cadre du programme TSA (programme de formation en gestion des ressources naturelles)*. Université de Neuchâtel, Séminaire de Psychologie.
- Muller, N. & Perret-Clermont, A.-N. (1999a). Dimensions institutionnelles, interpersonnelles et culturelles d'un dispositif pour penser et apprendre. *Cahiers de psychologie, n° 35*. Université de Neuchâtel, 3-14.
- 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.
- Muller, N., Perret-Clermont, A.-N. & Marro, P. (2001). Qu'est-on sensé apprendre et cela nous convient-il? *Cahiers de psychologie, n° 36*. Université de Neuchâtel, 27-34
- Noiret, F. (1978). *Lanonana à Besorohitra (10km au Sud-est de Fianarantsoa, les vendredi 23 et samedi 24 juin 1978*. Mémoire en théologie non publié. Fianarantsoa
- Noiret, F. (1995). *Chants de lutte, chants de vie à Madagascar. Les zafindraony du pays Betsileo*. Paris : L'Harmattan
- Nuttin, J. (1985). *Théorie de la motivation humaine*. Paris : Presses Universitaires de France
- Olson, D.R. (Ed.) (1985). *Literary, language and learning : the nature and consequences of reading and writing*. Cambridge, London, etc. : Cambridge University Press
- Ottino, P. (1992). Les discours oratoires kabary et les joutes de paroles Hain-teny. In *Le scribe et la grande maison. Etudes offertes au professeur J. Dez* (pp. 97-104), Paris: Inalco
- Ottino, P. (1998). *Les champs de l'ancestralité à Madagascar. Parenté, alliance et patrimoine*. Paris: Karthala-Orstom.
- Parson, T. (1962). *Toward a general theory of action*. Cambridge : Harvard University Press

- Perret, J.-F. & Perret-Clermont, A.-N. (2001). *Apprendre un métier dans un contexte de mutations technologiques*. Fribourg : Editions universitaires Fribourg, Suisse
- Perret-Clermont, A.-N. (1979/1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne: P. Lang
- Perret-Clermont, A.-N. (1993). What is that develops ? *Cognition and Instruction*, 11(3 & 4). 197-205
- Perret-Clermont, A.-N. (2001). Psychologie sociale de la construction de l'espace de pensée. In J.-J. Ducret (Ed). *Actes du colloque Constructivisme : usages et perspectives en éducation, vol I & II* (pp. 65-82). Genève : Département de l'instruction publique.
- Perret-Clermont, A.-N. & Dinello, R. (Eds.) (1987). *Psychologie interculturelle*. Cousset : DelVal
- Perret-Clermont, A.-N. & Nicolet, M. (sous la dir. de) (1988/2001). *Interagir et connaître: Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Cousset (Fribourg): DelVal.
- Perret-Clermont, A.-N. & Schubauer-Leoni, M.-L. (1981). Conflict and cooperation as opportunities for learning. In W.P. Robinson (Ed.), *Communication in development* (pp. 203-233). London : Academic Press
- Perret-Clermont, A.-N., Schubauer-Leoni, M.-L. & Grossen, M. (1991). Interactions sociales dans le développement cognitif: nouvelles directions de recherche. *Cahiers de Psychologie (Neuchâtel)* 29, 17-39
- Perret-Clermont, A.-N., Schubauer-Leoni, M.-L. & Trognon, A. (1992). L'extorsion des réponses en situation asymétrique. *Verbum*, 1-2, 3-32
- Perriault, J. (1989). *La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer*. Paris: Flammarion
- Potter, J. & Reicher, S. (1987). Discourses of community and conflict: the organization of social categories in accounts of a "riot". *British Journal of Social psychology*, 26, 25-40
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage Publications
- Rajaonarimanana (1995). *Dictionnaire du malgache contemporain*. Paris: IELO
- Rakoto Ramiarantsoa, H. (1985). *Chair de la terre, œil de l'eau : paysanneries et recompositions de campagnes en Imerina (Madagascar)*. Paris : Ed. de l'ORSTOM
- Rakoto Ramiarantsoa, H. (1998). Evolution observée relative à la vie sociale et associative dans les campagnes ces deux-trois dernières années (en regard aux tendances antérieures). In Intercoopération. *Stratégie de réduction de la pauvreté par une action d'appui au développement rural à Madagascar*. Berne/Madagascar
- Ralibera, R. (1966). *Vazaha et Malgaches en dialogue*. Fianarantsoa: Imprimerie catholique
- Ramamonjisoa, S. (1971). *Résistances culturelles au changement dans les communautés villageoises du Nord-Ouest de Madagascar*. Thèse de doctorat, Paris.
- Rasoalondinirina, O. (1997). *Identification des perceptions paysannes portant sur la diffusion des innovation dans la zone haute Matsiatra*. Fianarantsoa : Intercoopération, Lova Soa
- Razafimpahanana, B. (1972). *Le paysan malagasy*. Antananarivo: Points de vue sur la société malgache.
- Resnick, L., Pontecorvo, C., Säljö, R. & Burge, B. (1997). Discourse, tools and reasoning: essays on situated cognition. In L. Resnick, R. Säljö, C. Pontecorvo & B. Burge (Eds.), *Discourse, Tools, and Reasoning, essays on Situated Cognition* (pp. 1-20). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag
- Resnick, L.-B. Säljö, R. Pontecorvo, C. Burge, B. (Eds) (1997). *Discourse, Tools, and Reasoning, essays on Situated Cognition*. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag

- Riaka (1995). *Le développement de A à Z. Dictionnaire critique*. Antananarivo: Société malgache d'Édition
- Richardson, L. (1994). Writing. A method of inquiry. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds), *Handbook of qualitative research* (pp. 516-528). London, New Dehli : Sage Publications
- Rist, G. (1978). *Image des autres, image de soi? Comment les Suisses voient le Tiers Monde*. St-Saphorin, Ed. Georgi
- Rivière, A. (1990). *La psychologie de Vygotsky*. Liège: Pierre Mardaga
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New-York, Oxford: Oxford University Press.
- Rogoff, B. & Chavajay, P. (1991) What's become of research on the cultural basis of cognitive development ?, *American Psychologist*, 7
- Rogoff, B. & Lave, J. (Eds.). (1984). *Everyday cognition : its development in social context*. Cambridge, London : Harvard University Press
- Rommetveit, R. (1974). *On message structure. A framework for the study of language and communication*. London : Wiley
- Rommetveit, R. (1976). On the architecture of intersubjectivity. In L.H. Strickland, F.E. Aboud & K.J. Gergen (Eds.), *Social psychology in transition*. New York : Plenum Press
- Rommetveit, R. (1992). Outlines of a dialogically based social-cognitive approach to human cognition and communication. In A.H. Wold (Ed.), *The dialogical alternative. Towards a theory of language and mind* (pp. 19-44). Kristiansand : Scandinavian University Press
- Rystedt, H. & Lindström, B. (in press). Introducing simulation-technologies in nurse education : a nursing practice perspective. *Nurse Education in Practice*
- Sacks, H. (1984). Notes on methodology. In J.M.J. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action. Studies in conversation analysis* (pp. 21-27). Cambridge : Cambridge University Press
- Sacks, H., Schegloff, E.A., Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 695-735
- Säljö, R. (1991). Learning and mediation. Fitting reality into a table. *Learning and Instruction*, 1(3), 261-273
- Säljö, R. (1992). Human growth and the complex society: Notes on the monocultural bias of theories of learning. *Cultural Dynamics*, V(1), 43-56
- Säljö, R. (1994). Adult practices and children's learning. Communication and the appropriation of cultural tools. *European Journal of Psychology of Education*, IX(2), 87-91
- Säljö, R. (1996). Mental and physical artifacts in cognitive practices. In P. Reimann & H. Spada (Eds.) *Learning in humans and machines: towards an interdisciplinary learning science* (pp. 83-96). Oxford: Pergamon.
- Säljö, R. (1997). *Learning and discourse : a sociocultural perspective*. The British Psychology society, Education section
- Säljö, R. & Wyndhamn, J. (1990). Problem solving, academic performance, and situated reasoning. A study of joint cognitive activity in the formal setting. *British Journal of Educational Research*, 32, 61-71
- Säljö, R. & Wyndhamn, J. (1993). Solving everyday problems in the formal setting: an empirical study of the school as context for thought. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Understanding practice. Perspectives on activity and context* (pp.327-342). Cambridge: Cambridge University Press.

- Saxe, G. B. (1991). *Culture and cognitive development. Studies in mathematics understanding*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Saxe, G. B. (1997). Selling candy : a study of cognition in context. In M. Cole, Y. Engeström & O. Vasquez (Eds.), *Mind, culture and activity* (pp. 330-337). Cambridge : Cambridge University Press
- Saxe, G. B. (1999). Sources of concepts : a cultural developmental perspective. In Scholnick, E.K., Nelson, K., Gelman, S.A. & Miller, P.H. (Eds.), *Conceptual development, Piaget's legacy* (pp. 253-267). London : LEA
- Saxe, G. B. & Guberman, S. R. (1998). Studying mathematics learning in collective activity. *Learning and Instruction* 8(6), 489-501
- Schegloff, E.A. (1992). In another context. In A. Duranti & Ch. Goodwin (Eds.), *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon* (pp. 191-228). Cambridge : Cambridge University Press
- Schliemann, A. D. (1998). Logic of meanings and situated cognition. *Learning and Instruction* 8(6), 549-560
- Schneuwly, B. (1985). La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 169-202) Neuchâtel: Delachaux et Niestlé
- Schoultz, J., R. Säljö, & Wyndhamn, J. (2001a). Conceptual knowledge in talk and text: what does it take to understand a science question? *Instructional Science*, 29, 213-236
- Schoultz, J., Säljö, R. & Wyndhamn, J. (2001b). Heavenly talk. Discourse, artifacts, and children's understanding of elementary astronomy. *Human Development*, 44, 103-118
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1990). Ecriture additives en classes ou en dehors de la classe : une affaire de contexte. *Résonances*, 6, 16-18.
- Schubauer-Leoni, M.-L., Perret-Clermont, A.-N. & Grossen, M. (1992). The Construction of Adult-Child Intersubjectivity in Psychological Research and in School. In M. von Cranach, W. Doise & G. Mugny. *Social representation and the social knowledge* (pp. 69-75). Berne, New-York: Hogrefe and Huber Publishers.
- Schürch, D. (1996). *Progetto Poschiavo: une utopie pour la Suisse de demain ?* Panorama, 38, 3-5.
- Schürch, D. (1997). *Distance education : an opportunity for the development of cultural and linguistic minorities ?* Penn State Uni : ICDE
- Schürch, D. (2001). Rapporto finale. Programma Piroritario Domani la Svizzera N. 5004-51723, *Nuove tecnologie e processi di formazione a distanza*. Istituto Svizzero di Pedagogia per la Formazione
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *Psychologie of literacy*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press
- Shotter, J. & M. Billig (1998). A Bakhtinian psychology: from out of the heads of individuals and into the dialogues between them. In M. Bell & M. Gardiner (Eds.), *Bakhtin and the human sciences*. London, etc. : Sage.
- Shweder, R. A. (1990). Cultural psychology - what is it ? In J.W. Stigler, R.A. Shweder & G. Herdt (Eds.), *Cultural Psychology: Essays on comparative human development* (pp. 1-43). Cambridge: Cambridge University Press
- Smith, J.A., Harré, R. & Van Langenhove, L. (1995). *Rethinking methods in psychology*. London: Sage publications
- Stubbs, M. (1996). *Discourse analysis : the sociolinguistic analysis of natural language*. Oxford : B. Blackwell (2<sup>ème</sup> édition)

- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories : studies in Social Psychology*. Cambridge : Cambridge University Press
- Tannen, D. (Ed.) (1982). *Spoken and written language : exploring orality and literacy*. Norwood, JJ. : Ablex
- Todorov, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine le principe dialogique, suivi de Ecrits du Cercle de Bakhtine*. Paris. Editions du Seuil
- Valsiner, J. (Ed.) (1989). *Child Development in Cultural Context*, Toronto, New-York: Hogrefe and Huber, Publishers.
- Van Beek, W.E.A. (1995). Culture and development, Problems and recommendations. In A. de Ruijter & T. van Vucht (Eds), *Cultural dynamics in development processes* (pp. 269-280). Hague: Unesco Publishing
- Van Dijk, T.A. (1985). *Handboock of discourse analysis* (volumes 1-4). London: Academic Press
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the field : on writing ethnography*. Chicago : Univesity of Chicago Press
- Van Oers, B. (1998). From context to contextualizing. *Learning and Instruction* 8(6), 473-488
- Van Vlaenderen, H. (2000). *Evaluating development programmes: building joint activity*. III Conference on socio-cultural studies, Camipinas, Brazil
- Verhelst, T. (1987). *Des racines pour vivre, Sud-Nord: Identités culturelles et développement*. Paris: Editions Duculot perspectives
- Villenas, S. (1996). The colonizer/colonized Chicana ethnographer: identity, marginalization, and co-optation in the field. *Harward educational Review* 66(4): 711-731
- Vygotsky, L.S. (1934/1962). *Thought and language*. Cambridge, Mass. : MIT Press
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press
- Wassman, J. & Dasen, P. (1996). Comment ne pas perdre le Nord à Bali. Processus cognitifs - une combinaison de méthodes ethnographiques et psychologiques. *Bulletin de l'ASSH/SAGW*, (1) 18-26, (2) 14-23
- Wertsch, J. (1985). *Culture, communication, and cognition : Vygotskian perspectives*. Cambridge : Cambridge University Press
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind : a sociocultural approach to mental action*. Cambridge : Harvard University Press
- Wertsch, J. (1992). A dialogue on message structure : Rommetveit and Bakhtin. In A.H. Wold (Ed.), *The dialogical alternative. Towards a theory of language and mind* (pp. 65-76). Kristiansand : Scandinavian University Press
- Wertsch, J.V & Hickmann, M. (1987). Problem solving in social interaction: a microgenetic analysis. In M. Hickmann (Ed.), *Social and functional approaches to language and though*. Floride: Academic Press.
- Wetherell, M. & Potter, J. (1988). Discourse analysis and the identification of interpretative repertoires. In C. Antaki (Ed.), *Analysing everyday explanation. A casebook of methods* (pp. 168-183). London, etc.: Sage
- Wold, A.E. (1992). Oral and written language : arguments against a simple dichotomy. In A.H. Wold (Ed.), *The dialogical alternative. Towards a theory of language and mind* (pp. 175-194). Kristiansand : Scandinavian University Press
- Woods, P. (1990). *Teacher skills and strategies*. London ; New-York : The Falmer Press.
- Woolgar, S. (Ed) (1988). *Knowldege and relexivity*. London : Sage

## **Documents édités par la DDC (DDA), Intercoopération et/ou le programme Tany sy Ala**

- DDA (approuvé le 1er décembre 1994). *Programme par pays Madagascar 1995-2000*, Berne
- DDC (1995). *Programme d'appui à la formation en gestion locale des ressources naturelles. 1ère phase: 1996-1997*. Suisse/Berne
- DDC & Intercoopération (1999, janvier). *Programme de développement rural 2001. Référentiel pour la réorientation de la Coopération Suisse à Madagascar*. Madagascar/Antananarivo
- Intercoopération (1996, janvier). *Eléments pour le plan d'orientation. Programme d'appui à la formation en gestion locale des ressources naturelles*. Suisse/Berne
- Intercoopération/TSA (1998, février). *Plan directeur. Phase 1998-2000*. Madagascar/Antananarivo.
- Intercoopération (1998, mars). *Réduction de la pauvreté à travers une action d'appui au développement rural à Madagascar. Stratégie d'appui proposée à la DDC par Intercoopération*. Madagascar/Antananarivo, (Coopération suisse à Madagascar "Axe vert")
- Intercoopération/TSA (1998, mars). *Contributions significatives de TSA à l'axe vert. "Renforcer l'efficacité de l'instrument formation au service des CdB/OP" (atelier bilan et proposition de stratégie de coopération pour le développement rural)*. Madagascar/Antananarivo
- Intercoopération/TSA (1999, janvier). *Plan d'opération 1999*. Madagascar/ Antananarivo
- Intercoopération/TSA (mai 2001). *Gestion paysanne des processus de formation, Madagascar (Rapport technique, 17)*, Berne
- Tany Sy Ala (décembre 1994). *Plan d'orientation 1995-1997*, Coopération suisse au Développement, Intercoopération, Ministère d'Etat au développement rural et à la réforme foncière, Direction des Eaux et Forêts
- Tany Sy Ala, Cellule d'Appui Régional Imerina (mai 1997). *Eléments de bilan pour l'atelier d'évaluation et d'orientation stratégique de juin 1997*, Antananarivo.
- Tany Sy Ala (mai 1997). *Eléments de bilan pour l'atelier d'évaluation et d'orientation stratégique de juin 1997*. Madagascar (Antananarivo), CAN
- Tany Sy Ala, Cellule d'Appui Nationale (mai 1997). *Eléments de bilan pour l'atelier d'évaluation et d'orientation stratégique de juin 1997*, Antananarivo.
- Tany Sy Ala (juin 1997). *Rapport de l'atelier d'évaluation et d'orientation stratégique, 2-6 juin à Fianarantsoa*, Antananarivo.
- Tany Sy Ala, Cellule d'Appui Nationale (juin 1997). *Propositions d'études de cas des Programmes TSA et FDP pour le stage de Nathalie Muller sur les "échanges de savoirs"*, Antananarivo (document non publié).
- Tany Sy Ala (novembre 1997). *Plan Directeur, phase 1998-2000*, Coopération Suisse, Intercoopération, République de Madagascar, Ministère des Eaux et Forêts
- Tany Sy Ala (1998). *Rapport d'activité*. Berne, Antananarivo : Intercoopération.
- Tany Sy Ala, Cellule d'Appui Régionale-Betsileo (mars 1998). *Rapport de la Journée formation "Diagnostic paysans" du 4 mars 1998*, Fianarantsoa.
- Tany Sy Ala & Intercoopération (mai 1999). *Capitalisation par TSA de ses expériences pour le processus de définition du nouveau PDR*. Madagascar/Antananarivo

# **ANNEXES**





**Annexe 1**  
**Types des données recueillies**  
**concernant les événements décrits et analysés**

**1. Au sujet des Processus d'élaboration du programme Tany sy Ala (genèse, institutions et personnes en présence, concepts...)**

<b>Méthode d'accès</b>	<b>Contenu</b>
Analyse de documents	<p>rédigés par la DDC, Intercoopération et le programme Tany sy Ala relatifs à la période 1994-2001</p> <p>(Voir bibliographie)</p>
Entretiens	<p>Jean Laurent            (Intercoopération ; responsable du secteur foresterie-environnement ; ingénieur forestier)            Rencontré à deux reprises à Berne avant le départ à Madagascar pour mettre en place les aspects de contenu, organisationnels et institutionnels du 'stage'            Deux entretiens après le séjour à Madagascar à Berne et à son domicile privé pour effectuer un bilan des observations, et pour recueillir des informations plus spécifiquement relatives à la genèse du programme Tany sy Ala (entretien effectué avec des étudiants de l'Institut de Psychologie de l'Université de Neuchâtel)</p> <p>Laurent Demierre            (Intercoopération ; responsable du programme Tany sy Ala ; géographe)            Discussions et entretiens à Madagascar et en Suisse (deux entretiens menés avec des étudiants de l'Institut de Psychologie de l'Université de Neuchâtel en février 2000)</p> <p>Herman Mulder            (Intercoopération ; responsable des programmes à Madagascar, dès 1999, date du départ de Jean Laurent à la retraite)            Entretien concernant le Programme d'appui au Développement Rural, mis en place en 2001 à Madagascar, à la fermeture des projets, dont Tany sy Ala</p> <p>Les membres de l'équipe de Tany sy Ala à Madagascar (Antananarivo et Fianarantsoa)</p>

## 2. Au sujet des processus d'élaboration du Diagnostic paysan

Objet d'étude	Méthode d'accès	Contenu
<b>Généralités sur sa genèse, ses objectifs, ses outils...</b>	Entretiens  Participation et observation	Entretien avec les membres de l'équipe du Programme Tany sy Ala, et en particulier Laurent Demierre (responsable du programme) et Alain Cuvelier (Intercoopération ; conseiller pour la CAR-Betsileo ; ingénieur forestier), au sujet des Diagnostics paysans, du concept de formation élaboré par le programme, etc. (un entretien mené avec des étudiants de l'Institut de Psychologie de l'Université de Neuchâtel en mars 2000)  Notes concernant le déroulement de différentes activités du programme, en particulier de la CAR-Betsileo
<b>Journée du 4 mars 1998</b> (coup d'envoi pour l'organisation des Diagnostics paysans)	Participation et observation (enregistrements)  Analyse de documents	Notes de Nathalie et Abdon  Enregistrement (transcrit et traduit en français) d'un groupe de travail « mixte » (paysans-techniciens)  Document édité par la CAR-Betsileo, intitulé « Rapport de la journée formation DP du 4 mars 98 »
<b>Journées de formation des animateurs-paysans (avril 1998)</b>	Participation et observation  Analyse de documents	Notes d'Abdon  Rapport édité par la CAR-Betsileo
<b>Mise en application test dans un syndicat de base membre du Tamifi (syndicat paysan pour la région du Betsileo)</b>	Participation et observation  Entretiens	Notes d'Abdon  Entretiens avec les membres de l'équipe de la CAR-Betsileo
<b>Préparation de la Journée bilan du 6 mai</b>	Participation et observation	Notes de Nathalie lors d'une discussion de l'équipe de la CAR-Betsileo

<b>Journée du 6 mai (bilan des actions-tests dans quelques SeFo)</b>	Participation et observation	Notes Abdon et Nathalie Enregistrement audio et vidéo, transcriptions et traductions
<b>Journées de formation des animateurs-paysans (mai 1998)</b>	Participation et observation	Notes Abdon et Nathalie Enregistrement audio et vidéo, transcriptions et traductions

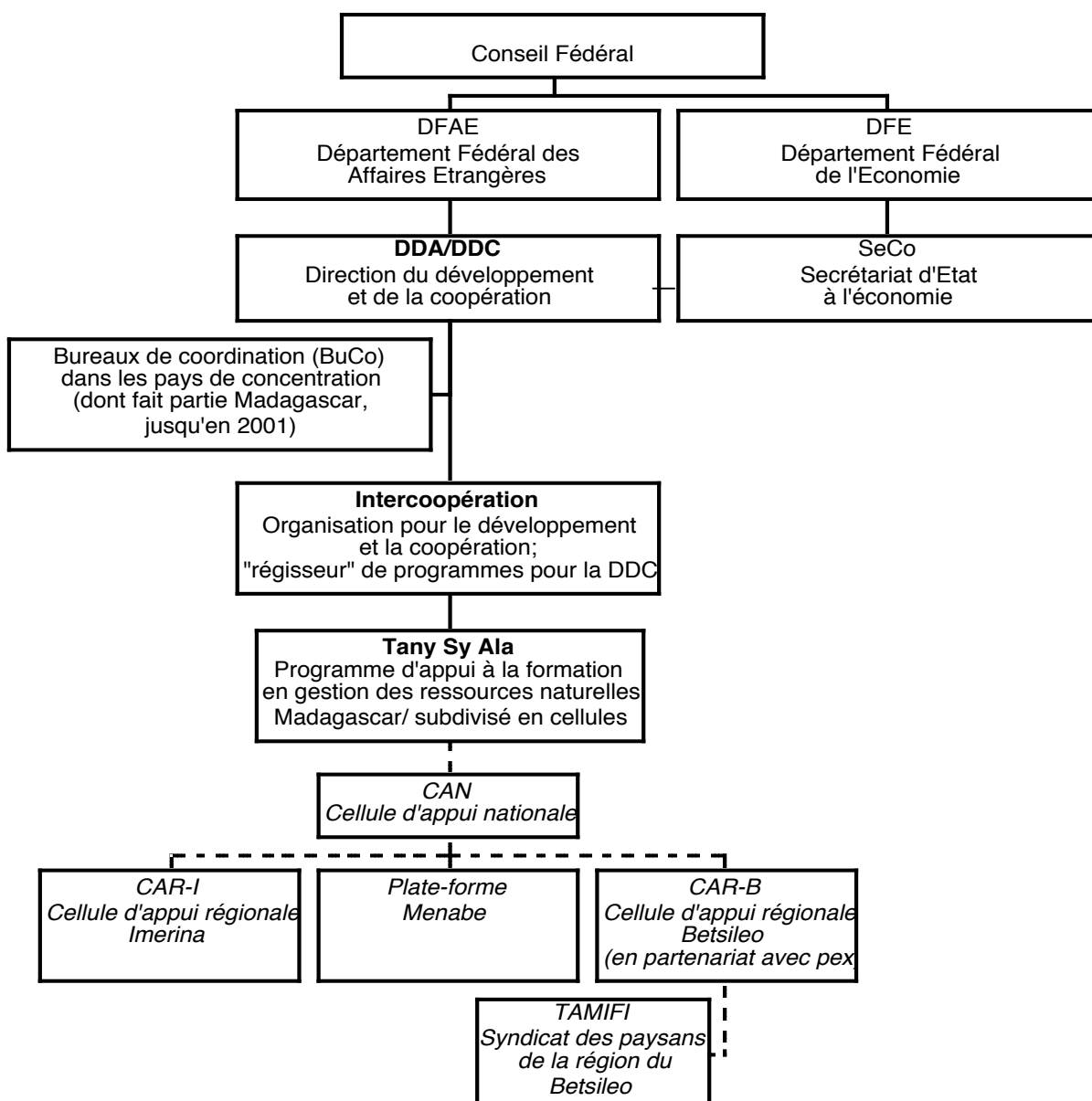
### **3. Au sujet du Diagnostic paysan « vécu » dans le village de Tanjombita (SeFo Tantely)**

<b>Objet d'intérêt</b>	<b>Méthode d'accès</b>	<b>Contenu</b>
<b>Informations générales sur la vie dans le Betsileo</b>	Lecture  Entretiens préliminaires	Voir bibliographie (principalement : Bloch, 1985 ; Dahl, 1989 ; Dubois, 1939 ; Noiret, 1995...)  Hervé Rakoto (Malgache, géographe, enseignant à l'Ecole Normale d'Antananarivo, collaborateur pour les programmes de la Coopération suisse, auteur de plusieurs ouvrages sur le monde rural en Imerina)  Le Père François Noiret (Père jésuite ; Dr. en ethnologie ; bon connaisseur de la région et des pratiques religieuses des Betsileo ; auteur de différents livres et articles)  Le Père Célestin (Malgache, connaît bien l'action de formation pour le reboisement mise en place auprès des écoles par un religieux catholique, le Père Pichard, dans la région de Fianarantsoa)  Le Père Razafinsalama (recteur du collègue St François à Fianarantsoa, connaît bien le monde rural en Betsileo et les pratiques religieuses ; auteur de plusieurs livres sur l'histoire du Betsileo)

	Participation et observations	<p>Observation d'activités quotidiennes (liées à la culture du riz et des légumes, à l'élevage des zébus... aux jeux des enfants, à l'éducation, etc.)</p> <p>Participation à certaines activités quotidiennes (moisson, décorticage, vannage du riz... ; préparation des aliments, relations de voisinage ; fête de <i>lanonana</i>...)</p> <p>Notes Nathalie (Cahiers de notes et Journal intime)</p> <p>Enregistrement audio (transcrits et traduits)</p>
	Entretiens sur place	<p>Entretiens avec les villageois</p> <p>Enregistrements audio (transcrits et traduits) (au sujet de la vie quotidienne, des associations dans la région, de l'apprentissage, des innovations techniques, des codes de communication...)</p>
<b>« Etre membre » du Syndicat paysan Tantely</b>	Entretiens	<p>Entretiens avec les membres, au village de Tanjombita</p> <p>Notes Nathalie</p> <p>Enregistrements audio (transcrits et traduits)</p> <p>Entretiens avec les responsables du TAMIFI à Fianarantsoa</p>
	Analyse de documents	<p>Documents officiels concernant le syndicat TAMIFI et le syndicat de base Tantely</p> <p>Documents édités par le programme Tany sy Ala (voir Allab, 1996)</p>
<b>Le Diagnostic paysan au village de Tanjombita (18-20 mai 1998)</b>	Participation et observations	<p>Notes Nathalie et Abdon</p> <p>Enregistrements audio et vidéo (transcrits et traduits)</p>
	Entretiens	<p>Entretiens avec certains participants après le Diagnostic paysan</p>

## Annexe 2

# Organigramme de quelques institutions liées à la Coopération suisse à Madagascar, autour du programme Tany sy Ala



### Annexe 3

## La politique générale de la DDC en matière de développement et de coopération internationale<sup>189</sup>

#### *Rappel du cadre de la politique de développement de la Suisse*

Deux services fédéraux sont principalement impliqués dans la coopération internationale au développement : la Direction du Développement et de la Coopération, qui fait partie du Département fédéral des affaires étrangères (DFAE), et le Secrétariat d'Etat à l'économie (Seco), qui fait partie du Département fédéral de l'économie (DFE). La Direction du développement et de la coopération (DDC) englobe les domaines de la coopération technique et financière avec les pays en développement, aide humanitaire, et coopération technique avec les pays de l'Est. Elle est responsable de la coordination globale de la coopération au développement. Elle agit dans le cadre d'un mandat des Chambres fédérales et du Conseil fédéral.

La politique suisse de coopération au développement repose sur trois piliers :

- b) la *loi fédérale sur la coopération au développement et l'aide humanitaire* (du 19 mars 1976) et son ordonnance d'application (du 12 décembre 1977). La loi définit les objectifs généraux de l'aide, à savoir contribuer en priorité à soutenir les efforts des pays en développement en vue d'améliorer les conditions de vie de leurs populations et permettre à ces pays d'être en mesure d'assurer leur propre développement. Elle précise également les formes que peut revêtir la coopération, dont les principales sont la coopération technique, l'aide financière, les mesures de politique économique et commerciale, et l'aide humanitaire ;
- c) les *crédits de programme pluriannuels* présentés dans les Messages du Conseil fédéral au Parlement, qui constituent la base financière de l'aide publique au développement. Chaque crédit de programme pluriannuel (d'au moins quatre ans) est présenté par le Conseil fédéral dans un Message au Parlement, à qui il revient de l'adopter. Le message est l'occasion de faire le bilan des activités récentes de coopération au développement et de tracer les lignes directrices d'action pour les années à venir ;
- d) les *Lignes directrices Nord-Sud* du Conseil fédéral, adoptées le 7 mars 1994. Celles-ci expriment quatre objectifs stratégiques qui doivent conduire la coopération au développement de la Suisse dans les années 1990 et au-delà : l'objectif politique de sécurité, de paix, de démocratie et d'Etat de droit, l'objectif économique de prospérité, l'objectif de cohésion sociale et l'objectif écologique de préservation du milieu naturel<sup>190</sup>.

---

<sup>189</sup> Source principale : Annuaire 2000 et Annuaire 2001.

<sup>190</sup> La Nouvelle Image directrice de la DDC a été publiée en 1999 et sert de cadre de référence pour la stratégie 2010. Quatre mots-clés fournissent les orientations de la stratégie : viabilité, avenir, partenariat

En 2000 un nouveau crédit de programme de 4 milliards de francs a été adopté pour les années 1999-2002 afin de poursuivre la coopération technique et l'aide financière de la Confédération ; il vient remplacer l'ancien crédit de programme de 3,8 milliards de francs, épuisé mi-1999<sup>191</sup>. La DDC poursuit ainsi la tendance qui consiste à renforcer sa politique de concentration géographique et thématique. 17 pays, dits de concentration, sont touchés par cette politique : Bénin, Burkina Faso, Mali, Niger et Tchad pour l'Afrique de l'Ouest ; Mozambique et Tanzanie pour l'Afrique de l'Est ; Bolivie, Equateur, Nicaragua/Région d'Amérique centrale et Pérou pour l'Amérique latine ; Bangladesh, Inde, Népal, Pakistan, Bouthan et Vietnam pour l'Asie.

Le « Message du Conseil fédéral concernant la continuation de la coopération technique et de l'aide financière » pour la période 1999-2002 annonce la volonté de la Suisse de poursuivre, voire de renforcer, les principes et les tendances amorcés dans le crédit-cadre précédent, à savoir :

- a) réduire le financement d'équipements et d'infrastructures et, au contraire, renforcer et encourager les processus d'apprentissage et de changement. Ainsi, plusieurs principes et thèmes transversaux guideront la politique de l'aide suisse : participation et empowerment, lutte contre la pauvreté, développement équilibré homme-femmes et environnement :
- b) améliorer de manière générale les conditions macro-économiques favorables au développement, en renforçant notamment les instruments et approches suivants : lutte contre la corruption ; promotion des droits de l'homme et du principe d'Etat de droit, et encouragement aux efforts de décentralisation des pays partenaires.

### *La coopération suisse et Madagascar*

En 1998, une analyse de l'évolution des conditions-cadre et du contexte de coopération (un coopérant a été assassiné en 1991 dans des circonstances mystérieuses) a incité la DDC à réorienter son programme de coopération à Madagascar en ne le comptant plus parmi les pays de concentration à partir de 2001, et de fermer son bureau de coordination. La DDC concentre ses activités dans ce pays sur les programmes de lutte contre la pauvreté dans les zones rurales en collaborant exclusivement avec les organisations de la société civile. Alors qu'en 1995, Madagascar était le cinquième pays

---

et efficacité. En outre, la DDC entend travailler selon « quatre processus fondamentaux » : l'appui à l'autopromotion, le savoir, le dialogue international, la solidarité.

<sup>191</sup> Si ce nouveau crédit-cadre traduit une augmentation nominale de l'aide publique au développement de 200 millions de francs par rapport au précédent, le poids de l'aide suisse par rapport au produit national brut (PNB) se réduit quant à lui toujours plus (Ann.2000, p. 300). « ... la Suisse s'éloigne de l'objectif maintes fois affirmé du Conseil fédéral de consacrer 0,4% du PNB à l'aide publique au développement (APD) (la Suisse n'a jamais soucrit à l'objectif des Nations Unies d'une aide se montant à 0,7% du PNB). En pourcentage du PNB, l'aide publique au développement (APD) de la Suisse est passée ces dernières années, de 0,36% en 1994 à 0,34 en 1996, pour atteindre 0,32 en 1997 et 1998 » (Ann. 2000, p. 297).

bénéficiaire de l'aide suisse (20,5 millions de francs), elle a réduit son volume d'aide en 1996, pour atteindre environ 7 millions de francs par an dès 2001<sup>192</sup>.

La fondation Intercoopération est chargée, depuis 2001, de mettre en œuvre à Madagascar un programme de développement rural (« SAHA ») pour le compte de la DDC. Ce nouveau programme porte surtout sur les domaines « gestion durable des ressources naturelles », « santé », ainsi que « eau et assainissement ». Outre cette concentration sectorielle, la DDC a également des priorités géographiques. Le nouveau programme est axé sur trois régions : Imerina, Betsileo et Menabe. Le programme s'adresse essentiellement aux acteurs de la société civile : des ONG et des entreprises du secteur privé fournissent des prestations de service aux populations rurales sous une forme décentralisée.

---

<sup>192</sup> Chiffres de l'aide publique au développement de la Suisse pour Madagascar (intégrant la coopération au développement, l'aide humanitaire et les mesures économiques), en 1996 : 15,9 millions de francs, en 1997 : 13,8 en 1998 : 9,1, et en 1999 : 9,8. La prévision pour 2000 : 6,4. Source : Rapport annuel 1998 et 2000 de la DDC). Il est intéressant de voir qu'en 1988, l'aide a passé de 17 millions à plus de 36 millions pour ensuite atteindre une moyenne de 27 millions par année jusqu'en 1994. Depuis lors, alors que les prévisions du budget effectuées en 1994 tournaient autour des 20 millions par an entre 1995 et 2000, il s'est avéré que les sommes allouées n'ont cessé de diminuer (source : PPP 1995-2000).



## Annexe 4

# Intercoopération, organisation suisse pour le développement et la coopération<sup>193</sup>

Intercoopération a été fondée en tant qu'association en 1982 et devient une fondation durant l'année 1997. Sa naissance est liée à deux événements : la loi fédérale sur la coopération au développement et l'aide humanitaire internationale du 19 mars 1976 permet à la Confédération, à travers la DDA, d'augmenter les sommes allouées à l'aide aux pays du Sud. Le blocage des effectifs du personnel de la Confédération par les chambres fédérales, à la même époque, empêche toutefois la DDA d'engager le personnel nécessaire à la réalisation des nouveaux programmes. La DDA propose alors à sept organisations privées d'aide au développement<sup>194</sup> de créer Intercoopération, organisation privée de coopération au développement, à laquelle la DDA s'engage à garantir un certain volume d'activités.

Jusqu'en 1997, Intercoopération est soutenue par plusieurs œuvres d'entraide mais bénéficie d'un contrat à long terme qui règle la collaboration entre la DDC et Intercoopération (IC, dans la suite du texte).

IC a pour but « d'apporter une contribution à l'amélioration des conditions de vie sociales et économiques dans le tiers monde, dans le cadre de la coopération suisse au développement » (source : statuts).

Elle est spécialisée dans le domaine du développement rural ; elle subdivise ses activités en différents secteurs thématiques/spécialisés : foresterie-environnement ; agriculture : promotion et organisation populaires ; service financier et administration. IC accomplit son travail sur mandat et ne pratique aucune activité de collecte. IC, en tant que régisseur, réalise l'essentiel des programmes financés par la DDC, mais prend également en charge des mandats d'autres bailleurs de fonds.

Ses activités s'articulent autour de certains axes tels que la « solidarité avec les défavorisés », « l'épanouissement du potentiel humain », une « exploitation des ressources naturelles à long terme et durable », mais aussi celle de transparence, de dialogue (« rester ouvert au dialogue objectif et aux objections ») et d'objectivité (« chercher et mettre en pratique ensemble des critères objectifs pour décider »). Le terme de *participation* est utilisé pour décrire ses objectifs (« faire participer activement les bénéficiaires et les organisations partenaires à la conception, planification, réalisation et évaluation de projets de développement » ; « IC recherche au travers de ces projets une collaboration directe avec la population.

---

<sup>193</sup> Sources principales : Lignes directrices d'Intercoopération pour les années 90, Intercoopération, Berne ; Rapports d'activité, Intercoopération, Berne ; Favre, 1995.

<sup>194</sup> Caritas, Entraide Protestante Suisse, Helvetas, L'œuvre Suisse d'Entraide Ouvrière, La Croix Rouge Suisse, Swissaid, Swisscontact.

Cette approche a pour but la mobilisation de la population pour l'inciter à agir par elle-même, de façon à assurer des bases solides à son développement »).

### *Intercoopération, ONG ou agence gouvernementale ?*

La situation d'IC (jusqu'en 1997, date du changement de ses statuts) peut apparaître à certains égards comme paradoxale dans la mesure où elle a la forme d'une association de droit privé, sans but lucratif, mais est chargée d'être un instrument de la politique suisse en matière de coopération.

Jean-Cristophe Favre (1995), dans son étude sur Intercoopération met en évidence la différence majeure qui existe entre une ONG et IC : alors que les fonds gérés par une ONG proviennent de fonds propres, de fonds privés (provenant de collectes auprès de particuliers ou d'entreprises) ou de fonds publics, les sources de financement d'IC proviennent majoritairement de mandats de régie<sup>195</sup> (voici les chiffres pour l'année 1993 : fonds propre : 0.2% du budget ; revenus nets provenant de l'exécution de mandats exécutés par IC : 6% ; revenus provenant de mandats de régie : 86%).

Ce système de financement a des répercussions au niveau du pouvoir décisionnel. Il semble en effet qu'il y ait un certain décalage entre ce qui est prévu dans les statuts et ce qui se fait dans la réalité. En tant qu'association de droit privé, l'Assemblée générale en est l'organe suprême ; le Conseil, à travers son Bureau en particulier, décide de la politique de l'organisation et des lignes directrices devant orienter ses activités. Or, « sur le plan opérationnel, la compétence pour les décisions concernant de nouveaux projets est formellement attribuée au Conseil (...) elle est en fait largement assumée par le mandant, c'est-à-dire la DDA, et par la centrale d'IC » (Intercoopération, 1987, Rapport d'activité, p.33). Cette situation aurait pour conséquence que « les changements de cap sont alors davantage dictés par les réactions de la DDA que par une analyse concertée avec ses partenaires-bénéficiaires de la situation de ses projets, de leurs effets sur le milieu dans lequel il évolue ou des difficultés rencontrées » (Favre, 1995, p. 8).

### *Une nouvelle politique d'attribution des mandats et un nouveau statut*

L'année 1997 est marquée par l'abandon de la pratique de l'attribution de gré à gré au profit du principe de concours de lapart de la DDC. C'est également l'année où Intercoopération modifie ses statuts, et d'association, devient fondation, soutenue par 21 organisations intéressées à la politique du développement et au travail professionnel.

---

<sup>195</sup> Du fait qu'IC se doit de ne pas faire concurrence aux autres organisations suisses (article 3 de ses statuts), elle s'interdit toute collecte de fonds auprès du grand public (article 4).

## Annexe 5

### **Le Tamifi, syndicat paysan de la région du Betsileo<sup>196</sup>**

Au sein du SEKRIMA (Sendika kristianina Malagasy ; syndicat chrétien malgache), l'un des plus anciens syndicats de Madagascar, se trouvent plusieurs fédérations des associations chrétiennes paysannes oeuvrant pour la défense des intérêts des paysans. La FEKRITAMA (Federatsion Kristianina Tantsaha Malagasy ; Fédération chrétienne des paysans malgaches) s'intéresse plus particulièrement aux paysans-agriculteurs. Le TAMIFI (Tantsaha Miavo-tena Ho An'ny Fivoavana ; paysans engagés dans l'auto-promotion), un syndicat affilié à la FEKRITAMA pour la province de Fianarantsoa, est né en 1995 avec, pour but principal, la défense des intérêts des petits paysans et l'amélioration de leurs conditions de vie.

En 1998, le Tamifi regroupait une cinquantaine de SeFo (Sendika Fototra, syndicat de base). Chaque Sefo regroupe les adhérents du Tamifi d'un même Fokontany. Il comptait environ 750 membres, dont 250 femmes.

Les objectifs de toutes les associations paysannes faisant partie de la Fekritama sont dictés par la fédération, c'est-à-dire l'association mère elle-même dont les contenus sont les suivants :

- L'esprit chrétien dicte la vie du syndicat pour l'épanouissement de tout homme et de tout l'homme;
- Les membres doivent, en premier lieu, s'entraider; ils doivent ensuite protéger leurs intérêts pour le bien de tout le monde;
- Ils doivent lutter contre l'insuffisance alimentaire, le manque de savoir-faire, le retard de développement, pour parvenir à satisfaire leurs besoins tout en tenant compte de leur manière de vivre;
- Ils doivent s'efforcer d'entreprendre des activités leur permettant de survivre;
- Promouvoir l'économie de Madagascar.

Les activités promues au sein du syndicat vont de l'approvisionnement en inputs jusqu'à la commercialisation éventuelle des produits, en passant par la formation...

Le TAMIFI, par son implantation à la base, a été perçu par certaines agences de développement (le programme Tany sy Ala et Tanety Sy Miray d'Intercoopération, le

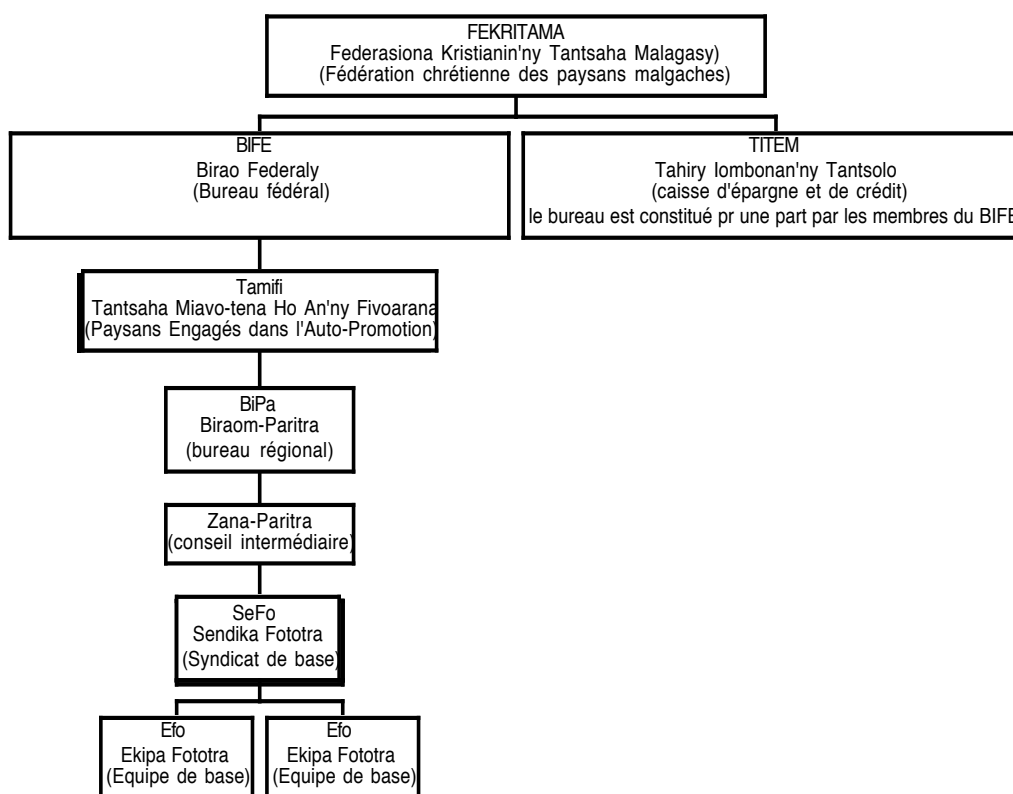
---

<sup>196</sup> Abdon Jonarisona a contribué à la rédaction de ce texte (voir Muller & Jonarisona, 1998). Sources : documents édités par le Tamifi et entretien avec le secrétaire général à Fianarantsoa, 1998.

FID, PHACOM, ROMA...) comme une « caisse de résonance » leur permettant de se rapprocher des populations paysannes.

En outre, du fait que les membres du Tamifi restent simples membres au niveau de leur SeFo respectif, ils peuvent jouer à la fois le rôle d'acteurs de base et prestataires de formation. Cela permet au système de formation paysanne par diffusion horizontale de se mettre en place avec une assise à la base. Des conventions ont été signées entre TSA, TSM et le Tamifi afin de régir leur partenariat, et un fonds de formation a été décidé (celui-ci est dans un premier temps cogéré; il sera laissé à la seule responsabilité du Tamifi dans un second temps<sup>197</sup>).

Le SeFo dans la structure du syndicat



<sup>197</sup> Une convention a été signée entre le Tamifi, Iova-Soa et la Car-B, et des formations ont été organisées dans ce cadre.

## Annexe 6

# Madagascar

### Quelques informations<sup>198</sup>

Madagascar est un État insulaire situé dans l'océan Indien, au sud-est de l'Afrique. Séparée de l'Afrique australe depuis le mésozoïque par le canal de Mozambique, la «Grande Île» forme en fait un petit continent à part, dont la population présente des affinités avec les cultures de l'Asie du Sud-Est, tout en ayant eu de nombreux contacts avec l'Afrique.

Troisième île du monde par sa superficie (587'041 km<sup>2</sup>), elle abrite une population de 15 millions d'habitants environ. Brassages séculaires et migrations intérieures ont donné un peuple véritablement afro-asiatique, où l'apport extrême-oriental, comme l'atteste la langue d'origine malayo-polynésienne (commune sur l'ensemble de l'île avec quelques variations), l'emporte sur les apports plus récents africain et arabisé. On distingue dix-huit ethnies différentes. Les Merina et les Betsileo, par exemple, occupent les hautes terres (au centre de l'île); les Betsimisaraka, la côte nord-est; et les Sakalava, la côte occidentale. Les minorités étrangères indienne (musulmane), comorienne, chinoise et européenne, numériquement faibles, sont économiquement importantes. Une très large majorité de la population est rurale, et son dynamisme démographique est tel que plus de 70 % des habitants ont moins de 30 ans.

### Histoire

Le peuplement primitif de l'île est assez tardif. Selon l'hypothèse la plus courante, des Indonésiens ayant transité par les côtes africaines s'y seraient installés au cours du Ier millénaire. D'autres migrants s'établirent ultérieurement, notamment des Arabes qui ouvrirent des comptoirs. Le Portugais Diego Dias fut le premier européen à débarquer sur l'île en 1500. A la même époque se constituèrent des royaumes malgaches. Au XVII<sup>e</sup> siècle, les plus importants étaient ceux des Sakalava à l'ouest et des Merina au centre. Le roi merina Andrianampoinimerina (1787-1810) donna un début d'unité politique au pays. Son fils, Radama I<sup>er</sup> (?-1828), continua son œuvre de colonisation. Il collabora avec les Européens (en particulier, le gouverneur anglais de Maurice, qui y vit une occasion pour écarter les Français), interdit la traite des esclaves, favorisa les commerçants et ouvrit son pays aux missionnaires protestants britanniques. A sa mort, sa femme, Ranaivalona Ière fut portée au pouvoir. Rebelle aux nouveautés, elle chassa les missionnaires. A la fin de son règne (elle meurt en 1861), le régime devint sanglant : les chrétiens furent sagayés, les personnes soupçonnées de complot assassinées... A sa mort, son fils, Radama II, ouvrit les portes aux étrangers ; les missionnaires français et

---

<sup>198</sup> Sources : DDC, 2001 ; Encyclopedia Universalis ; PNUD (voir aussi Kottak, 1980 ; Kottak & Rakotoarisoa, 1986)

britanniques revinrent. La pression européenne se renforça à cette période. Madagascar avait déjà été l'objet de diverses tentatives françaises de colonisation, mais toutes avaient échoué. Au XIX<sup>ème</sup> siècle, les rivalités entre missionnaires protestants anglais et catholiques français, fournirent à la France l'occasion d'intervenir. En 1885, la reine Ranavalona III, convertie au Protestantisme, signa un traité de protectorat, et capitula le 20 septembre 1895. L'année suivante, Madagascar devint une colonie française et le général Gallieni en fut le premier gouverneur général. Les Français entreprirent la construction de routes, d'écoles, d'hôpitaux, et introduisirent les cultures de plantation. Les Malgaches furent associés de manière purement théorique à l'administration de leur pays. A la fin de 1942 et au début de 1943, les Britanniques occupèrent l'île, tout en la laissant sous la souveraineté de la France libre. Durant la guerre, les mouvements nationalistes se renforcèrent. En 1946, l'île devint un territoire d'outre-mer de la République française. Des troubles éclatèrent en mars 1947, qui furent durement réprimés (plus de 80'000 morts) ; les chefs du parti nationaliste furent jetés en prison. L'état de siège ne fut levé qu'en 1956.

Le 14 octobre 1958, la République malgache fut créée, et en juin 1960, par un accord conclu avec la France, elle devint un Etat indépendant et souverain. Philibert Tsiranana gouverna depuis l'indépendance jusqu'en 1972. En mai 1972 (après la répression d'une révolte contre la famine qui sévissait dans le Sud qui fit plusieurs centaines de morts), des manifestations d'étudiants provoquèrent des émeutes et le pouvoir passa aux mains du général Gabriel Ramanantsoa. Le capitaine Didier Ratsiraka, désigné comme chef de l'Etat par un comité national, parvint au pouvoir en 1975 ; il engagea le pays dans la voie d'un socialisme particulièrement autoritaire. En 1982, face aux difficultés économiques, le président opéra cependant un revirement en faveur du libéralisme, afin d'obtenir l'aide internationale. Le multipartisme fit son apparition en 1989, de même que des élections présidentielles au suffrage universel et l'abolition de la censure.

En 1991, un mouvement populaire amena le pays dans un état de grève et de désobéissance civile généralisées. Des troubles éclatèrent qui furent réprimés dans le sang. Fin 1991, un accord survint au sein de la classe politique pour l'instauration d'un régime de transition. Ratsiraka quitte le gouvernement, pour y revenir cinq ans plus tard. En 1993, la III<sup>ème</sup> République est mise en place; un système de démocratie multipartite remplace le parti unique socialiste.

Le 16 décembre 2001 des élections présidentielles sont organisées. Mais les résultats sont diversement interprétés par les candidats : Marc Ravalomanana, président millionnaire d'une industrie du yaourt, s'est auto-proclamé président. Son rival, Didier Ratsiraka n'a pas capitulé. La situation à Madagascar est aujourd'hui très tendue.

## **Economie**

Les ressources sont presque exclusivement agricoles, la riziculture constituant l'activité principale. Plus de 80% de la population est rurale. Les rizières, qui sont inondées ou irriguées, sont surtout situées dans les vallées et les plaines lacustres. La production est toutefois insuffisante, et Madagascar est devenu importateur de riz.

Le bétail est peu associé à l'agriculture et nettement sous utilisé. L'élevage est plus important dans l'Ouest, qui est une région peu peuplée au climat sec. À l'exception du graphite, les ressources minières sont rares.

L'industrie, localisée principalement à Antananarivo, à Toamasina et à Antsirabe, est handicapée par l'insuffisance des ressources énergétiques et le mauvais état des voies de communication. Elle est surtout consacrée à la transformation des produits agricoles.

Les cultures vivrières autres que le riz (manioc, maïs, banane et pomme de terre) sont cultivées dans les champs sur brûlis (tavy), sur les bordures occidentales et orientales des hautes terres. L'agriculture de plantation, qui produit pour l'exportation du café, de la canne à sucre, de la vanille et des épices, est pratiquée dans les régions côtières humides et chaudes de l'Est et du Nord-Ouest. 85% des recettes d'exportation proviennent ainsi des produits agricoles, qui se déprécient constamment sur les marchés internationaux.

En matière de tourisme, Madagascar ne tire pas encore un profit significatif des richesses de sa nature.

L'économie nationale reste ainsi fortement dépendante du monde extérieur et de l'aide publique internationale. Parmi les Pays les Moins Avancés, Madagascar se place 9<sup>ème</sup> avant-dernier selon les critères macro-économiques. En 1991, le PNB était de 210 US\$ par habitant, et la dette extérieure de 320 US\$ par habitant. Les arriérés de sa dette atteignaient 474 millions de US \$.

## **L'environnement**

Une diversité géoclimatique caractérise le pays. De 1991 à 1993, une grave sécheresse menaça la survie de près d'un million de personnes dans le Sud, alors que les cinq dépressions tropicales majeures de la saison 93/94 ravagèrent la côte est et les Hauts-Plateaux par des inondations... Le caractère insulaire a permis la constitution d'un patrimoine floristique et faunistique très original. Ce précieux patrimoine tend néanmoins à disparaître soumis à une forte pression de la population et par un cheptel bovin en élevage extensif (le pays connaît un taux de déforestation de 0.80 % (1990-1996) ; en 1995, 26 % des terres de Madagascar avaient subi une totale déforestation).

## **Quelques chiffres<sup>199</sup>**

Surface	587 041 km2 (env. 14 fois la Suisse)
Population 1980	8.777.000
Population 1991	12.185.000
Population 1992	12.575.000
Population 1993	12.977.000
Population 2000	15.500.000
Population de moins de 5 ans	2'866'000

---

<sup>199</sup> Source: Unicef 2002

Population de moins de 18 ans	8'174'000
Croissance population	3,2 %
Densité de population	54 /mile <sup>2</sup>
Rythme doublement pop.	22 années
Urbanisation	23,0 %
Croissance démographique	2,7 % par année
Mortalité néonatale	90 pour mille
Espérance de vie (hommes)	51,1 ans
Espérance de vie (femmes)	53,4 ans
Analphabétisme (hommes)	27,2 %
Analphabétisme (femmes)	41,2 %
Produit national brut (PBN)	3,6 milliards US\$
PNB par habitant	799 US\$



## Annexe 7

# Traduction de la séquence « forêt » en français, durant le Diagnostic paysan, à Tanjombita, le 19 mai 1998

- Hery           Voici aussi ce que je ressens : le problème c'est que personne ne reboise.
- Abdon          Ce n'est pas confondu avec la raison ? N'est-ce-pas confondu avec la raison?
- WW             Le problème est encore / J'ai peur que cela se confonde avec la raison.
- Augustin       La dame vient de dire que personne ne reboise, quelles en sont les conséquences ?  
C'est peut-être que les conséquences sont les problèmes.
- Hery            On ne voit aucune forêt sur ces collines, les forêts sont rares.
- Augustin       Donc le problème, c'est que la forêt est rare.
- WW             C'est vrai que la forêt est rare.
- Augustin       D'abord, on a vu que la forêt naturelle est détruite, quelles sont les raisons ?
- Martin          A cause des feux de brousse, à cause de la coupe.
- WW -           C'est la coupe qui n'est pas bien xxxxx
- Hery            La forêt naturelle est détruite à cause de la fabrique des charbons.
- Martin          Je dis que les charbons ne sont pas fabriqués des forêts naturelles mais de  
l'eucalyptus, c'est pour ça que j'ai dit qu'il faut attendre que le tronc soit d'une  
grande taille qu'on puisse l'abattre.
- Hery            Forêt naturelle, si on plante des eucalyptus ?
- Augustin       On y va ! Feux de brousse : la raison. D'autre suggestions.
- WW             (brouhaha) 16 sec.
- Augustin       Y a-t-il d'autres raisons ?
- Abdon          Nous sommes en présence de 3 idées. Ne laissez pas les gens écrire.
- Augustin       Les problèmes, jusqu'à ce que je finis d'écrire, on ne laisse personne écrire.
- Abdon-         Ne laissez personne écrire.
- Augustin       Une raison qui fait traîner notre discussion c'est que vous écrivez tous.
- Martin          Pour moi, c'est une autre raison /.(Il y a une autre raison.
- Augustin       Attendez d'abord, on continue après. Je dis que si vous écrivez en même temps ou  
prenez des notes, vous n'arrivez pas à réfléchir, pourtant les écrits sur le tableau  
restent pour vous après mais on ne l'emène pas. Si vous pouvez, prenez note  
après les discussions. Posez d'abord vos stylos parce qu'il y a déjà une personne qui  
s'occupe de la prise de note. Un problème est déjà évoqué tout à l'heure mais avant  
cela, on doit chercher un autre puis on continue.
- Joseph-R       La forêt naturelle est détruite.
- Augustin       La forêt est rare ou bien celle avec des grands troncs, personne ne trouve à part  
ça ?
- Joseph-R       Les feux de brousse et la coupe.
- Martin          La coupe et la fabrique de charbon, la coupe, le charbon.
- Augustin       La coupe des bois ?
- Joseph-R       La coupe des bois aussi ? Si le propriétaire le veut, il peut le faire sans reboiser

après.

WW (brouhaha)

WW La fabrique des charbons devrait être limitée, là bas seulement qu'on pourrait le faire.

Alain - xxx bois de chauffe et charbon.

Femme - Le brûlis à cause de la culture (TAVY)

Augustin - D'autre idées jusque là ?

Alain Le brûlis utile à la culture aussi.

Augustin On désigne par quoi la coupe: « Tavy » ou « Tevy » ?

Femme « Tevy », les deux sont bons.

Augustin On le désigne alors à notre langage d'ici, « Tevy ». On va passer tout de suite au prochain problème. Problème: La forêt est rare.

Alain La raison en est la faute de reboisement /

Augustin Oui, c'est vrai que personne ne reboise plus, c'est peut-être la raison principale. On abat et pourtant on ne reboise pas.

WW - C'est ce qu'on appelle couper sans reboiser.

Augustin C'est la raison pour laquelle la forêt est rare.

WW On a reboisé sur place /

Augustin A-t-on vraiment reboisé là bas ?

Alain Les gens cultivent sur les bassins versants.

Femme Les gens n'abandonnent jamais ces bassins, cela entraîne la rareté /

Augustin Cela est vrai quand même.

Femme A cause de la coupe.

WW Vous verrez ce que je ferai !

Augustin Comment ? Quelle est la raison de la rareté, autre que ça ? On coupe sans reboiser.

Martin Est-ce une question ?

WW Les petites plantes à reboiser aussi sont rares.

Martin Est-ce une question ?

WW Quelle est la raison de la rareté de la forêt ?

Martin (Rire)

Augustin Il y a une idée qui dit que les petites plantes sont rares aussi.

Thomas Laissez cette question à Rabialahy car c'est lui qui en est le spécialiste.

Augustin Est -ce que c'est rare ou l'endroit où l'on peut dénicher est difficile ?

Thomas C'est lui qui pratique la coupe, il le sait, même reboiser il sait reboiser.

Augustin C'est difficile de trouver des petites plantes (6 sec).

Martin C'est pas difficile du tout, on a déjà reboisé. On en a eu.

WW Seulement, on ne décide pas de planter, mais cela n'est pas difficile à faire. On ne fait pas de pépinière.

Martin On a déjà planté. Il y a un forestier à Andreana, mais nous, on n'a pas planté on laissait ses petites plantes périr.

Augustin (Acquiescement)

Thomas C'est vous qui n'avez pas planté, mais moi j'en ai fait malgré tout.

Martin Ah oui ! Vous voyez ?

Thomas C'est Rakoto et Rabialahy qui puissent y répondre alors.

Joseph-R On a déjà posé quelques règles hier; nous sommes régis par ces règles, notre prise de parole. Levez la main si vous avez des choses à dire parce que le temps ne nous permet pas de parler ensemble. Limitez aussi vos interventions.

Augustin On continue tout de suite. Est-ce qu'il y a d'autres raisons de la rareté de la forêt à part ce qu'on a vu, couper sans reboiser, mais il y a aussi l'idée que les petites plantes sont rares, ce n'est peut-être pas ça mais probablement les gens ne trouvent pas ce qu'il leur faut, ou bien cela peut se trouver loin d'ici

Martin Voici pourquoi.

Thomas La paresse, c'est de la paresse puisque on a tout pour reboiser même les sapins ou bien d'autres encore. Demandez à Rabialahy. C'est Rame qui s'en occupe vraiment.

WW Les gens sont nombreux à /

Thomas Cela peut être possible.

WW Ils sont paresseux.

Femme xxxxx

Thomas Je parle de nous, en tant que groupement. Nous nous adhérons aussi au FEKRITAMA. Ces plantes sont encore là.

Augustin Les plantes existent alors mais la paresse aussi persiste. Autre idée.

Thomas Comment ? Paresseux ! (méchant)

Augustin C'est la réalité ! (Rire)

WW (rire)

Thomas On n'est pas paresseux !

Femme xxxxx

Alain Si on cultive du riz !

Augustin On va poser le prochain problème. Les grands arbres sont disparus.  
( Toux )

Augustin Il y a peut-être d'autres raisons à part couper sans reboiser, puisque on a vu cela.

Thomas La raison ? La raison de la disparition des grands arbres ?

Alain Avant de couper, il faudrait avoir la permission /.

Thomas (Mécontent). Ce qui est vrai, c'est que on ne cherche que pour le présent.  
(Consommation de bois)

WW (Rire)

Thomas On fait du charbon pour se nourrir aujourd'hui (Strict)

Augustin ça ne fait rien si on met ça ensemble ici.

Martin Il vaut mieux que ça aille ensemble /.

Thomas Un peu plus haut peut-être, pour fabriquer du charbon.

WW (brouhaha)

Augustin On ne peut pas couper les grands arbres sans les remplacer. D'autres idées ?

Thomas C'est la catastrophe (si on ne peut plus abattre parce que cela fait partie de la vie : bois de chauffe - charbon etc...)

Augustin Si on regarde sous cet angle, qu'est-ce qu'on peut dire ?

Thomas Acquiescement) Parce qu'on en fabrique du charbon.

Augustin Quoi aussi ? /

Alain Les grands arbres sont sciés. (Pour les planches etc...)/

Thomas C'est pas vrai du tout ça ! A Tanjombita, personne ne scie les arbres, j'insiste, sauf moi seul, mais pour moi, j'en fais du charbon.

WW Le résultat est le même

Thomas ça ne va pas, surtout on scie les eucalyptus /.

Joseph-R Si on continue à parler en même temps, on ne pourra jamais s'en sortir (point d'ordre)

Alain On fait scier le soir.

WW (Marmonnement)

Thomas Posez donc vos stylos. Je dis que vous ne savez pas écrire, vous ne savez pas discuter, vous ne savez pas vous exprimer (Méchant)

Augustin Voilà ! ça peut se grouper ici.

Thomas Je n'ai vu personne scier en vue de fabriquer du charbon, (5 sec) - Certes qu'on fait du charbon mais pas en sciant.

WW Ce sont les charbons qui font disparaître beaucoup de grands arbres.

WW ça existe xxxx (passé)

Thomas Personne ne scie ! Qui?

Alain Le charbon I

Thomas Dites Monsieur ! c'est qui ?

Alain Après être sciés /

Thomas Explique Alain ! (Il demande à Alain d'expliquer)

Alain Après que les bois sont sciés, quelle que soit l'utilité, ils disparaissent.

Thomas C'est ? (méchant) ?

Alain On a dit tout à l'heure que le charbon, pour moi I

Thomas Bon! Enlevez-moi ce mot sciage car à Tanjombita personne ne scie, on en fait du charbon. Ne mentez pas du tout (Méchant)

WW xxx

Thomas Ne mentez pas. Ne mentez pas. Qui, à part moi scie les bois ? Et c'est lui qui achète !

Alain On consomme des grands arbres, c'est ça le problème à chercher.

Thomas Oui !

Augustin On trouve encore des problèmes sur les forêts ?

Thomas Bien sûr que oui ! Avant que j'avance mes idées, est-ce qu'il y a parmi vous qui veut encore parler ?

Alain Pour ce qui trouve encore, dites parce que l'heure s'envole.

WW Pour aller vite, dépêchez-vous.

Thomas Vous !

Joseph-R On fait ce qu'on veut. Chacun coupe. On devrait s'organiser.

Augustin En conséquence, qu'est ce qu'on peut dire ici ?

Thomas C'est ça le résultat ! On veut tous les faire disparaître.

Augustin On peut dire que ça fait partie de cette catégorie, les arbres disparaissent. C'est la raison qu'on devrait chercher, par exemple on se précipite à les couper, c'est ça la raison.

Thomas Les propriétaires des forêts les coupent tous, quand on parle des forêts ancestrales !

WW (brouhaha)

Augustin Je ne sais pas si la coupe doit suivre des techniques ou on le fait comma ça (5sec.)

Martin Il n'y en a pas.

Thomas je crois que c'est tout !

Martin Il n'y en a pas.

Thomas Je dis bien, ils sont venus ici ces gens en tant que "étrangers", je dis bien que c'est pour se nourrir qu'on abat des arbres.

Augustin Concernant ce problème, c'est déjà arrangé.

Thomas Je vous dis bien que même les arbres qui se trouvaient à l'Est d'ici étaient abattus, à cause du charbon pour le besoin quotidien. C'est pour le besoin quotidien qu'on a abattu des arbres. Il ne reste que les arbres de cette église et tous ce que vous voyez.

WW C'est nous qui les abattons, on ne les utilise pas mais seulement on les coupe. On ignore les techniques.

Augustin C'est une raison alors l'ignorance. On ne connaît pas les techniques.

WW (chevauchement). Vous voyez là-bas, la commune de Nasandratrony xxxxxx.

Femme de M Ce que vous, étrangers pensez, il y a beaucoup de forêts, mais il y a aussi des vides. Pour nous propriétaires, on sent que ce n'est pas la fabrique du charbon seulement qui consomme les arbres, mais aussi le sciage. Pour nous ici sur place, on en reste pas là comme ceux qui sont loin mais propriétaires des forêts, nous faisons en sorte que notre besoin quotidien soit satisfait.

WW (chevauchement) On va discuter.

Thomas On abat, tous, ses forets ici. On est propriétaire.

Abdon J'ai dit qu'il faut lever les doigts avant de parler sinon on ne s'en sort pas.

Martin D'autres problèmes et d'autres raisons, si vous avez encore à dire sinon on va aborder d'autres sujets !

WW C'est triste qu'ils grandissent, on abat plus vite. (Pas possibilité de remplacement).

WW (Rire - bavardage)

Thomas Je demande un instant s'il vous plaît. Nous acceptons tous ? Je lève la main. Voici ce qui est vrai, la réalité : les paysans sont paresseux. On abat les arbres. On ne voit presque plus de forêts à Tanjombita, il ne reste que les arbres des écoles peut-être. Chacun a besoin d'arbres. Tout le monde sait qu'on a besoin des forêts. Il n'y a pas d'arbres à Tanjombita sauf peut-être les miens.

Augustin Tout le monde se plaint que c'est à cause de l'ignorance des techniques.

Thomas A cause de l'ignorance, Rabialahy [Martin] m'a fait coupé ses arbres il y a trois ans, pour lui c'est fini.

Augustin On ne discute plus là-dessus parce qu'on a déjà vu des raisons pour les problèmes posés!!!

Thomas Je dis bien à propos de ça.

Augustin Si nous ne trouvons plus de problèmes sur les forêts, on va entrer dans les problèmes des routes.

**Annexe 8**  
**Transcription de la séquence « forêt » en malgache,**  
**durant le Diagnostic paysan, à Tanjombita,**  
**le 19 mai 1998**

**Augustin** Ny an'ny ramatoa teo izany raha dinihana hoe, tsy mamboly hazo ny olona, inona no fiantraikan'izay rehefa tsy mamboly hazo ny olona ? Izay angamba no tena olana ny fiantraikan'izay.

**Hery** Vohitsa io tsa misy aby, dia vitsy ny ala.

**Augustin** Izay izany no tena olana izay hoe vitsy ny ala.

**WW** Hay tokoa vitsy ny ala.

**Augustin** Jerevantsika àry aloha potika ny ala voajanahary, inona no antony ?

**Martin** Vokatsy ny doro tanety mihitsy no mahapotika ny ala voajanahary aloha, ny fikapana azy .

**WW** Io no tena diso io mikapa ala voajanahary XXXXX

**Hery** Potika ny ala voajanahary vokatsy ny charbon .

**Martin** Aho milaza ny doro tanety fa ny charbon anie tsy amin'izany mihitsy fa kininina no anovana an'io, ka io no lazaiko amin' ny hoe avelao ny beventy tahaka izay vao nazera taty ekany izay .

**Hery** Ala voajanahary, ana ko raha ambolena ny kininina ?

**Augustin** Andao àry isika ! Doro tanety, raika izay. Antony, XXX io ala io. Hevitra hafa .

**WW** (bourdonnement 16 sec)

**Augustin** Mbola misy antony hafa .

**Abdon** Misy hevitra efa anakitelo teo an ! Dia farany, aza avela anoratra ny olona.

**Augustin** Ny olana, mandrampandroatako dia tsy misy avela anoratra.

**Abdon** Aza Avela anoratra ny olona.

**Augustin** Iraika koa angamba anisan'ny mampiadana ilay adihevitra antsika, maka naoty aby ianareo

**Martin** Ny ahy moa antony hafa mihitsy ny hoe /

**Augustin** Andraso ndraika moa fa avy eo tohizana . Hoy aho, lafiny raika koa no mety mampiadana ny adihevitra antsika, maka naoty aby ianareo dia tsy miheritseritsa ny hevitsa havoaka izany fa dia saika hoe mandika an'io nefa, ho lazaiko anareo fa io anie raha hivela aty amintsika ihany fa raha tsa hisy ho roso. Koa raha ataontsika hoe mba afara kelin'izao isika mandika an'azy . Ny metimety izany dia apetraho mihitsy ny stylo, fa misy olon-draika efa maka naoty izany. Efa nisy olana voalaza teo fa mbola tsy napetaka satria mijery ny olana raika aty aloha isika vao manohy.

**Joseph-R.** Potika ny ala voajanahary .

**Augustin** Vitsy ny ala na ny hazo vaventy, asa raha mbola misy mahita mihoatran'izay .

**Joseph-R.** Eo amin'ny doro tanety, ny fikapana azy koa .

**Martin** Ny fikapana hazo dia ny charbon, fikapana, charbon .

**Augustin** Fikapana ny ala ?

**Joseph-R.** Fikapana ny ala koa, rehefa hanasona ve ny tompony tsa, ho tonga teo izany hoe avy dia mamira no tsa mamboly ?

**WW** (Bourdonnement 17 sec)

**WW** Tokony ho atsy ihany no anaovana charbon.XXXXX

**Alain** XXX ny fanaovana charbon sy kitay .

**Femme** Ny fitevezana ny ala vokatry ny fambolena .

**Augustin** Mbola misy hevitra hafa ve mandrapahatonga hateto aloha ?

**Femme** Ny fitevezana ny ala amin'ny hoe hambolena ilaina amin'ny fambolena koa .

**Augustin** Ity izany asiantsika dikany ity fikapana hazo ity ataontsika hoe tavy, sa tevy ?

**Femme** Tevy, mety aby izay .

**Augustin** Ataontsika amin'ny fitenintsika aty izany, tevy, ao ! (5 sec). Tonga dia rosoantsika ny olana raika manaraka (12 sec). Olana vitsy ny ala .

**Alain** Ny anton'izany dia tsy fambolena an'io/

**Augustin** Acquiescement ! Izay mihitsy hoy aho no niteraka an'izy teo tsa misy mamboly hazo koa ny olona izay angamba no antony voalohany . Manapaka anefa tsy mamboly .(14 sec).

**WW** Ity ilay hoe manapaka nefa tsy mamboly /

**Augustin** Izay izany no antony raika hoe mahavitsy ny ala. Betsaka ny tapaka nefa ny solony tsy misy .(13 sec).Mbola misy antony hafa (5 sec). Mety mahavitsy ny ala !

**WW** Tena nambolena hateny an-toerany/

**Augustin** Tena nambolena mihitsy ve teny, aza atao tena moa .

**Alain** Lasa tanim-boly aza ny/, ambolen'olo aza ny tanety /

**Femme** Izy ireny aza tsy miala mihitsy, antony, mahavitsy azy izany ny/

**Augustin** Izay mitombina ihany !

**Femme** Nohon'ny fanapahana azy.

**WW** Tsy hohitanareo ihany ny ataoko eo !

**Augustin** Ahoana hoe ? (6sec). Ahoana ny antony mahavitsy ny ala koa ankoatran'izay? Manapaka nefa tsy mamboly (6 sec).

**Martin** Fanontaniana ve izany ?

**WW** Ny hazo ambolena koa aza vitsy.

**Martin** Fanontaniana ve izany ?

**WW** Inona ro tena mahavitsy ny ala ?

**Martin** (Rire).

**Augustin** Misy hevitsa raika ato hoe ny zana-kazo hambolena hoe no vitsy .

**Thomas** avela ho an'i Rabialahy fa tena hain'i Rabialahy izay /

**Augustin** Vitsy ve sa ny toerana ahitana azy no mety ho sarotra ?

**Thomas** Io manko no tena mpanapaka hazo io, hainy io, hainy io, na ny mamboly hazo aza hainy .

**Augustin** Sarotra ny ataontsika hoe ahitana zana-kazo.(6 sec).

**Martin** Tsa mba sarotsa ka ! Efa namboly anay ka ! Ary nanana .

**WW** Ny tsa tapa-kevitsa ny hamboly fotsiny fa tsa sarotsa mihitsy.Tsa manao pepiniera /

**Martin** Efa namboly anay. Efa misy forestiera eo Andreana eo an, tsa nisy namboly anay, dia navela ho simba eo io hazo io.

**Augustin** (Acquiescement)

**Thomas** Anareo no tsa namboly fa aho mba nanao ihany !

**Martin** Hay! Hitanao àry izay ?

**Thomas** Rakoto an Rabialahy afaka hamaly an'iny izany .

**Joseph-R** Ny vahaolana izay nisy nifampanantenaina sy ny antony dia, efa nifametraka antsika izany omaly fa antsika tsa hiova ny efa nifametravana izany dia, ny fomba, ny fahalalam-pomba ifanajatsika ato tokoa izany araka ny ifametrantsika eto ity raha ohantsa manana eritseritsa ianao izany ka afaka mandray soa ny fanazavana tokony hatao dia managa-tànana antsika dia efa mahalala fa hoe mba hisy hiteny ao. Izay angamba no vana hanohizantsika azy ihany XXX. Ary angatahana koa ny teny, aza atao lava satria fotoana ihany no, fotoana voafetsa hatrany hatrany no ifametrantsika eto ihany izany. Dia izay mba tena votoatin'ilay teny ihany no tena avoahy tao fa aza taritina lava be ny teny .

**Augustin** Tsy tapahantsika ela koa izany fa avy dia hotohizantsikan mbola misy antony hafa ve mahavitsy ny ala ankoatr'ireo efa hitantsika ireo, manapaka ny olo tsy manolo, eo koa ny hoe misy tokoa ny zana-kazo fa izany hoe tsy dia tena hoe, asa angamba mety matoa ny olona tsy mamboly tsy dia araka ilay ilainy ny zana-kazo misy aty, ny tena ilainy mety lavitsa.

**Martin** Ny fandehan'io izany dia izao/

**Thomas** Hakamoana, hakamoana na tsy fantako aloha fa izao ny zana-kazo aloha dia misy eo izao, na sapin ity na inona inona . Anontanio an-dRabialahy io, io prezida, io Rakoto an, Ramê aloha ro tena mikarakara an'azy an, dia efa izay izany.

**WW** XXXXX be ny olo no /

**Thomas** Mety ho izany angambany.

**WW** Kamo mamboly izy izay ê !

**Femme** XXXXX

**Thomas** Ka anay groupement ange izay ê, groupement ange izay ê, anay koa niditsa amin'ny FEKRITAMA dia efa izay kanefa izao tenanay aby koa no ao, dia izay angamba no azoko lazaina .Ireo zana-kazo ireo izao dia vana ao, vana mijadojadona ao izay/

**Augustin** Misy ihany izany ny zana-kazo fa eo koa ny hakamoana. Hevitra hafa indray izany.(8 sec)

**Thomas** Inona ? Kamo hamboly ..! (méchant)

**Augustin** (Rire) . Koa zava-misy ka !

**WW** (Rire)

**Thomas** Tsa kamo hamboly anay ka !

**Femme** XXXXX

**Alain** Raha ohatra mahavoly vary ambolena /

**Augustin** Apetantsika ny olana manaraka . Lany ny hazo vaventy.(11 sec). Ato no/

**WW** (Toux)

**Augustin** Mety hisy antony hafa ankoatr'ireo manapaka nefa tsy manolo ireo, satria efa hita eo ambony eo ihany ny sasany hoe manapaka nefa tsy manolo.

**Thomas** Ny anton'iny ve ?Ny anton'io, ny anton'ny hazo vaventy lany !

**Alain** Io anie tokony hangataka izay vao manao/

**Thomas** (Mécontentement). Ny hohanina androany rangahy ity ro izy an!

**WW** (Rire)

**Thomas** Ny hohanina androany, atao charbon! (Strict)

**Augustin** Tsy manahy ity raha atao mitambatra eto.

**Martin** Aleo iny hitambatsa /

**Thomas** Atao ambonimbony angamba, atao charbon izany .

**WW** (Bavardage)



**Augustin** Le tsy miala àry izay ny hazo vaventy,asa raha mbola misy hevitra hafa hanampitsika anio, fa tsy mahazo manapaka an'io nefa tsy manolo, sarotra ny fahitana zana-kazo, kamo manolo. Asa raha mbola misy hevitra hafa mba hanampy azy vetivety .

**Thomas** Fahasahiranana .

**Augustin** Amin'izay fahasahiranana izay no andraisantsika an'azy, amin'iny izany ro manao akory ?

**Thomas** (Acquiescement) . Atao charbon

**Augustin** Ho fanampin'iny /

**Alain** Ny hazo beventy anie tsinofa/

**Thomas** Tsa misy manofa mihitsy rangahy raha ny faritanin'ny Tanjomita ity â !Tena milaza aho, tsa misy nampanofa hazo ity raha tsy aho irery, fa izao, atao charbon ny ahy.

**WW** Miaraka eo aby any izay izany .

**Thomas** Zavatra tsy mety mihitsy any izany ary halaka dia kininina /

**Joseph-R** Izany hoe aza ifandrombahantsika hoy aho ilay teny fa tsy haza vetivety mihitsy anie ilay tena foto-kevitsa izany .

**Alain** Hampanofaina sy hariva .

**WW** (marmonnement)

**Thomas** Eh ! Eh! Ny stylo-nareo moa avelao aloha fa izao, anareo any tsy mahay anareo miteny an, tsy mahay anareo miresaka, tsy mahay anareo manoratra.(Méchant).

**Augustin** / Ireto nohon'ny fahasahiranana.

**Thomas** (Nier). Tsa mba nisy nampanofa hoe hatao charbon .(5 sec).Atao charbon fa tsy nisy nampanofa mihitsy .

**WW** Ny charbon anie no mandany hazo beventy .

**WW** Misy ihany XXXXX.

**Thomas** Tsy nisy nampanofa !Yia ?

**Alain** Ny charbon/

**Thomas** Lazao rangahy ity â! Yia ?

**Alain** Izany hoe rehefa voafira /

**Thomas** Hazavao ry Alain â !

**Alain** Andraso, rehefa voafira ny hazo, na inona no anaovana an'azy na inona no anaovana azy aloha dia efa lany no fiafarany izay ê.

**Thomas** Lany !(Méchant)

**Alain** Ka rehefa charbon no voatenintsika amin'ny anahy izany dia efa mametraka /

**Thomas** Dia izao, alao teo io ampanofana io izao fa tsy nisy nampanofa tato amin'ny faritanin'ny Tanjombita .Tsy nisy nampanofy hazo tato!Lanin'ny charbon, alao teo io, io ampanofaina io, aza mivandy ianareo, alao teo io (Très méchant)

**WW** XXX Mandeha ihany mihitsy XXX

**Thomas** Mandeha ihany ? Aza mivandy ianareo.Aza mandainga ianareo. Yia rangahy ity no mba nampanofa hazo rehe tsy aho â ? Dia rangahy iry ro nividy .

**Alain** Ity anie dia tsy hoe raha fa, izay nadany ny hazo beventy izany dia atao eo izany ny olana isaky ny /

**Thomas** Eka, ndao izany fa/

**Augustin** Mbola misy olana ve eo amin'ny ala ? Mbola misy olana ve eo amin'ny ala ?

**Thomas** Tena misy, tena misy (silence).Sao dia mbola misy hilaza aloha fa mba hilaza koa

aho ?

**Alain** Lazao izay vao mahita fa mandeha ihany ny lera/

**WW** Eo mba samy mamoaha hevitsa misy moa mba hampalakilaky ny /

**Thomas** Anao !

**Joseph-R.** Olana miharihary aloha aminahy manokana dia tsy misy, dia mba samy tokony mihitsy an, eo amin'ny hoe ny handaminana ny ady mivelatsa. Fa samy mifandrombaka isika,io an dia manao izay maha izy azy ka samy manapaka .

**Augustin** Fiantraikan'izay izany dia manao akory ny ato ?

**Thomas** Any no fiafarany fa olo samy miezaka te hamohotsa ko!

**Augustin** Efa tafiditra amin'ireto ihany any izay rehe lany ny hazo an, ka dia ny antony izany no tokony hapetatsika ato hoe, sahala amin'ny hoe ifandrombahana izany, izay antony izay .

**Thomas** Ifandrombahan'ny samy tompony ny ala raha, ny alan-drazana no jerena .

**WW** (Chuchotement-bavardage 20 sec).

**Augustin** Asa koa moa ny fikapana ny ala raha misy teknikany na dia hoe firaina madina amin'izao.(5 sec)

**Martin** Tsisy !

**Thomas** Ao ramose â !

**Martin** Tsy misy !

**Thomas** Milaza aho â, vahiny ireto avy eto fa izao, ny fahasahiranana no anapahana ny asa .

**Augustin** Iny izany dia efa mipetraka .

**Thomas** Dia ny ato aoriako ato, ary tena milaza aminareo aho leky ambany atsinanana aty eto izao tsa misy azo ao, atao charbon, nohon'ny inona izao ? Ny fahasahiranana androany ihany . Fahasahiranana androany ihany, naripaka ny hazo anany, hazon'ity fiangonana ity sy iny abiaby ro sisa, eko le /

**WW** Anay ilay manapaka, tsa mampiasa fa dia manapaka fahizay.Tsa mahay.

**Augustin** Antony izany izay ho an'ny tsy mahalala ny ala.Tsy fahaizana teknika.

**WW** (Chevauchement). Raha boribory iny, firaisan'ny Nasandratsony dia fokontany XXXXX.

**Femme-M.** Izany hoe ny fahitanareo azy izany any ivelany an, raha ny mombanay eto aloha dia be ny ala ary maromaro ny malalaka, ny fahitanareo azy . Kanefa izao, raha anay tompony dia misaka ny avy lavitsa momba ny alanay eo, tsy charbon ihany no nandany an'io fa fampanofana, voalohany izay . Dia anay eo an-toerana izany tsa hijanona eo fotsiny fa anisan'ireo olona lavitsa tompony a, dia mba manao koa izay mba hanalana ny fahasairanana.

**WW** (Chevauchement) Asiana adihevitsa hoe ./

**Thomas** Izany ny aty ê! Fandrombahana, ao moa anao, ifandrombahana ny fanapahana hazo, samy manana ny ala .

**Abdon** Manangana tãnana hoy aho rehefa hiteny fa aza tonga dia miteny manjary tsy heno akory tsy voaray amin'ny soratra ary anie ny zavatra tenen'ny namana eo, dia manjary tsy tafavoaka.

**Martin** Olana hafa sy antony hafa koa manaraka fa hiditsa amin'ny dingana manaraka koa isika raha ohatsa ka tapitsa eo /

**Augustin** Anisan'ny tena mapalahelo ahy koa izay tsy fahaizana teknika izay satria na ny fitsiriany tsy maharaka ny amin'ny tokona hamonjena ny fahasahiranana XXXXX

**WW** (Rire, Bavardage)

**Thomas** Mba manangana tàmana ndraika aho azafady .Ekentsika ve ? Mananga-tàmana aho.Ny tena fandehan'ny eto izany dia izao, tena marina io, ny hoe kamo ny mamboly ifandrombahana, fa XXX ny olona manapaka azy.Io ihany ny ahy no vona raisiko, ny ala any izay! Dia tena tokoa, tsa misy ala eto Tanjombita, hazon'ny lakilasy angamba no sisa anàny .Samy te hanana, samy manapaka. Tsy fantan-dreo mihitsy anie ny hoe io zavatra io zavatra ilaina Na ny anamboarana ny hazo tahaka izao, na ny planche ohatran'izao. Ka dia izao, hajinja fotsiny amin'izao.Tsa misy hazo eto Tanjombita, raha tsy ny hazoko angamba sisa .

**Augustin** Be dia be no nitaraina amin'ny hoe tsy fahaizana teknika io izany.

**Thomas** Ka ny tsy fahaizana teknika dia izay, Rabialahy iny no saika nanana kanefa izao, nampamorainy taminahy tamin'ny telo taona izay, jifa ny azy. Antsika ro sisa /

**Augustin** Tsa hiadina hevitsa lalina koa ny amin'izay, satria efa somary samy nahitantsika antony aby ireo olana mipetrapetrak'ireo.

**Thomas** Ary tena milaza mihitsy aho amin'io.

**Augustin** Raha ohatra ka tsy mahita olana koa iska momba ny ala dia ndeha hiditra amin'ny làlana isika .

**Thomas** Sy manana ny ao Ambatomialy angamba dia izay, na ny ao Ambatolahy . Ny ao Ambatolahy angamba ny hitako ao angamba .

**Augustin** Ao amin'ny làlana isika izao.