

PSYCHOSOCIOLOGIE CLINIQUE

APPROCHE HISTORICO-CULTURELLE

PROF. MICHELE GROSSEN

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	3
BUT DE L'ENSEIGNEMENT	3
PSYCHOLOGIE SOCIALE	3
CLINIQUE	3
Et l'approche historico-socio-culturelle ?	4
Posture épistémologique	5
« Culture » : une notion ambiguë.....	7
Et alors ? Pour la psychologie historico-culturelle ?	8
Consequences méthodologiques.....	9
CH. 1 : APPRENTISSAGE, SOCIALISATION ET IDENTITE.....	10
L.S VYGOTSKI : les fondements de l'approche historico-culturelle	10
Outils, signes et instrument psychologique.....	11
Langage et pensée	16
La zone proximale du développement	17
Pensée quotidienne et pensée scientifique	19
Identité et sens de l'école.....	22
La socialisation.....	27
Comment expliquer les malentendus socioconnotifs	33
Les relations entre sphères d'expérience et ressources symboliques	36
Conclusion	44
RETOUR SUR LA QUESTION DE L'(AUTO-)GESTION DU DIABETE	45
Qu'est-ce que vivre avec le diabète ?.....	45
Un regard psychosocial	45
Outils et instrument psychologique	46
Problématisation d'un point de vue psychosocial.....	46
CH. 2 : LE SOI ET L'AUTRE DANS LA CONSTRUCTION DES IDENTITES.....	47
George Herbert Mead : premices d'une approche dialogique du soi	47
Jérôme Bruner : construction du soi et récits de soi	54
Le self dialogique.....	65
Conclusion	71
CH. 3 GROUPES, INTERACTIONS ET DIALOGUE	72
Présupposés (theses)	72
Un cadrage particulier pour la problématisation.....	72
D'un objet de recherche ou d'intervention	72
Questions générales : qu'est-ce qu'une interaction ?	73
CH. 4 : INTERVENTIONS ET APPLICATIONS PRATIQUES.....	75
La théorie au service de l'intervention : Kurt Lewin	75
La pratique de l'intervention.....	80
L'intervention en action	82
Le transfert de connaissances : un problème complexe	91
CONCLUSIONS GENERALES.....	94
Psychologie historico-culturelle	94
Sur le plan épistémologique	94
Une certaine définition des « sciences de l'esprit »	95

INTRODUCTION

BUT DE L'ENSEIGNEMENT

APPROCHE COMPREHENSIVE HOLLISTIQUE	APPROCHE HISTORICO-CULTURELLE	THEMES
Approche globale de la personne, on évite de découper les individus de leur environnement, leur contexte.	Approche qui découle des travaux de Vygotsky en mettant l'accent sur la manière dont les résultats sont produits. On étudie la démarche méthodologique et la fabrication du savoir scientifique.	<ul style="list-style-type: none"> ⊕ Apprentissage ⊕ Identité

PSYCHOLOGIE SOCIALE

Le terme psychosociologie existe uniquement en français. Sa traduction anglaise est « **social psychology** ». Elle s'intéresse à la relation entre l'individu et son environnement social. Elle s'intéresse, par exemple, aux interactions sociales, mais aussi à des questions comme l'influence sociale, les représentations sociales, c'est-à-dire comment les gens partagent des idées, représentations avec d'autres groupes de la société. Il existe plusieurs définitions de la psychologie sociale :

« *L'étude scientifique de la façon dont les gens se perçoivent, s'influencent et entre en relations les uns avec les autres.* » (Myers et Lamarche)

« *La psychologie sociale est la science des phénomènes de l'idéologie (cognitions et représentations sociales) et des phénomènes de communication.* » (Moscovici)

Une des grandes figures de la psychologie sociale est **Kurt Lewin**. Il a contribué à développer la psychologie sociale expérimentale (qui recourt le plus souvent à des expérimentations en laboratoire) et la « psychosociologie ».

La psychosociologie une **psychologie de terrain qui essaye de répondre à des problèmes concrets qui peuvent se poser dans la société**. Elle ne s'intéresse pas seulement à l'effet du groupe mais aussi à ce qu'il se passe dans les interactions au sein du groupe (comme les processus de changement d'opinions, par exemple). Elle cherche à saisir un certain nombre de processus en contexte.

Derrière ces deux courants se cache un débat qui existe depuis le fondement des sciences sociales : comment étudier l'être humain ? Et peut-on l'étudier comme un objet de laboratoire ?

CLINIQUE

Kline : lit	Sociopsychologie clinique
→ Analyse de processus	(Bernard Lahire, sociologue français)

C'est une méthode qui analyse de près le fonctionnement de la personne (*comment les choses adviennent ? Comment elles se passent ? Qu'est-ce qui fait qu'on passe du Stimulus à la Réponse ?*)

C'est une sociologie qui va au plus près de la personne dans un contexte donné. Il existe aussi d'autres domaines cliniques : **l'anthropologie clinique** (L. Binswanger, psychiatre suisse, 1881-1996), la **sociologie clinique** (Vincent de Gaulejac, sociologue français), la **clinique de l'activité** (Yves Clot, psychologue du travail français), etc...

ET L'APPROCHE HISTORICO-SOCIO-CULTURELLE ?

Cette approche considère qu'il faut **étudier les individus dans un contexte qui a un sens pour eux**. Il y a aujourd'hui différents prolongements dans l'approche historico-culturelle. C'est donc une approche de psychologie sociale avec différents courants (*domaine hétérogène*) et au carrefour de plusieurs disciplines. Lorsqu'elle est clinique, on parle **d'approche compréhensive**.

C'est un courant théorique avec différents objets d'études qui ont traits aux **interactions entre paires**. Attention, on ne parle pas de psychologie interculturelle : elle ne fait pas de la comparaison entre différentes cultures. C'est une psychologie qui considère **l'importance de la culture dans le développement de l'individu**.

Elle s'inscrit dans un « **paysage intellectuel** ». Une théorie se développe dans un dialogue : des chercheurs développent des théories en réponse à d'autres. C'est important de comprendre « les meilleures ennemis »* des scientifiques qui les amènent à développer différentes théories.

*les personnes contre qui le chercheur s'oppose et qui permettent de clarifier ses idées et lui donne des points de comparaison

Les figures fondatrices :

- ✚ **Lev S. Vygotsky** (1896-1934)
- ✚ **Alexandre R. Luria** (1902-1977)
- ✚ **Alexis N. Leontiev** (1903-1979) avec sa théorie de l'activité (*domaine de la psycho du travail*)

Le paysage dans lequel s'inscrivent ces figures fondatrices de la psychosociologie est dominé par **L'APPROCHE COMPORTEMENTALISTE/BEHAVIORISTE DE WATSON**. Il considère qu'il n'y a pas de différences fondamentales entre les animaux et les humains et s'intéresse principalement aux comportements car ils sont observables. Cela implique qu'il ne s'intéresse pas au fait que les êtres humains pensent car ses pensées ne sont pas accessibles pour les scientifiques. En effet, la capacité de l'humain à penser est complexe : il est capable de créer des idées et d'imaginer celle d'autrui.

D'un point de vue psychologique, cette approche pose un certain nombre de problèmes : si le scientifique monte un dispositif de recherche pour induire un comportement, il se retrouve face à un objet qui peut s'imaginer pourquoi il est mis dans cette situation. Il va penser et faire ce qu'il pense que le scientifique veut de lui. C'est un **problème épistémologique de base** que les fondateurs combattent. Ils se battent pour l'idée que les êtres humains ont la capacité de se penser comme un autre et aussi de penser ce que pense l'autre.

Le paysage intellectuel dominant en psychologie est aussi dominé par **l'approche de la réflexologie de Pavlov**. Approche qui pose les mêmes problèmes que l'approche comportementaliste.

A ce moment-là, **le point de vue dominant** est donc :

INDIVIDUEL	Il ne prend pas en compte le contexte dans lequel l'individu interagit.
DETERMINISTE	L'individu est considéré comme influencé par son environnement et les chercheurs essaient d'observer son effet. Ils ne prennent pas en compte que les individus peuvent avoir différents points de vue et se condamnent à penser que l'environnement influence l'individu sans penser que l'individu influence aussi son environnement.
QUANTITATIF	Les chercheurs mettent l'accent sur des recherches quantitatives au détriment des recherches qualitatives.
ETUDES EXPERIMENTALES ET QUASI-EXPERIMENTALES	L'étude de l'être humain se fait dans des situations créées par le chercheur et non en environnement naturel.

Encore aujourd'hui, les points de vue pavloviens et behavioristes sont très dominants en psychologie. Néanmoins, il existe d'autres points de vue à cette époque qui s'opposent aux théories dominantes :

- **GESTALT-THEORIE** : théorie de la forme développée par **Lewin** et ses collaborateurs à l'école de Berlin. Il a développé un **concept d'espace de vie** : on ne peut pas comprendre le comportement de l'humain si on n'étudie pas son environnement. Cette théorie est « l'ancêtre » de l'approche systémique en psychologie.
- **THEORIE HISTORICO-CULTUREL** de **Vygotski**

POSTURE EPISTEMOLOGIQUE

La posture épistémologique est le **parti pris, les grands présupposés** du chercheur quand il décide d'étudier un sujet donné. Ces postures peuvent donner lieu à plusieurs théories comme : « *l'individu se développe en contact avec l'environnement* » (Piaget, Vygotsky). Ceci permet au chercheur de mettre un peu d'ordre dans un champ qui peut paraître hétérogène.

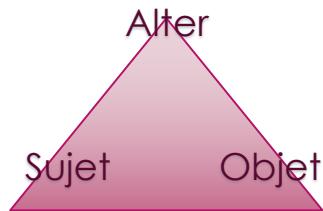
LE PRESUPPOSE DE BASE DE L'APPROCHE HISTORICO-CULTURELLE

L'être humain est **fondamentalement social**.

Aujourd'hui, personne ne nie que **l'environnement physique et social a une influence sur le comportement**. Tout le monde sait qu'un bébé dont on ne s'occupe pas meurt et ce, même s'il est nourri. Ce qui est compliqué, c'est de considérer le rôle de l'environnement physique et sociale sur l'individu. Certains pensent que c'est un facteur qui joue un rôle et d'autres pensent qu'on ne peut pas distinguer ce qui est fondamentalement social ou individuel. Ceci pose la question de l'articulation entre le social et la psychologie : comment ces termes interagissent

l'un avec l'autre ? Quel poids donner à ces deux termes ? L'objet d'étude se situe dans l'histoire du groupe social de l'individu mais aussi dans son histoire personnelle.

Pour Moscovici, tout objet de recherche peut être pris sous l'angle « psychosocial ». Il faut donc pouvoir définir ce que c'est. Pour lui, il faut s'intéresser au regard que le psychologue social pose sur les objets qu'il étudie : il l'appelle le « **regard psychosocial** ». Une distinction classique est de distinguer le **sujet** (*la personne*) et **l'objet** (*tout son environnement physique ou social, ce qui n'est pas la personne*) en s'intéressant à leur interaction. Pour Moscovici, il faut distinguer aussi l'**Alter** (*l'autre*). Il considère que la relation sujet-objet est toujours médiatisé par l'autre : il faut donc se poser la question de qui et où est l'autre ?



EXEMPLE DU LIVRE

Quelqu'un est seul dans sa chambre et lit un livre. Le sujet, c'est quelqu'un ; l'objet, c'est le livre. Une manière traditionnelle de voir les choses est de considérer cette seule interaction comme étant une situation individuelle. Dans ce cas, on se pose la question de savoir ce qu'il se passe dans son cerveau pendant la lecture, pourquoi il aurait de la peine à lire, etc. Le chercheur qui pose un regard psychosocial se demande où est l'autre, comment a-t-il appris au sujet à concevoir sa lecture ? Il va se poser des questions comme « qui a mis le livre entre ses mains ? », « qu'a écrit l'auteur du livre pour intéresser le lecteur ? », « qu'est-ce qui a poussé le lecteur à s'intéresser à tel sujet ? Un ami ? Un parent ? », etc. A ce moment, cela devient embêtant de considérer cette situation comme individuelle car il y a pleins d'acteurs qui ont poussés la personne à faire cette action. Ces questionnements font surgir de nouvelles questions sur l'environnement social de la personne dans sa prise de contact avec la lecture.

Cette approche est une certaine manière de voir les choses ce qui a pour conséquence d'empoigner l'objet d'étude d'une certaine manière, avec un certain regard qui rend impossible d'envisager la situation d'un point de vue individuel.

D'AUTRES PRESUPPOSES DE BASE DE L'APPROCHE HISTORICO-CULTURELLE

« SENS-MAKING » ANIMAL	HISTORIQUEMENT ET CULTURELLEMENT SITUE	COMPORTEMENT PAS SOCIALEMENT DETERMINE
L'Homme a la capacité de penser son environnement en cherchant à lui donner un sens. Il peut aussi donner un sens à son existence du point de vue des autres. Méthodologiquement, il faut se donner les moyens d'appréhender le sens que les personnes donnent à leurs expériences personnelles.	Le monde est construit avant lui ; découvert et modifié par l'individu* (<i>il y a l'idée d'action de l'individu sur son environnement car il évolue avec le monde</i>) : monde d'objets (physiques ou symboliques comme le langage, par exemple), de techniques (comprendre les langages techniques, les différentes utilisations), d'outils, de signes , etc. qui contraint nos actions. On se demande comme les objets concrets et scientifiques participent au développement de la personne. Pour comprendre l'individu, il faut comprendre l'activité dans laquelle l'action (<i>outils, significations, contextes, etc.</i>) est engagé.	C'est une approche holistique et interactionniste . Si nous ne sommes pas totalement déterminés par le monde social, cela veut dire que chaque individu est singulier car personne n'a la même expérience de vie. La question devient : comment ne pas faire disparaître la singularité de chacun dans la prise en compte du collectif ? Comment tenir compte des dimensions sociales et individuelles ? Cette approche refuse de morceler le comportement de l'individu en prenant en compte le contexte dans lequel il donne un sens.

* Le bébé entre dans un monde construit mais il construit aussi son monde grâce aux objets transitionnels, par exemple. Comme dans la théorie du trouvé-créé de Winnicott.

ACTIVITE SOCIALE	INTERET POUR LES PRATIQUES	ACTIVITE COMME UNITE D'ANALYSE
Le comportement fait partie d'une activité sociale et s'inscrit dans un contexte.	Il y a un intérêt pour les pratiques et surtout les pratiques partagées. En effet, peu d'approches prennent au sérieux le fait que l'on a un corps. Beaucoup d'études se font sur les capacités cognitives mais il y en a moins sur les pratiques et les effets des pratiques sur l'individu.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Que fait la personne ? ○ Dans quel but ? ○ Par quelles actions ? ○ Comment ? (Processus) ○ Avec qui ? (Interactions, coactions)

LA PASSATION D'UN TEST PSYCHOLOGIQUE

On considère qu'on ne peut rien comprendre à la réponse fournie si on ne prend pas en compte le contexte dans lequel la personne se situe. C'est une question qui est pratique et éthique car des fois on évalue un enfant qui ne parle pas le français comme langue maternelle et cela peut influencer les résultats des enfants.

« CULTURE » : UNE NOTION AMBIGUË

≠ « AVOIR DE LA CULTURE »	On peut essayer de définir la culture en prenant son contraire . Avoir une culture est le contraire de ne pas en avoir.
COMME OPPOSITION A LA NATURE	Tous les hommes ont une culture. C'est une conception qui apparaît pendant le siècle des Lumières avec l'idée que c'est une chose que tous les êtres humains possèdent . Il y a une idée d'universalisme . La culture est là pour civiliser l'individu, le faire sortir de son état animal. Aujourd'hui, les étiologues ne sont plus sûres que cela n'appartient qu'à l'Homme ; surtout ceux qui étudient les grands singes.
EXPRESSION DE L'AME PROFONDE D'UN PEUPLE	Chaque peuple aurait en lui les éléments d'une culture donnée. C'est une vision essentialiste et particulariste : la culture fait partie d'un peuple . C'est le genre de théorie qu'on trouve dans des courants politiques ethno-raciales comme le nazisme (une culture, un peuple).
SYSTEME, AUTRE QUE LA SOMME DES INDIVIDUS	« La mentalité des groupes n'est pas celle des particuliers ; elle a ses lois propres » ; « (...) parler de peuples incultes, « sans civilisation », de peuples « naturels » (...) c'est parler de choses qui n'existent pas » - Durkheim. Tout peuple a une culture .
ENSEMBLE DE VALEURS, NORMES, PRATIQUES, CROYANCES, « BAGAGE INTELLECTUEL COMMUN »	Les individus partagent leur culture et celle-ci va-de-soi, il n'y a pas besoin de les expliquer car tout le monde a incorporé ces habitudes et manières de faire. C'est un bagage qui est incorporé sans que l'individu ait conscience de cela .
CONNAISSANCES, SIGNIFICATIONS, SYSTEMES	On peut parler de culture européenne, de culture médicale ou même de culture de l'école par exemple. Ceci amène des psychologues, comme Bruner , à s'intéresser aux connaissances

SYMBOLIQUES OU PRATIQUES PARTAGEES	que les individus peuvent avoir. Par exemple, aujourd'hui, tout le monde connaît des mots et des significations liées à la psychologie. Il y a une psychologie populaire qui construit leur environnement qui est composée de théories naïves qui ne sont pas l'apanage de la science .
CADRE DE L'ACTION, CONTEXTE DES PRATIQUES	Les représentations et connaissances donnent à l'individu un cadre qui oriente l'action, les manières d'agir .
TRANSMISSION	« Transmission des manières de penser de génération en génération. » - Erikson

QUELQUES VISIONS DE LA CULTURE

Le mot « culture » est utilisé dans la vie quotidienne alors que ce mot est mal défini. Il peut être un mot instrumentalisé « c'est à cause de sa culture ». **Alfred Kroeber**, en 1948, trouve 150 définitions de la culture !

QUELQUES PROBLEMES

ESSENTIALISME	NIER LES DIFFÉRENCES ENTRE INDIVIDUS	EXACERBATION DES DIFFÉRENCES
La culture est une caractéristique innée ; elle fait partie de l'être humain et est indépendante de l'environnement dans lequel la personne se trouve. On peut oublier les différences entre les genres, par exemple.	C'est quelque chose qui se retrouve beaucoup dans la sociologie ou la psychologie populaire. Selon la manière dont la culture est exploitée, elle écrase l'individu . L'individu se réduit à sa culture.	La notion de culture va tellement de soi que l'on considère les individus comme ayant chacun une culture et à ce moment-là on arrive au communautarisme . On peut mettre trop en avant les différences de genre et se demander comment les hommes et les femmes peuvent encore communiquer ensemble et ensuite amener à une certaine stigmatisation.

ET ALORS ? POUR LA PSYCHOLOGIE HISTORICO-CULTURELLE ?

« Une culture est une sorte de boîte à outils, où l'homme trouve les **prothèses** dont il a besoin pour dépasser et parfois redéfinir les « limites naturelles » de son fonctionnement » - Bruner

* Qui appuie le comportement des personnes et leur permet de mener des raisonnements et des opérations qui n'auraient pas été possible autrement ; l'homme s'aide de toute sorte d'outils pour augmenter ses performances sportives, par exemple.

Dans ce terme de culture il a, au moins, trois dimensions :

- ⊕ Cadre/contexte
- ⊕ Pratiques, valeurs, normes, significations partagées
- ⊕ Ressources, outils symboliques, pour interpréter le monde

Dimension sociale et personnelle de la culture : une des choses problématiques dans cette notion est qu'elle tend à passer sous silence un certain nombre de différences. Du fait que chacun d'entre nous vivons dans des groupes différents, nous avons tous des cultures

différentes. Il est donc difficile de travailler sur des grandes catégories comme la « culture africaine » ou la culture « européenne ».

CONSEQUENCES METHODOLOGIQUES

- ⊕ **Etudier la personne en contexte :** on peut combiner avec des méthodes expérimentales mais le mieux est de les étudier dans des contextes et pratiques pertinentes pour elle et son groupe
- ⊕ **Dans sa relation avec les autres :** individus, groupes et institutions
- ⊕ **Etudier le processus :** le « comment » ça se passe
- ⊕ **Tenir compte des artefacts :** tenir compte de ce que les êtres humains ont construits dans une société donnée, comme l'ordinateur, l'écriture, etc...

METHODES PRIVILEGIEES : METHODOLOGIE QUALITATIVE

Par exemple : analyse des interactions, analyse de discours, récits de vie, focus groups, observations sur le terrain.

Le but premier est de comprendre le sens que la personne donne à sa situation, comment les autres l'aident à la créer et comme elle la partage avec les autres.

A RELEVER

La psychologie historico-culturelle...

- ⊕ **N'est pas un champ unifié et homogène**
- ⊕ **Est liée à d'autres courants théoriques :**
 - **Interactionnisme** (G.H. Mead)
 - **Dialogisme** (Bakhtine)
 - **Modèle corpo-sociéto-psychologique** (Marie Santiago)
- ⊕ **Est au carrefour entre plusieurs disciplines**

Objets d'étude privilégiés : apprentissage et interactions sociales, travail et interactions sociales, développement et identité

CH. 1 : APPRENTISSAGE, SOCIALISATION ET IDENTITE

L.S VYGOTSKI : LES FONDEMENTS DE L'APPROCHE HISTORICO-CULTURELLE

POUR SITUER VYGOTSKI

Vygotski est né en 1896 en Biélorussie et mort en 1934 de tuberculose.

SES ETUDES	<p>Il a commencé par des études en médecine puis des études de droit (à cause du fait qu'il était juif et n'avait pas accès à toutes les universités). Il a pu ensuite faire des études de philosophie et de littérature. Sa thèse portait sur la psychologie de l'art. Contrairement à pas mal de psychologues, il vient des Sciences Humaines et non de la médecine ou de la biologie.</p>	<p>A la fin de ses études, il s'est intéressé à la pédagogie et a travaillé à l'institut de psychologie de Moscou. Il y a mené des études comparatives interculturelles en comparant les compétences cognitives de paysans ouzbeks et de personnes hautement scolarisées.</p>
PLUSIEURS DOMAINES D'INTERET	Déficience mentale, psychologie de l'art et psychologie des émotions	
PAYSAGE « INTELLECTUEL »	En philosophie, les philosophes qui l'ont influencé et qu'il cite sont Spinoza (1632-1677), Hegel (1770-1831) et Karl Marx (1818-1883). Du côté de la psychologie, il est influencé par le comportementaliste/behaviourisme , la réflexologie de Pavlov et par Kurt Lewin . Dans la psychologie du développement, il est influencé par la psychologie génétique (le constructivisme) de Jean Piaget et par Henri Wallon . Jean Piaget est un arrière-fond important pour Vygotski. Celui-ci a critiqué Piaget sur le sort qu'il réserve au facteur social car Piaget considère le facteur social comme un facteur parmi les autres. Vygotsky considère lui, que le social fait partie intégrante de l'individu. Ils se sont aussi disputés sur le langage égocentrique.	
DEVELOPPEMENT DE LA PSYCHOLOGIE HISTORICO SOCIO-CULTURELLE	Vygotski meurt en 1934. Son œuvre est interdite en 1936 sur décret du Parti communiste. En 1956, Luria et Leontiev rééditent « Pensée et langage » qui sera traduit en anglais en 1962. Ses théories connaissent un essor fin des 70's, début 80's avec l'arrivée de nouveaux objets de recherche.	
UNE PSYCHOLOGIE DU DEVELOPPEMENT	<p>Qu'est-ce que l'intelligence humaine ? Comment se développe la pensée ?</p> <p>→ Rôle de l'école, c'est-à-dire de l'apprentissage dans le développement, rôle des autres, rôle du langage, rôle du développement socio-historique</p> <p>Eléments de base de la théorie de Vygotski qui considère que l'école joue un rôle essentiel dans le développement d'une pensée abstraite. Les autres font parties intégrantes dans le développement, tout comme le langage dans la pensée abstraite. Tout cela contrairement à Piaget.</p>	

OUTILS, SIGNES ET INSTRUMENT PSYCHOLOGIQUE

Vygotski s'appuie sur un élément de la théorie de Marx qui considère qu'une des spécificités de l'individu est de **se servir d'un certain nombre d'outils pour transformer son environnement**. Cette utilisation construit un environnement qui, à son tour, va jouer un rôle sur le développement de l'individu. Par exemple, on construit un ordinateur et cela va transformer notre manière d'écrire, de penser, etc. C'est l'Homme qui agit sur son environnement qui le construit.

« L'homme se sert des propriétés mécaniques, physiques et chimiques de certaines choses pour les **faire agir** comme forces sur d'autres choses, conformément à son but » - Marx



THESES PRINCIPALES

L'individu et son environnement sont **médiatisés par les outils** qui transforment l'environnement externe de l'individu. Vygotski se demande en quoi ce domaine-là peut être utile pour penser le développement de l'intelligence.

<p>L'ACTIVITE HUMAINE EST MEDIATISEE PAR DES SIGNES. CES SIGNES SONT DES INSTRUMENTS (OU DES OUTILS) PSYCHOLOGIQUES. IL FAIT UNE EQUIVALENCE ENTRE « OUTILS » ET « SIGNE ».</p>	<p>« Quelque chose qui tient lieu pour quelqu'un de quelque chose sous quelque rapport que ce soit ou à quelque titre ». – Grize</p> <p>= Quelque chose qui remplace une autre et qui donne une idée à quelqu'un de ce qu'elle est</p>	<p>Les signes sont omniprésents dans notre quotidien :</p> <p><i>Ceci n'est pas une pipe.</i></p> <p><u>Exemples donnés par Vygotski</u>: langage, diverses formes de comptage et de calcul, symboles algébriques, œuvres d'art, écriture, schémas, diagrammes, cartes, plans, etc...</p>	<p>M. SIGMA A MAL AU VENTRE</p> <p>Pour dire qu'il a mal au ventre, M- Sigma doit reconnaître la douleur abdominale comme représenté par une mise en mot « mal au ventre » qui est une représentation de cette douleur. On peut encore le dire d'autres manières pour préciser : douleur, crampes, etc. Il va ensuite chercher le nom d'un <u>médecin</u> (signe de la personne qui s'occupe des malades) qu'il trouve dans un <u>annuaire</u> (signe).</p>
--	--	--	--

LE SIGNE RESULTE D'UN CERTAIN DEVELOPPEMENT SOCIO-CULTUREL	Vygotski part de la thèse que les signes sont importants et qu'ils résultent d'un certain développement social et historique.
LE DEVELOPPEMENT DES FONCTIONS PSYCHIQUES SUPERIEURES SE REALISE PAR LA COMBINAISON D'OUTILS ET DE SIGNES	Mémoire, attention volontaire et formation de concepts : tout ce qui a attrait au développement de l'intelligence
<ul style="list-style-type: none"> • Médiator par les signes • Médiator par l'instrument psychologique • Fonction psychique supérieure • Méthode de la double stimulation de Leontiev • Développement 	
LE SUJET EST ACTIF. IL APPREND A SE PRENDRE LUI-MEME COMME OBJET	
ROLE DES INTERACTIONS SOCIALES : TOUTES LES FONCTIONS SUPERIEURES TROUVENT LEUR ORIGINE DANS LES RELATIONS ENTRE LES ETRES HUMAINS	

MEDIATION PAR LES SIGNES



La vie interne remplace l'environnement extérieur de Marx et à la place de l'idée d'outils il y a l'idée que le signe joue le rôle d'instrument psychologique. C'est à dire qu'il **agit sur l'activité psychologique de la personne**.

FAIRE UN NŒUD DANS SON MOUCHOIR

Il y a un individu qui doit se rappeler de quelque chose ; il doit opérer une certaine **activité psychologique** (*se souvenir*). Et pour se rappeler, il fait un nœud dans son mouchoir. Ici, *le nœud dans le mouchoir* représente **l'action de ne pas oublier et déclenche l'activité psychologique « se rappeler de X »**.

→ On n'est pas dans un cas de Stimulus – Réponse car c'est l'individu qui fait l'action de faire ce nœud pour se rappeler. Il est **actif** pour pouvoir se souvenir de la chose en question. Dans ce sens-là, le nœud dans le mouchoir ne fonctionne **pas comme un simple déclencheur**. Le déclencheur est le fait que l'individu pense à utiliser un système de signe pour agir sur son propre psychisme. Il souligne le fait qu'on a affaire à une **double manipulation** : l'instrument psychologique que l'individu construit est une **stimulation qui stimule sa réponse** (= se rappeler).

MEDIATION PAR L'INSTRUMENT PSYCHOLOGIQUE

« L'objet de l'instrument psychologique n'est pas le monde extérieur mais l'activité psychique du sujet. Cet instrument est un moyen de contrôle, d'influence du sujet sur lui-même, un moyen d'autorégulation et autocontrôle » - Friedrich



Changement d'unité d'analyse : si on veut comprendre comment les individus réfléchissent, il faut tenir compte de l'activité du sujet mais aussi des outils qui lui sont fournis et la manière dont il les utilise.

DOUBLE STIMULATION

Vygotski va développer la thèse de la « double stimulation ».

Stimulation simple :

S (chose à se rappeler) → R (se rappeler)

Stimulation double :

S1 (nœud dans le mouchoir) → S2 (chose à se rappeler) → R (se rappeler)

Dans ce cas, le nœud a la fonction **d'instrument psychologique** (ou outil psychologique) et l'utiliser comme instrument psychologique est un **acte instrumental**. C'est-à-dire que le sujet construit activement le nœud dans le mouchoir qui a pour fonction de provoquer une réponse (se rappeler). La personne se stimule une première fois, elle-même, pour pouvoir arriver à la réponse. L'être humain n'est pas passif : il est actif dans le processus du développement.

FONCTION PSYCHIQUE SUPERIEURE

« Nous pouvons employer le terme de fonction psychique supérieure ou de conduite supérieure, lorsque nous nous référons à la combinaison de l'outil et du signe dans l'activité psychologique » - Vygotsky

→ C'est au moment où la personne est capable d'utiliser des signes pour agir sur ses comportements qu'on peut parler de fonction psychique supérieure ou conduite supérieure.

TACHE POUR ENFANTS DE 2-6 ANS

Lever la main droite quand on montre un crayon et lever la main gauche quand on montre une montre.

1. **Sans instrument (stimulation simple)** : S crayon ou montre → R lever la main gauche ou droite
2. **Avec instrument (double stimulation)** : feuille de papier → crayon -> lever la main droite
→ La feuille de papier agit sur la pensée comme outil

UN LOCUTEUR NON FRANCOPHONE NE SE SOUVIENT PAS DU MOT « PAILLASSON »

Expression : « se prendre les pieds dans la paillasson »

L'expression est utilisée comme un moyen, un outil de se souvenir de la signification du mot paillasson. Le locuteur est à la fois **sujet de l'action** (c'est lui-même qui stimule sa mémoire) et **objet de sa propre action** (il est stimulé par l'expression, il applique sur lui-même le stimulus). Le sujet se dédouble.

METHODE DE LA DOUBLE STIMULATION DE LEONTIEV

Leontiev a proposé d'utiliser la méthode de la double-stimulation pour montrer qu'elle sert aux personnes à améliorer leurs capacités cognitives :

- ⊕ **Tâche au-delà des capacités de l'enfant**
- ⊕ **Fournir un objet utilisable comme signe**

JEU DES COULEURS INTERDITES

3 séries de 18 questions dont 7 du type « Quelle est la couleur de...? »

- 1ère série : sans jeu de cartes, sans règles
- 2ème série : 2 règles, sans jeu de cartes
 - Couleurs interdites : bleu et rouge
 - Ne pas mentionner deux fois la même couleur
- 3ème série, 2 règles **avec instrument** :
 - Jeu de 9 cartes de couleur

JEU DES COULEURS INTERDITES AVEC UNE FILLE DE 13 ANS

1. **Est-ce que tu vas te promener en ville ?**
Oui
2. **De quelle couleur sont les maisons ?**
Gris (*elle regarde les cartes et retourne la carte grise*)
3. **Est-ce que le soleil brille fortement ?**
Fortement
4. **De quelle couleur est le ciel ?**
(Regarde les cartes) blanc (*retourne la carte blanche*)
5. **Est-ce que tu aimes les bonbons ?**
Oui
6. **As-tu déjà vu une rose ?**
Oui
7. **Est-ce que tu aimes les légumes ?**
Oui
8. **De quelle couleur sont les tomates ?**
Vertes (*retourne la carte*)

LE DEVELOPPEMENT

Le développement est à la fois un **processus d'internalisation** et un **processus d'externalisation** : la personne ne décalque pas le monde social ; elle le retravaille. Ce qu'elle en fait, c'est toujours un « produit original ». Ce qu'elle a internalisé elle peut l'externaliser pour agir et transformer son environnement.

EN BREF

Les fonctions psychiques supérieures sont...

- ⊕ **Médiatisées** par des signes et des outils, donc **artificielles** ; dans le sens de « faites de la main d'Homme »
- ⊕ **Intellectualisées** (*conscientes et volontaires*) et dirigées vers l'intérieur
- ⊕ Une **transformation qualitative de l'intelligence** au cours de son développement

LANGAGE ET PENSEE

Vygotski a développé une théorie qui **allie le langage et la pensée**.

On peut considérer qu'ils ont des **racines différentes** : pensée **préverbale** et langage **pré intellectuel**. A l'origine, le langage et la pensée sont deux choses différentes qui ne sont pas liées l'une à l'autre. Puis, à un moment donné, le langage et la pensée fusionnent.

Fonctions du langage : **communication** (fonction sociale) et **sémiotique** (langage comme outil psychologique) ; agit sur le développement de la pensée ; Vers 2-3 ans, quand l'enfant commence à agrandir son registre de mots et quand il commence à s'intéresser à la manière dont les objets qui l'entourent sont nommés.

« Le développement de la pensée est déterminé par le langage, c'est-à-dire par les outils langagiers de l'intelligence et par l'expérience socio-culturelle de l'enfant. Le développement intellectuel de l'enfant dépend donc de sa maîtrise des véhicules sociaux de la pensée, c'est-à-dire du langage » - Vygotski

« La pensée ne s'exprime pas dans le mot mais **se réalise** dans le mot » - Vygotski

→ Le langage crée la pensée vs. Idée commune que le langage permet de dire ce qu'on a dans la tête

LE MONOLOGUE ENFANTIN ET LE LANGAGE EGOCENTRIQUE

Lorsque les enfants jouent, on peut observer qu'ils parlent tout seul. Mais comment comprendre ces monologues ? Sur ce point, il y a une divergence d'idée entre Piaget et Vygotski.

Pour **Piaget**, c'est un signe **d'égocentrisme enfantin**. L'enfant ne se rend pas compte que le fait de parler est utiliser pour communiquer avec les autres. Il est dans l'incapacité de prendre le point de vue de l'autre. Ce monologue est **un indice de la socialisation progressive** de l'enfant.

Pour **Vygotski**, ce monologue est l'illustration du fait que l'enfant utilise le langage pour **guider, contrôler et comprendre son action**. On ne le verra plus dans la suite du développement car il est ensuite intériorisé ; l'enfant n'a plus besoin d'articuler ses pensées de manière audible. Le langage est donc un **outil psychologique** qui donne indice de **l'individualisation progressive** d'une origine sociale de la pensée.

- ➔ Phénomène développemental observable mais aussi un phénomène qu'on observe tout la vie car il apparaît souvent, même à l'âge adulte : quand on veut « remettre » de l'ordre dans sa tête ». = Fonction de régulation de la pensée

Le langage égocentrique : Il a une **fonction expressive** et **accompagne l'activité** : ce n'est pas remis en cause. Ce qui est remis en question c'est sa **fonction d'instrument psychologique**, d'outils sémiotique.

LA ZONE PROXIMALE DU DEVELOPPEMENT

DIFFERENTES THEORIES

- ⊕ Apprentissage = développement
- ⊕ Développement puis apprentissage
- ⊕ Développement = maturation puis développement = apprentissage

Pour Vygotski : l'apprentissage précède le développement

Pour Piaget : le développement précède l'apprentissage

Ecole : fournir certains apprentissages qui permettront le développement des fonctions supérieurs de la pensée. Donc, met l'accent sur le rôle des personnes qui vont mettre sur pied les apprentissages (adultes, enseignants, etc.)

→ Rôle de **l'autre** dans le développement de l'enfant

ZONE PROXIMALE DE DEVELOPPEMENT

Ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire seul demain. Dans le développement de l'enfant, les adultes fournissent de l'aide à l'enfant lui permettent de faire, sous son guidage, un certain nombre de chose pour qu'il puisse ensuite le faire seul.

EXEMPLE : APPRENDRE A FAIRE DU VELO

L'adulte tient le vélo, donner des conseils et à un moment donné l'enfant se débrouille tout seul et arrive à faire du vélo sans l'aide d'un adulte.

« *Ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire seul demain* » - Vygotski

→ L'Autre est un élément majeur de l'apprentissage. Ceci est une différence fondamentale avec la théorie de Piaget.

« *La ZPD de l'enfant est la distance entre son développement actuel déterminé à l'aide de tâches résolues de manière indépendante, et le niveau de développement potentiel* de

l'enfant, détermine à l'aide de tâches résolues par l'enfant placé sous le guidage des adultes et en coopération avec des partenaires plus intelligents ». - Vygotski

LOI DE LA DOUBLE FORMATION

Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant :

- ⊕ D'abord comme activité collective, sociale et donc comme **fonction interpsychique**
- ⊕ Puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme **fonction intrapsychique**

Intériorisation ou internalisation : de l'**interpsychique** à l'**intrapsychique** ou de l'intersubjectif à l'intrasubjectif

« Le vrai apprentissage valable pendant l'enfance est celui qui **anticipe** sur le développement et le fait progresser. Mais on ne peut enseigner à un enfant que ce qu'il est capable d'apprendre. » - Vygotski

RECHERCHES ACTUELLES SUR...

- **Les interactions sociales**
 - Entre adulte et enfant
 - Entre enfants, notamment à l'école avec le travail de groupe
- **Les conduites d'étayage (guidance strategies)**
 - Jerome Bruner, Barbara Rogoff, James Wertsch
 - Dans des situations **formelles** (dans lesquels quelqu'un à l'intention d'enseigner quelque chose à quelqu'un d'autre) et **informelles** (apprendre sans que ce soit défini comme une situation d'apprentissage)
 - Exemple : Situation informelle des parents qui initient au ski l'enfant alors que le but premier est de skier et non pas d'apprendre strictement le ski. L'initiation du ski permet aux enfants de skier ensuite seule. C'est le même principe avec l'apprentissage de descendre du toboggan
- **Les situations d'enseignement-apprentissage à l'école**
 - Interaction maîtres-élèves-objet à enseigner/apprendre

PENSEE QUOTIDIENNE ET PENSEE SCIENTIFIQUE

DEFINITIONS

Dans des lieux d'apprentissages formelles (école, université, etc.), **nous apprenons des choses qu'on n'apprend pas dans la vie quotidienne**. On apprend par exemple à apprendre à raisonner sur des nombres, à faire des tableaux croisés, à isoler des facteurs d'un phénomène, etc. Cela nous amène à jeter un **regard différent** sur des objets quotidiens.

EXEMPLE : LA CHUTE D'OBJET

Dans la vie de tous les jours, on sait qu'un objet lâché tombe ; on ne voit pas la chute de la même manière dans un cours de physique car on nous explique le calcul de la chute et ses modalités. On apprend que la masse ne va pas faire tomber l'objet plus vite, contrairement à l'idée populaire.

Entre les connaissances quotidiennes et scolaires, il peut y avoir des difficultés, des choses qui vont contre le bon sens. Chez un même individu, il y a des connaissances qui relèvent de l'expérience quotidienne et des connaissances qui relèvent de l'apprentissage dans des cadres plus formelles. Il y a une **coexistence** entre la pensée quotidienne et la pensée scientifique.

Pensée quotidienne ou « bon sens »

- ➡ Expérience quotidiennes
- ➡ Capacité d'avoir des jugements sur des événements qui semblent évidents (= savoirs quotidiens)
- ➡ Liée à l'action
- ➡ Elle est considérée comme une pensée primitive, sujette aux approximations, mensonges et erreurs
- ➡ Il y a cette idée de remplacer cette forme de pensée par une pensée plus scientifique, plus « juste ».

Pensée scientifique : généralisation de second ordre et qui n'a pas de référence directe avec la réalité.

EXEMPLE : LES FLEURS

Dans l'expérience quotidienne, l'enfant va être confronté par tout de sorte de fleurs. La généralisation d'un second ordre permet de dire que *les roses + les marguerites + les tulipes* font partie des fleurs. Il y a une généralisation sur la généralisation des « roses » car on parle de rose alors qu'il y en a de différentes sortes. Ceci donne l'idée de ce que fait l'école : **ce qu'on fait de la fleur à l'école ne correspond pas à ce que l'on fait dans la vie quotidienne**.

DEUX POSITIONS OPPOSEES

Position de Vygotsky : « Les concepts scientifiques s'avèrent dans une situation non scientifique tout aussi inconsistante que les concepts quotidiens dans une situation scientifique »

La pensée quotidienne est inférieure à la pensée scientifique

ou

La pensée quotidienne est différente de la pensée scientifique.
Elle est pertinente dans certains contextes

TROIS CONSEQUENCES

- ✚ Plusieurs types de connaissances qui **coexistent** chez une personne et elles ont chacune leur pertinence.
- ✚ La **pertinence** de ces connaissances dépend :
 - De l'activité dans laquelle la personne est engagée
 - Du sens qu'elle donne à son activité
- ✚ La pensée quotidienne peut, selon le contexte, être une **ressource** pour accéder à d'autres formes de pensées

Quels sont les liens entre pensée scientifique et pensée quotidienne ?

Cette question, posée par Vygotski, est une question que la psychologie se pose encore actuellement.

LIENS ENTRE CONCEPTS SCIENTIFIQUES ET CONCEPTS QUOTIDIENS

CONCEPT DE FRERE

Dans notre vie quotidienne, on fait l'expérience de ce qu'est un frère. La difficulté pour un enfant est de passer du concept quotidien de « frère » et le concept scientifique de « frère ».

Pensée quotidienne : Mon frère a fait ça, son frère a fait ci

Pensée scientifique : Avoir le même père et la mère ; système de parenté qui nécessite de comprendre les liens des uns avec les autres.

CONCEPT D'EXPLOITATION

Difficulté de passer du concept scientifique à la représentation de ce que « l'exploitation » représente au quotidien.

THESES

- ✚ Pas de hiérarchie entre les concepts scientifiques et concepts théoriques
- ✚ Rôle spécifique et fondamental de l'école : transmettre des concepts scientifiques

- ✚ Les concepts scientifiques s'appuient sur les concepts quotidiens

L'acquisition de concepts scientifiques a un effet en retour sur les concepts quotidiens. Elle induit un autre rapport à l'expérience quotidienne et oriente l'action de l'individu.

EN BREF

- ✚ Le développement de la pensée est « artificiel » (artefactuel)
 - Médiaisé par des signes qui ont la fonction d'instrument psychologique et sont fournis par la culture à un moment donné de son histoire
- ✚ Le langage joue un rôle fondamental dans le développement de la pensée
- ✚ Le développement procède par intériorisation (loi de la double formation) ; rôle des interactions
- ✚ L'école joue un rôle fondamental dans le développement de la pensée scientifique

IDENTITE ET SENS DE L'ECOLE

POURQUOI ETUDIER L'APPRENTISSAGE ?

- ⊕ Objet d'étude classique de la psychologie
- ⊕ Objet d'étude central de la psychologie socioculturelle
- ⊕ Motif majeure de consultation psychologique chez les enfants et les jeunes
- ⊕ Un enjeu social particulier et non individuel dans le monde du travail aujourd'hui

APPRENDRE : UNE ACTIVITE SITUEE

On apprend **quelque part** : à l'école et avant l'école ; en dehors de l'école, par les contextes

On apprend **quelque chose** : objets de savoir, compétences physiques, etc.

On apprend **avec/par quelqu'un ... pour quelqu'un** : rôle de l'adulte et des pairs

On apprend **pour une certaine raison** : sens de l'apprentissage et des significations sociales de cet apprentissage

INGREDIENTS DE LA PROBLEMATISATION

- ⊕ **Apprendre** : S'approprier quelque chose (le faire sien), intériorisation
 - Il y a un idée d'intersubjectivité allant de l'intra subjectivité (*loi de la double formation*)
- ⊕ **Rôle du langage et autres systèmes de signes et outils**
- ⊕ **Rôle de l'école dans la transformation de concepts quotidiens en concepts scientifiques**
- ⊕ **Sur le plan méthodologique** : étudier l'apprentissage en contexte et parfois avec des plans quasi-expérimentaux

Apprendre = changer, ne plus être le/la même

Transformation identitaire : Ce processus est là pour chacun d'entre nous avec des connaissances qui peuvent être parfois problématiques. En effet, la connaissance peut nous changer et on ne peut plus dialoguer avec les personnes de la même manière qu'avant. C'est dramatique car cela peut parfois nous couper du monde, des autres.

Exemple : depuis qu'on apprend la psychologie, nous ne sommes plus les mêmes et les autres ne nous voient plus de la même manière.

L'école est vue comme un **élément de transformation** et de **développement de l'identité**. Certaines choses qui semblent aller de soi sont étudiées de manière différentes, avec des approches et des perspectives différentes qui transforment profondément l'identité de l'élève.

Toute personne a plusieurs facettes identitaires : **identité hétérogène**. On a une identité différente à l'école, à la maison, etc. qui peuvent entrer en contradiction. L'apprentissage peut donc **menacer le sentiment de continuité de soi** : on n'a plus l'impression d'être le même car on se sent changé.

EXEMPLE : APPRENDRE SANS CHANGER ?

« Leur manière de parler, comment ils veulent nous faire parler. On a une façon de parler, notre façon de penser. Ils veulent tout nous changer, quoi ! Changer notre personnalité. Je ne veux pas qu'ils me changent. **Ils peuvent m'instruire mais pas me changer.** »

- Stagiaire dans un programme d'insertion professionnelle en France

EXEMPLE : UNE ODE A L'ECOLE ?

« A cinq ans et demi, je suis entré à l'école primaire pour avoir la chance (que n'ont pas toujours les enfants des pays du Tiers Monde) d'apprendre quelque chose qui allait **bouleverser ma façon d'être : la lecture.** »

« Là où on l'on apprend vraiment, c'est à l'école. C'est le plus important (...) On y apprend à maîtriser les sciences, le français, toutes ces matières qui vont nous servir à passer de l'adolescence à l'âge adulte, à travers les études... Plus on connaît de choses, plus c'est facile de vivre. C'est pour cela que j'ai fait mes débuts à l'école. »

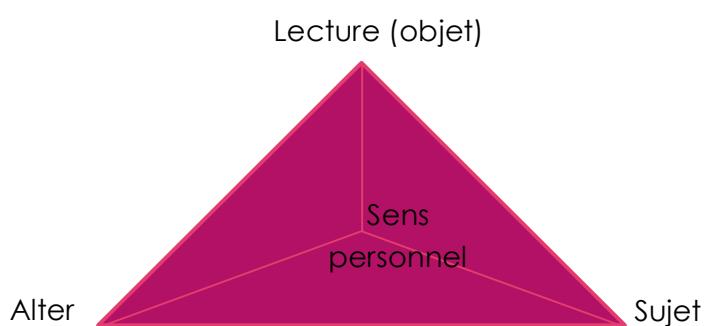
- Tiré de Rochex (1995)

APPRENDRE A LIRE : SENS PERSONNEL ET SIGNIFICATIONS SOCIALES

« J'étais fou de joie : à moi ces voix séchées dans leurs petits herbiers, ces voix que **mon grand-père** ranimait de son regard, qu'**il** entendait, que **je** n'entendais pas ! Je les écouterais, je m'emplirais de discours cérémonieux, je saurais tout. »

- Sartre

DU « REGARD PSYCHOSOCIAL » AU « PRISME SEMNIOTIQUE »



La lecture, dans notre société, a un certain nombre de significations et est très valorisée. Ici, on peut y transposer **le sens personnel** : le sens de la lecture pour Sartre. Le sens personnel mais l'accent sur le fait que l'individu se **réapproprie** les savoirs.

SENS DE L'ECOLE ET DE CE QU'ON Y APPREND ?

DEVENIR ELEVES = ETRE APPRENANT

C'est être confronté à de nouveaux objets d'apprentissage...

- ⊕ Que l'élève n'a **pas choisi** d'apprendre
- ⊕ Plus au moins **éloignées** de ses sphères d'expériences personnelles
- ⊕ Plus ou moins **valorisées**

L'élève doit construire « **un rapport au savoir** ». C'est un ensemble de jugements évaluatifs et d'attitudes portant à la fois sur ce qui **vaut la peine d'être appris, sur ce qui est utile, pertinent de savoir** et sur les **significations mêmes accordées à des termes comme « savoir », « apprendre »**.

Le « **rapport à l'école** » est une relation de sens, donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et l'école comme **lieu, ensemble de situations et de personnes**.

COMMENT ETUDIER LE RAPPORT AU SAVOIR ?

BILAN DE SAVOIR

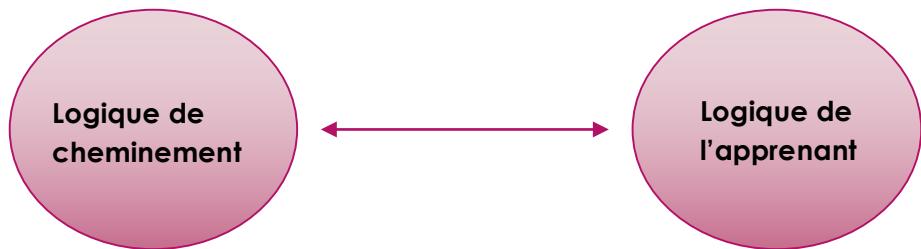
Consigne : « J'ai X ans. J'ai appris des choses chez moi, dans la cité, à l'école, ailleurs. Qu'est-ce qui est important pour moi dans tout ça ? »

Cette consigne a pour but de déterminer quelles places sont données à chaque sphères et comment l'enfant fait des liens entre les différentes sphères. Ce sont des ensemble d'entretiens en face à face qui portent sur la signification de l'école pour l'élève.

« LOGIQUE DE CHEMINEMENT »	« LOGIQUE DE L'APPRENANT »
Référence à l' ici et maintenant de la situation : l'enfant fait référence à des tâches scolaires qui ne permettent pas de comprendre en quoi la grammaire (ou autre) est importante dans la vie de tous les jours Exemple : GN, GV, les mots dans les vides, les petits mots ; la grammaire c'est ce qu'on fait après la récré	Il y a une distinction entre exercices et buts de l'apprentissage. Exemple : la grammaire, ça sert à mieux comprendre comment on parle. Ce n'est peut-être pas utile, mais c'est intéressant.
Focalisation sur les rituels, routines de la classe	Complémentarité entre savoirs appris à l'école et ailleurs : « il n'y a pas qu'à l'école qu'on apprend des choses. En famille, lorsque nos parents parlent entre eux, on s'enrichit aussi. »
Apprendre = appliquer des procédure, rituels	Relative autonomie par rapport aux rituels : apprendre, c'est écouter la leçon

Fonction certifiante de l'école : l'école a des fonctions externes qui ne sont pas liés avec les connaissances, compétences apprises en classe. Elle est considérée comme une course d'obstacles. Les motivations sont externes et non internes.	Les motivations sont internes .
Réussir à l'école = s'en remettre à l'enseignant → On apprend car la maîtresse l'a demandé et non parce que c'est potentiellement utile ou intéressant	Plus d' autonomie par rapport à l'enseignant : « écouter la leçon, comprendre et réfléchir, faire des maths. »

Ces deux logiques sont à considérer comme les **deux extrêmes d'un continuum** :



RAPPORT AU SAVOIR ET REUSSITE/ECHEC SCOLAIRE

Ce qui expliquerait la réussite ou l'échec scolaire, c'est la question du **rapport au savoir** : plus l'élève est du côté « LOGIQUE DE L'APPRENANT » plus il a de chances d'être dans la réussite scolaire. Les recherches en sociologie de l'éducation montrent **une corrélation positive entre origine sociale et réussite scolaire** : plus on vient d'un environnement social élevé, plus on a de chance de réussir.

! MAIS ! La corrélation **n'explique pas la cause** ! De plus, en Sciences Humaines, **la corrélation +1 n'existe pas** : il y a toujours des **exceptions « sociologiques »**. On ne peut donc pas affirmer qu'il existe de déterminisme sociologique : **ce n'est pas parce que l'élève est d'origine sociale défavorisée qu'elle va automatiquement rater à l'école**. On peut cependant se demander pourquoi les élèves d'origines défavorisées ratent plus souvent que les autres ou pourquoi y-a-t-il des exceptions sociologiques.

« Le fait de vivre dans une banlieue populaire et non dans un quartier résidentiel pour cadres moyens et supérieurs n'est pas sans effet sur l'histoire d'un enfant, y compris sur son histoire scolaire. Mais **ce fait ne détermine pas** pour autant les caractéristiques d'un enfant – et encore moins son histoire. » - Charlot, Bautier et Rochez, 1992

Charlot, Bautier et Rochez (1992) proposent de considérer ce **rapport au savoir** comme un médiateur du lien entre l'origine sociale et la réussite des élèves.

Origine sociale des élèves

Réussite / échec scolaire

Rapport au savoir

QUEL EST LE ROLE DE L'ECOLE DANS LA CONSTRUCTION D'UN RAPPORT AU SAVOIR ?

SOCIALISATION PRIMAIRE : Le rapport au savoir est quelque chose qui se construit bien avant l'école, dans le processus de socialisation de l'enfant au sein de sa famille. Il y aurait des inégalités dès le départ entre les enfants, suivant leurs expériences préalables. On peut penser que certains élèves se trouvent, à l'école, plus « en terre étrangère » que d'autres. C'est une manière stigmatisante de penser, qui élude un peu la question.

SOCIALISATION SECONDAIRE : L'école ne serait pas seulement là pour reproduire les inégalités sociales mais créer de nouvelles inégalités et de nouvelles relations avec le savoir. L'école modifie le rapport de la personne à ses expériences quotidiennes.

LA SOCIALISATION

L'ECOLE COMME SOCIETE EN MINIATURE

On ne se centre plus seulement sur l'élève et on regarde l'école, la salle de classe etc. On regarde donc l'écologie de l'élève.

Se socialiser = devenir social...

... Oui, mais à quoi ? Et cela veut dire que l'enfant n'est pas social et il apprend au fur et à mesure ? Ici, nous allons considérer que la socialisation **s'apprend tout au long de la vie** : tout au long de notre vie, on apprend à comment se comporter (*et comprendre les règles sociales*) dans de nouvelles situations (*contexte donné*).

L'école est donc une **société en miniature** avec **ses propres règles**.

LA SOCIALISATION A DEUX NIVEAUX DIFFERENTS

Lorsque l'on s'intéresse à la socialisation à l'école on peut s'intéresser à deux niveaux différents :

Socialisation à un nouvel environnement, à un nouveau contexte : Interactions sociales entre maîtres et élèves, ou entre élèves entre eux

- ✚ Règles, normes
- ✚ Pratiques (manières de faire)
- ✚ Manières de parler
- ✚ Représentations, croyances
- ✚ Etc.

Socialisation cognitive : Interactions maître – élèves - objets de savoir

- ✚ Manière d'apprendre
- ✚ Manière d'appréhender des concepts quotidiens
- ✚ Manière de traiter les « objets de savoir »

UNE SOCIALISATION A UN NOUVEL ENVIRONNEMENT

L'enfant devient un élève : il est confronté à différentes manières de se comporter en classe. Il doit se confronter à un **environnement spécifique** qui a une **histoire, ses objets à enseigner** et ses pédagogies, des **pratiques communes**, etc. Aller à l'école, c'est un processus de socialisation dans le sens de **trajectoire de socialisation** car il **évolue** sans arrêt (*premier jour – vouvoyer la maitresse – passer de « maitresse » à « madame » -...).*

Devenir élève, c'est entrer dans une « **communauté de pratiques** ». Le groupe partage certaines pratiques représentations que les novices doivent pouvoir comprendre et reproduire.

L'élève doit comprendre ce qu'il se passe : les règles et normes, les routines, les attentes implicites et les différentes valeurs partagées. **Mehan, H.** propose le terme de « **participation compétente** » pour désigner les élèves qui montrent qu'ils ont compris ces règles implicites.

« La participation compétente dans la communauté de la classe requiert des élèves qu'ils interprètent les règles implicites de la classe qui déterminent quand, avec qui et de quelle manière ils peuvent prendre la parole et quand, où et de quelle manière ils peuvent agir »

Une métaphore utilisée dans ce type d'étude est de comparer la socialisation à l'école à l'apprentissage d'un métier :

L'ETUDE DU « METIER » D'ELEVE

Les études montrent que les élèves de classes moyennes et les filles prennent plus souvent la parole en classe que les autres. Il est intéressant d'observer à qui l'enseignant s'adresse, son type de discours, ses remises à l'ordre, les dynamiques interactives.

Woods, par exemple, s'intéresse à la « **vie souterraine** » en classe : apprendre, c'est aussi apprendre à détourner les règles sans que cela se voit. On observe aussi que certains élèves ne sont pas égaux : certains peuvent se permettre de faire pleins de choses en même temps et écouter la leçon alors que d'autres en sont incapables.

!! Mais... Etre élève, est-ce seulement apprendre des gestes du « métier d'élève » ? Comment rendre compte du fait que les interactions en classe sont centrées sur l'apprentissage ? C'est dans ce sens-là que l'apport de la psychosociologie clinique est intéressante.

LA SOCIALIZATION COGNITIVE ET MAINTENUS COGNITIFS

La socialisation ne porte pas seulement sur des règles sociales mais aussi sur les manières dont l'objet de savoir doit être traité. Ce n'est pas seulement une interaction maître-élèves, mais des interactions **maître-élèves centrées sur un objet de savoir à enseigner/apprendre**. La situation est organisée pour enseigner quelque chose aux élèves avec un dispositif pédagogique, il y a une intention de l'enseignant.

C'est basé sur la communication :

- ⊕ **Elèves** : doit pouvoir comprendre les intentions, attentes de l'enseignant
- ⊕ **Enseignant** : Anticiper, comprendre le point de vue de l'élève

Mais aussi sur les dispositifs pédagogiques (fiches d'exercices, matériel de sciences, etc.). Cette dimension matérielle est importante !

Devenir élève, c'est **apprendre à devenir un apprenant**. C'est-à-dire que l'élève est confronté à de nouveaux objets d'apprentissage plus ou moins éloignées de son expérience et plus ou moins valorisées. L'élève est invité à transformer des concepts quotidiens en concepts scientifiques.

Les difficultés possibles :

- ✚ Pourquoi apprendre ? Qu'est-ce qui vaut la peine d'être appris ? Sens personnel de l'apprendre et des objets à apprendre ?
- ✚ Quoi apprendre ? Quel est l'objet de la leçon ?

Il peut y avoir des **malentendus**.

Qu'est-ce qu'un malentendu ?

« Une illusion (temporaire ou permanente, s'il n'est pas levé) de compréhension entre deux (ou plusieurs, le cas échéant) interlocuteurs. Chacun donne à un mot, à un énoncé, à une situation un sens qui lui est propre mais qui diverge de celui de l'autre. »

Un malentendu n'est pas le contraire de bien entendu. Ce n'est pas le fait de bien expliquer les choses qui enlève l'ambiguïté de la communication. En effet, les mots sont polysémiques et peuvent apporter de l'ambiguïté dans le sens des mots. C'est une focalisation différente sur l'objet qui passe inaperçu : personne ne se rend compte que l'autre ne parle pas de la même chose.

LE MALENTENDU SOCIO-COGNITIF

C'est une interprétation, focalisation différente sur **la situation** (*la définition de la situation*) et **sur la tâche** (*définition de la tâche*) ; c'est-à-dire l'objet même de la leçon ou de l'exercice.

EXEMPLE DU PROBLEME ARITHMETIQUE

« Si 3 hommes creusent un trou en 2h, combien de temps 6 hommes mettraient-ils pour creuser le même trou. »

Pour résoudre ce problème, il faut comprendre les règles du **contrat didactique**. Le maître pose une question qui a une réponse spécifique dans ce contexte : c'est un problème arithmétique avec ses règles. Toutes les données (*ici, les nombres*) sont nécessaires à la résolution du problème et il ne manque aucune donnée pour le résoudre. Il est nécessaire de considérer que toutes choses sont égales par ailleurs.

Ici, il faut pouvoir concevoir que les hommes ont les mêmes outils, la même force, le même type de terre, etc. Cela ne nous pose pas problème, au premier abord, parce qu'on a été socialisés par l'école. Mais ce raisonnement-là serait inadéquat si on devait effectivement creuser un trou dans notre jardin.

EXEMPLE DE LA TACHE DE SYLLOGISME

« Dans le Grand Nord où il y a de la neige, tous les ours sont blancs. Novaya Zemlya est dans le Grand Nord et il y a toujours de la neige là-bas. De quelle couleur sont les ours ? »

Pour répondre à cette question, le sujet fait référence à son expérience personnelle et des valeurs partagées dans la société. Le fait de ne pas être allés à l'école, empêche les personnes de secondariser l'expérience.

S : On parle seulement de ce que l'on sait ; on ne parle pas de ce qu'on n'a pas vu.

E : mais qu'est-ce qu'impliquent mes mots ? (Il répète le syllogisme)

S : Ben c'est comme ça : votre tsar n'est pas comme le nôtre et le vôtre n'est pas comme le nôtre. Seul quelqu'un qui est allé là-bas peut répondre à vos mots et si une personne n'a pas été là-bas, elle ne peut rien dire sur la base de vos mots.

S : Si un homme avait soixante ou quatre-vingt ans, qu'il avait vu un ours blanc et qu'il en avait parlé, on pourrait le croire, mais je n'en ai jamais vu et par conséquent je ne peux pas le dire. C'est mon dernier mot ! Ceux qui ont vu peuvent raconter et ceux qui n'ont pas vu ne peuvent rien dire !

Un autre sujet : à partir de vos mots, cela signifie que les ours là-bas sont blancs

E : bien, qui de vous deux à raison ?

S : Ce que le coq sait faire, il le fait ! Ce que je sais, je le dis mais rien de plus!

ETUDIER LES MALENTENDUS SOCIO-COGNITIFS

Méthodes de recherches :

- ⊕ Passation de tâches spécifiques conçues par le chercheur
 - Exemple : Tâches ou problèmes dits impossibles
- ⊕ Observations
 - Du déroulement de leçons conçues par le maître
 - Du déroulement de leçons proposées par le/la chercheuse

EXEMPLE : LES PROBLÈMES IMPOSSIBLES

M : J'ai 10 crayons dans ma main gauche et 10 crayons dans ma main droite, quel âge as-tu ?

E : 20 ans

M : Mais tu sais bien que tu n'as pas vingt ans !

E : C'est pas de ma faute si tu me donnes pas les bons chiffres

L'élève a tellement intégrés que quand on pose ce genre de problème il fait quelque chose avec les nombres donnés. Il est coupé de toute réalité car le problème est considéré comme se situant dans le contexte même de l'école. Ici, l'élève ne fait aucun lien avec son expérience quotidienne.

EXEMPLE : UN EXERCICE DE GRAMMAIRE IMPOSSIBLE

Fait une seule phrase en enchâssant (B) dans (A) à l'aide de qui et que :

- A)** Le printemps succède à l'hiver
- B)** La pluie vient après le beau temps

Exemple de réponses :

- ⊕ La pluie vient après le beau temps **qui** succède à l'hiver
- ⊕ Le printemps succède à l'hiver et la pluie **qui** vient après le beau temps
- ⊕ La pluie **qui** succède le printemps à l'hiver vient après le printemps
- ⊕ La pluie vient après le beau temps **que** le printemps succède à l'hiver
- ⊕ La pluie vient après le printemps

→ Elèves de 9ème Harmos

Il n'y a quasiment aucun élève qui dit que la réponse est impossible. Ils se débrouillent pour faire concorder l'exercice avec ce qu'ils apprennent à l'école. A un moment donné, les tâches faites en classe apparaissent comme déconnectée de la réalité pour les élèves.

Ceci permet de discuter **les liens entre les connaissances quotidiennes et les connaissances apprises à l'école**.

Fait une seule phrase en enchâssant (B) dans (A) :

- A)** Amandine se promène dans la forêt
B) L'écureuil mange une noisette

Exemple de réponses :

- ⊕ A. se promène **pendant que** l'écureuil mange une noisette
- ⊕ A. se promène dans la forêt et vu un écureuil **qui** mange une noisette
- ⊕ A. qui se promène dans la forêt le voit **qui** mange une noisette
- ⊕ A. se promène dans la forêt **qui** mange une noisette
- ⊕ L'écureuil **que** A. mange se promène dans la forêt



→ Elèves de 9ème Harmos

Cet exemple nous montre que ce qu'il se passe à l'école est tellement déconnecté de ses connaissances quotidiennes que tout devient possible ! On peut voir cela comme un problème de transfert de connaissances : que font les élèves de ce qu'ils apprennent à l'école dans la vie quotidienne ?

DIFFICULTES

Dans le domaine de l'école, que fait-on du langage ?

1. Travailler **AVEC** le langage : utiliser le langage pour communiquer avec le maître, sur l'objet de savoir, etc.
2. Travailler **SUR** le langage : le langage est pris comme un objet de savoir
 - On apprend ce qu'est une phrase relative, etc.
 - Langage scientifique
 - Fait partie de la socialisation cognitive car l'élève doit comprendre qu'on ne raconte pas une histoire mais qu'on travaille sur le langage

Ce qui est en jeu est **le lien entre les savoirs scolaires et extrascolaires**. Parfois, s'appuyer sur les savoirs scolaires permet **d'aider dans certaines situations quotidiennes**. Il y a deux autres types de relations possibles : le **clivage** (où l'élève ne fait aucun lien entre ce qu'il voit à l'école et la vie quotidienne) et les **malentendus**.

EXEMPLE : UNE LEÇON DE GRAMMAIRE SUR LA « SUITE DU NOM »

« Le Titanic est un film ... : » Compléter par :

- ⊕ **Adjectif**
 - Le Titanic est un film passionnant.
- ⊕ **Subordonnée introduite par un pronom relatif**
 - Le Titanic est un film qui est passionnant.
- ⊕ **Préposition**
 - Le Titanic est un film à succès

E : (...) après que tout le monde connaît moi je trouve qu'on devrait mettre euh s'il est dramatique ou si euh

M : Est-ce qu'on parlait du SENS des phrases pourquoi tu parles dramatique je ne comprends pas bien (...)

Un peu plus tard, alors que M. essaie d'amener les élèves à classer les compléments du nom introduits par une préposition, E₂ intervient :

E₂ : alors ben moi je mettrai d'abord d'action [dramatique]

M : [alors attends attends attends]

E₃ : ben non c'est pas tout de suite d'action=

E₄ : =dramatique

L'élève est-il en train de s'engager dans une tâche quotidienne (*discuter du film*) ou est-ce qu'il fait son exercice de grammaire ?

→ **Malentendu sociocognitif !**

COMMENT EXPLIQUER LES MALENTENDUS SOCIOCONITIFS

GROUPE ESCOL

Equipe française qui s'occupe des questions d'éducation, de socialisation et de collectivités locales à l'Université de Paris 8.

PREMIERE EXPLICATION : CENTREE SUR L'ELEVE

« Attitude de secondarisation » des élèves : certains élèves auraient des difficultés dans cette attitude de secondarisation. Se retourner sur son expérience primaire avec sa vie quotidienne pour l'interroger peut s'avérer difficile.

« La capacité de l'élève à constituer le monde des objets scolaires comme un monde d'objets à interroger sur lesquels il peut (et doit) exercer des activités et un travail spécifique ».

C'est une transformation de l'expérience en connaissance, une reconfiguration de l'expérience première. Il faut essayer de dépasser l'expérience première. L'élève doit passer du **genre discursif premier** (*parler de la vie quotidienne*) au **genre discursif second** (*manière de parler plus institutionnalisée, plus spécialisée ou de formes littéraires particulières – comme la poésie*).

EXEMPLE : PASSER DU LANGAGE QUOTIDIEN AU LANGAGE POETIQUE

M : (lit un poème de René Guy Cadou) « Et ces merveilleuses poussières, amassées pour tout un été ... »

E : Mais Madame, c'est pas français « merveilleuses poussières » !

M : Pourquoi ? Est-ce que c'est la position de l'adjectif qui te gêne ? Tu trouverais plus naturel de dire « des poussières merveilleuses » ?

E : non, c'est juste que c'est pas français ! Les poussières, ça peut pas être merveilleux ! C'est juste embêtant !

DEUXIEME EXPLICATION : CENTREE SUR LES PRATIQUES ENSEIGNANTES

Certains malentendus sont induits par les pratiques enseignantes. Certains dispositifs et certaines pratiques pédagogiques rendent la tâche opaque et entravent le processus de secondarisation.

Le malentendu dans les interactions maître-élèves-savoir : « (...) la notion de malentendu désigne (...) la difficulté pour certains enseignants d'identifier que certains élèves ne regardent pas l'objet de savoir, la situation comme d'autres élèves le font, et en particulier ne les regardent pas du point de vue de l'enseignant. » - Bautier & Rayon, 2009

EXEMPLE : QU'EST CE QUE LA RESPIRATION ?

E_{ns} : aujourd'hui on va parler de la respiration. Alors qu'est-ce que vous savez déjà sur la respiration ? (...)

E₁ : quand on court, on respire vite **E**_{ns} alors justement pourquoi est-ce que, quand on court, on se met à respirer plus vite ?

E₂ : quand on court, aussi, on le nez qui coule, c'est pour ça des fois à la télé, on voit les joueurs de football, ils crachent des fois [...] si on arrête de courir et qu'on marche un peu, après, ça va mieux, on respire ça se calme, c'est moins vite, après on peut recommencer, de nouveau, à courir [...] des fois quand il fait froid et qu'il y a du vent, on a du mal à respirer, des fois

L'idée, ici, est de s'appuyer sur les connaissances préalables des élèves pour construire un savoir dessus. L'élève va penser qu'on va parler de la respiration dans ce qu'il connaît du sujet dans sa vie de tous les jours. Ce qui est implicite et ce que l'élève doit comprendre, c'est que lorsqu'on parle de respiration à l'école, on ne parle pas de football ou de crachat.

EXEMPLE : QUI RENTRE CHEZ LA POULE ?

M : Tous les animaux du village veulent aller chez la poule // pourquoi ? // pour faire la soupe aux cailloux / mais le loup a peur qu'il y ait trop de monde / le loup ne veut pas tout le monde / il va choisir les animaux qu'il va laisser rentrer // chez la poule

E : ça devrait être la poule qui choisirait parce que c'est la maison de la poule

M : oui mais c'est le loup qui décide aujourd'hui // vous me proposez des animaux qui viennent frapper chez la poule et moi je fais le loup // et je dis si je le veux ou si je ne le veux pas ».

→ Premières réponses **refusées** : tigre, éléphant, lézard, biche, cochon, coq, anaconda géant, serpent, rhinocéros, canard, coq, dinosaure, etc.

→ Première réponse **acceptée** :

E : poussin

M : (dans le rôle du loup : accepte la réponse)

E : parce que c'est petit

M : on s'arrête // si vous n'écoutez pas le nom des animaux vous n'allez pas comprendre comment le loup les choisit. Écoutez bien, je crois qu'il faut bien écouter (grenouille, crapaud: refusés... souris, poussin, ours, loup, poule et mouton: acceptés)

M : continuez le jeu en ne proposant que des animaux où on entend [u] ».

L'élève fait référence à une règle sociale : on choisit qui on invite quand on est chez nous. Cela active des choses de la vie quotidienne qui incite l'enseignante à redire la consigne. Dans ces mises en scènes scolaires tout peut se passer alors que dans la vie quotidienne, on n'imagine pas un loup et une poule ensemble...

ECHEC SCOLAIRE ET SECONDARISATION

C'est une hypothèse qui fait l'objet de recherches actuelles et qui va à l'encontre de ce que l'on pourrait attendre !

« *Plus la façon d'enseigner est en apparence déscolarisée, informelle, et plus elle présuppose que les élèves adoptent spontanément une posture d'appropriation* qui leur permet de « scolariser » par eux-mêmes les objets proposés.* » - Bonnery, 2007

*Une attitude de secondarisation

L'échec scolaire serait un **résultat d'un malentendu sociocognitif** sur la manière dont il faut traiter les objets d'apprentissage et plus généralement sur le sens de l'apprentissage et de l'école. Dans les dispositifs mis en classe, il faudrait éviter d'appuyer le nouveau savoir sur un savoir déjà acquis. Cependant, ne pas reposer les concepts vus en classe sur quelques concepts d'apprentissage quotidien ne semble pas une bonne idée. L'idéal serait de trouver un juste milieu.

EN BREF

Apprendre est un **processus d'appropriation active**, de **socialisation cognitive** et pouvant provoquer des **malentendus sociocognitifs**. Il semble important de prendre en compte *le rapport au savoir et l'attitude de secondarisation* de l'élève avant l'école. Il faut aussi interroger l'interaction maître-élève-savoir : **construction d'une attitude de secondarisation dans la relation maître-élèves-savoir** avec un rôle du dispositif pédagogique et de l'enseignant.

Apprendre et enseigner ne sont pas deux choses différentes : ce sont deux choses liées qui sont faces d'un même processus. Il faut regarder des deux côtés pour comprendre les problèmes à l'école.

QUESTION OUVERTE...

Tout se passe-t-il vraiment seulement au niveau de la classe ? L'élève n'est pas seulement un élève dans la vie de tous les jours... Il est un acteur social engagé dans toute sorte de sphères d'expérience. Il peut être un objet d'étude intéressant entre ce qu'il apprend à l'école et en dehors de l'école.

LES RELATIONS ENTRE SPHERES D'EXPERIENCE ET RESSOURCES SYMBOLIQUES

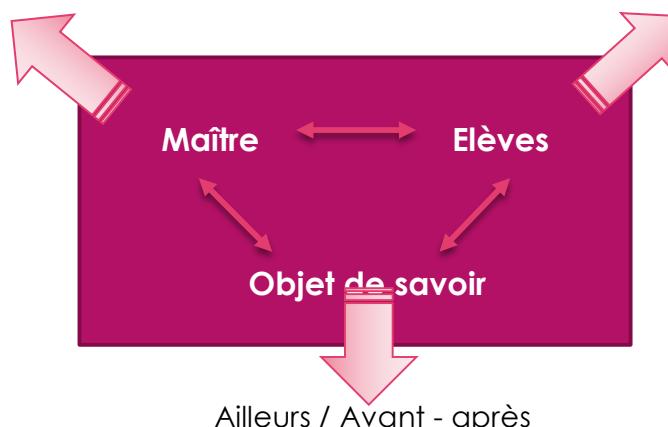
L'élève : un individu est un **acteur social** impliqué dans plusieurs sphères d'expériences

→ Comment il met en relation les différentes sphères d'expérience ?

Sphère d'expérience : « Une configuration d'expériences, d'activités, de représentation et de sentiments qui se présente de manière récurrente. » - Zittoun & Gillespie

LA SALLE DE CLASSE : UN DIALOGUE ENTRE L'ICI ET L'AILLEURS

Ailleurs / Avant - après



Ailleurs / Avant - après

- ⇒ Le maître est un acteur social qui a différentes sphères d'expériences en dehors de l'école
- ⇒ L'élève est un acteur social qui a différentes sphères d'expériences en dehors de l'école
- ⇒ Les membres de sa famille, les activités culturelles et sportives, etc. ne demandent pas les mêmes comportements et le même langage qu'en classe
- ⇒ L'objet du savoir, le langage n'est pas le même à l'école et en dehors de l'école

APPROCHE DIALOGIQUE DES INTERACTIONS MAITRES-ELEVES-OBJET DE SAVOIR

On ne regarde pas seulement les dialogues en classe mais ce qu'il se passe aussi en dehors : c'est **l'étude des tensions dialogiques**. Si on s'intéresse à ces liens, on s'aperçoit qu'il peut y avoir des contradictions.

Dia-logue : à travers

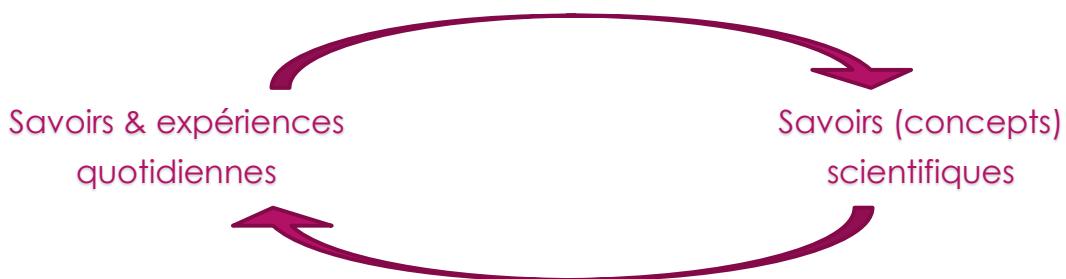
Dialogue au sens de Bakhtine :

⊕ Dialogue **en présence**

⊕ Dialogue à distance

- **Avec d'autres personnes**, reprendre la parole d'autrui
 - Lorsque nous parlons, nous faisons plus ou moins référence aux discours d'autres personnes (« Le médecin m'a dit de manger moins de sucre », « la loi interdit de faire cela », « l'enfant est roi » qui est un discours qu'on retrouve chez plusieurs personnes)
- **Avec d'autres situations**
 - Plusieurs patients exposent leurs problèmes et attendent du psychologue qu'il faut trouver une solution
- **Avec d'autres objets de savoir**
 - Langage hors de la classe vs. Dans la classe

QUELS LIENS L'APPRENANT FAIT-IL ENTRE LES SAVOIRS APPRIS A L'ECOLE ET LES SAVOIRS APPRIS EN DEHORS DE L'ECOLE ?



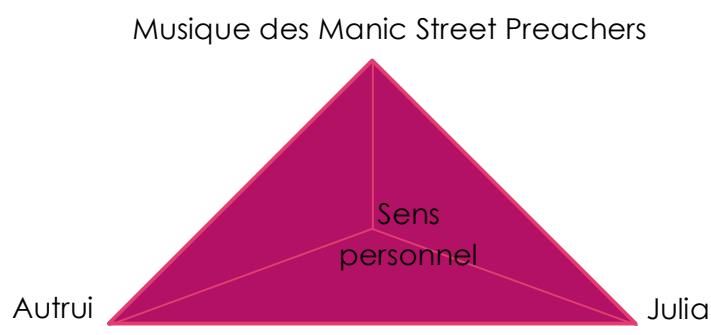
LA NOTION DE RESSOURCE SYMBOLIQUE

La notion de ressource symbolique fait référence à un **instrument psychologique** qui se réfère aux **productions culturelles** (films, séries, musique, livres, BD, religion, etc.).

Les ressources symboliques désignent des éléments culturels (livres, musique, films) qui sont utilisés par une personne, avec un certain degré d'intention, en relation avec quelque chose qui n'appartient pas à la fiction elle-même, mais aux sphères d'expérience de la personne.

Un **élément culturel**, comme une chanson, un film, un livre, etc. devient une **ressource symbolique** quand il est intentionnellement lié à quelque chose qui va au-delà de ses significations sociales pour donner sens à sa propre expérience.

L'EXEMPLE DE JULIA



Julia fait un lien entre ce groupe et son expérience personnelle (*la mort de sa grand-mère*). La musique de ce groupe prend donc une **dimension personnelle et différente des autres**. Elle explique comment cette musique prend **le rôle de compagnon** et comment elle écoute les paroles (*représentent une expérience personnelle douloureuse mise en forme par la musique*). Les paroles mettent en mots des choses qu'elle ressentait sans savoir comment les penser. Cette intérêt pour ce groupe **ouvre tout un espace d'intérêt**, par exemple, la politique car ce groupe se questionne sur la politique. Elle utilise cette musique **pour se calmer, agir sur son propre état émotionnel**.

LE PROJET SYRES (ZITTOUN & GROSSEN)

QUESTIONS DE RECHERCHE

Les expériences et savoirs quotidiens des élèves en dehors de l'école peuvent-ils être une ressource symbolique pour donner du sens aux objets de savoir scolaires ?

Ce qu'ils apprennent à l'école peut-il être une ressource symbolique pour donner sens à leur expérience et savoirs quotidiens ?

- ⊕ Trois écoles de Suisse romande (cycle secondaire II)
 - Deux écoles menant à la Maturité fédérale et au Baccalauréat
 - Une école professionnelle offrant des filières menant à la Maturité Professionnelle
- ⊕ Trois disciplines : littérature, philosophie et enseignement de culture générale
 - 19 classes, 16 enseignants, 56 leçons
- ⊕ **Objet d'étude :** mise en lien entre différentes sphères d'expériences

METHODES DE COLLECTE DE DONNEES

- ⊕ Observations en classe (56 leçons)
- ⊕ Questionnaire aux élèves ($n=205$)
- ⊕ Entretiens avec les élèves ($n=18$)
- ⊕ Entretiens avec les enseignants ($n=16$)
- ⊕ Focus groups avec les élèves (6 groupes)

QUELQUES OBSERVATIONS

ENTRETIENS AVEC LES ENSEIGNANTS

Valorisation des éléments culturels **enseignés en classe** comme **ressource symbolique**, utile pour les élèves en dehors de la classe pour former des nouveaux citoyens.

Littérature : « [...] si on étudie : Les Mouches de Sartre avec (...) cet engagement du personnage principal, ce non- engagement ben je vais les faire réfléchir en leur disant « **est-ce que vous vous êtes engagés ? A quelque part est- ce que vous défendez une cause ? Est-ce que vous avez des projets ?** » (...) voilà je vais essayer de tirer un parallèle entre ce personnage des Mouches qui a leur âge (...) et eux »

→ Intention pédagogique de pouvoir mettre en lien l'objet de savoir et les expériences personnelles des élèves, jeunes gens.

Philosophie : « alors pour moi en tout cas en discipline fondamentale [...] c'est qu'au fond quelle que soit [...] leur pratique professionnelle, [...] ils vont être confrontés à des problèmes de nature déontologique (...) et ils vont être confrontés à des problèmes qui renvoient (...) aux droits fondamentaux (...) [...] que ça soit en médecine, que ce soit- peu importe le secteur dans lequel on est [...] mais c'est dans l'idée que (...) si les **médecins**, si les **avocats**, si les **politiciens**, si les **journalistes**, si les **éducateurs**, si les : sont un petit peu sensibilisés aux problèmes fondamentaux de la philo : c'est mieux que s'ils ne le sont pas (...) »

→ On peut observer la manière dont l'enseignant envisage son rôle d'enseignant en essayant de faire profiter son cours de philosophie à d'autres sphères d'expériences des apprenants.

ENTRETIENS AVEC LES ELEVES

Questionnaire : Tous les jeunes écoutent de la musique et regardent des séries mais...

- **40%** des élèves attribuent peu de valeurs à tout type d'activités culturelles (sport, lecture, aller au concert)
- **25%** valorisent des activités qui sont valorisées par l'école et sont conscients qu'elles sont validées par l'école
- **35%** valorisent des activités qui ne sont pas valorisées par l'école et sont conscients qu'elles ne sont pas valorisées par l'école

On observe des usages d'éléments culturels **extra-scolaires** (*non-enseignés à l'école*) comme **ressources symboliques**.

USAGE D'ELEMENTS CULTURELS EXTRA-SCOLAIRES COMME RESSOURCES SYMBOLIQUES

I : Il y a des chansons qui t'ont marqué, qui t'ont rappelé quelque chose ?

R : Oui, dernièrement, ma mère a téléchargé une chanson et puis c'est **Manau, ça s'appelle « Le dernier combat »** puis ça raconte une personne qui perd un être cher, et, vu que j'ai ma grand-mère qui est morte, je l'écoute chaque soir avant de m'endormir (...) **ça me dit que ce qu'il chante ça m'arrive à moi aussi et il dit qu'il faut continuer son chemin**, donc. (Jeune homme) »

Il y a un dialogue à distance avec les paroles de la chanson. L'élève les prend comme une directive : il doit continuer son chemin.

USAGE D'ELEMENTS CULTURELS SCOLAIRES COMME RESSOURCES SYMBOLIQUES

Certains éléments culturels scolaires (*enseignés à l'école*) sont utilisés comme des ressources symboliques. Mais c'est fait de manière superficielle...

E : je dirais qu'il y a des personnages qui me ressemblent plus que d'autres (...) Par exemple, c'est le, au personnage de l'Etranger de Camus, il dit honnêtement ce qu'il pense, puis, en lisant ça je me suis dit je le fais aussi (...)

I : est-ce que ça change ta façon de, ça te donne envie de t'inspirer à d'autres égards de ce personnage là

E : non, pas forcément mais, je dirais que c'est cet aspect-là qui m'a fait, que j'ai bien aimé le livre, mais de là à ce que ça m'inspire non, quand même pas

L'Etranger de Camus est utilisé comme ressource symbolique, mais on remarque qu'ici c'est effectivement fait de manière superficielle.

« Oui, avec Germinal, j'y ai repensé quelquefois, parce que je fais partie du syndicat XYZ (...) c'était en relation avec la grève, c'est des choses ... (...) l'époque comment ça se passait, on peut se dire « Ah oui maintenant heureusement qu'il y a quelque chose derrière » (...) J'ai eu des problèmes avec mon maître d'apprentissage(...), je suis allé au syndicat, mais comparé à ce qu'il y a dans Germinal, c'est rien du tout (...) et là c'est vrai que le livre remet bien le contexte. »

Germinal est utilisé comme un élément qui permet de donner sens à son expérience quotidienne vécue avec le maître d'apprentissage

« A euh (tousse) dans La mort sans sépulture [Sartre] y a justement Lucie et pis François qui sont frère et soeur et François il veut (...) il veut tout dire parce qu'il a peur de mourir pis ça c'est un peu mon côté dans le sens que dès que y a des conséquences j'ai un peu peur et Lucie c'est justement l'inverse (...) e:t heu elle veut se battre jusqu'au bout et j'ai un peu ces deux personnalités (...) je suis toujours entre les deux (...) »

La personne donne sens à son propre fonctionnement psychologique pour mettre en mot sa propre personnalité grâce à Sartre.

FONCTIONS DES RESSOURCES SYMBOLIQUES

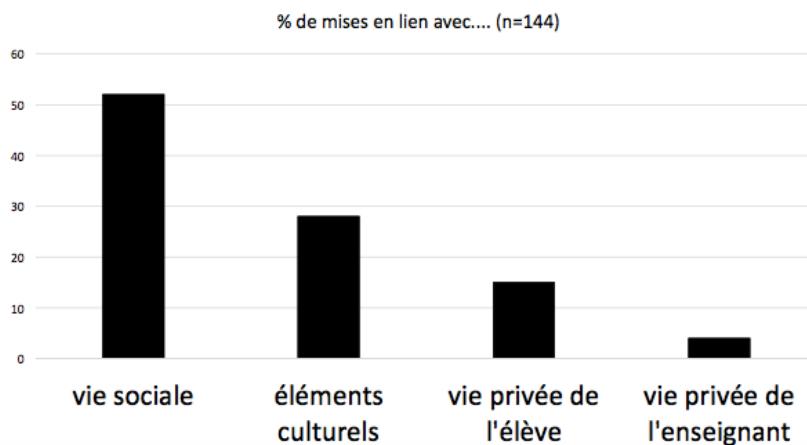
- ✚ Représentation, élaboration des émotions
- ✚ Secondarisation de l'expérience première
- ✚ Maintien d'un sentiment de continuité de soi

ANALYSE DE LEÇON

Séquences de mise en lien où l'enseignant va dire quelque chose comme « tel et tel phénomène est vu dans la petite maison de la prairie ». Ici, on essaye d'identifier les moments où l'enseignant fait un lien avec ce qui se passe en dehors de la leçon.

Mise en lien entre l'objet de savoir scolaire en jeu et...

UN ELEMENT CULTUREL	En philosophie, faire un lien entre le concept de beauté de Platon et le tableau de la Joconde.
UN ELEMENT DE LA VIE PRIVEE DE L'ENSEIGNANT	En culture générale, un enseignant fait un lien entre le racisme et le fait qu'il est Italien.
UN ELEMENT DE LA VIE PRIVEE DE L'ELEVE	En culture générale, un élève fait un lien entre l'arrachage d'ongle comme technique de torture et sa propre expérience (il a dû se faire arracher les ongles pour des raisons médicales)
UN ELEMENT DE LA VIE SOCIALE	En littérature, l'enseignante déclare : « Tout roman est un bon moment à passer mais c'est aussi une occasion qui nous est donnée de réfléchir sur nous-mêmes. »
	En littérature, l'enseignant parle de la vie de Dostoïevski et interpelle ses élèves en disant : « Alors vous imaginez si vous êtes amoureux de quelqu'un et qu'il ne le sait pas. »
	Dans un cours de philosophie sur le racisme, un élève fait un lien avec des articles de presse à tendances racistes.



EXEMPLE : UTILISER LA LITTERATURE POUR REFLECHIR SUR SOI

Littérature : « Les questions qu'on se pose peuvent aussi se poser à partir des thèmes et des personnages mais parce que toute fiction c'est finalement- tout roman (.) ben c'est déjà un bon moment à passer, si on aime lire c'est déjà pas mal mais c'est aussi une occasion qui nous est donnée de réfléchir sur nous-mêmes (.) »

Les mises en lien ouvrent parfois un espace de réflexion, comme par exemple, utiliser les savoirs traités en classe pour réfléchir sur le racisme. Il y a une réflexion qui part de la leçon pour réfléchir à la vie sociale.

LES MISES EN LIEN OUVRENT PARFOIS UN ESPACE DE REFLEXION

EXEMPLE : UTILISER LES SAVOIRS TRAITÉS POUR REFLECHIR SUR LE RACISME

E : « on parlait de quand on voit souvent des gens qui se font attaquer, en Suisse, agressés comme ça dans la rue, souvent ils ((les journalistes qui relatent l'événement)) mettent " par deux Kosovars ", "par deux Albanais », etc., et puis ils ne précisent pas quand ils parlent de Suisses. »

MAIS, C'EST RARE...

POURQUOI LES MISES EN LIEN OUVENT-ELLES RAREMENT UN ESPACE DE REFLEXION ?

C'est parce qu'il y a un **risque de sortir de la leçon** et **d'avoir des conversations quotidiennes** au lieu de rester centré sur le propre de la leçon. Ces situations d'apprentissages deviennent alors tout autre chose. Il peut aussi y avoir un risque d'introduire en classe des **thèmes délicats**.

E11 : on parlait de quand on voit souvent des gens qui se font attaquer, en Suisse, agressés comme ça dans la rue, souvent ils ((les journalistes qui relatent l'événement)) mettent " par deux Kosovars ", "par deux Albanais », etc., et puis ils ne précisent pas quand ils parlent de Suisses

((assis derrière l'élève 1, dans le champ de la caméra ; on peut lire sur ses lèvres "**c'est normal**", mais l'enseignant ne le remarque pas))

Il peut y avoir le risque d'**enfreindre l'espace privé de l'élève**.

Philosophie : « personnellement ça c'est aussi une question qu'on pourra débattre **mais j'aime pas trop disons : aller loin dans l'intimité des élèves** hein, je sais que certains ont des problèmes (.) ont des vécus particuliers, et puis par **pudeur** aussi vis-à-vis d'eux, j'aime pas trop : disons dire « ah ben toi t'as vécu ça, raconte-nous » (.) à moins que ça ne vienne spontanément, des fois ça arrive spontanément alors bon là je l'accueille volontiers, mais forcer un petit peu les choses, là **je suis un petit peu mal à l'aise** des fois de »

Et le risque **d'amener des conflits...**

Après le visionnement du film War Photographer

E : à part deux trois images il n'y avait rien de vraiment ben je trouve de très très choquant

M : ouais ça vous a pas ému de voir par exemple cette femme au début au Kosovo qui arrive et qui trouve sa maison complètement dévastée ?

E : ben :: non ça m'a plutôt ému de voir les gens qui mourraient de faim parterre [...]ça arrive dans chaque pays donc voilà quoi (...)

M : vous êtes attaché à votre maison ?

E : ben ouais parce que je suis né dedans je suis là-bas depuis que je suis tout petit

M : ouais qu'est-ce que ça vous ferait vous ? vous arrivez pas à vous mettre à la place de cette femme par exemple ?

E : ouais :: oui je pourrais

M : mais ça vous émeut pas la détresse des autres vous vous en foutez ?

E : c'est pas une question que je m'en fous mais ça arrive à tout le monde voilà

EN BREF

Les **mises en lien entre savoirs scolaires et extrascolaires** ne sont pas très fréquentes. Ce sont surtout les savoirs extrascolaires qui sont au service de la leçon. Elles peuvent cependant présenter des risques sur le plan relationnel et sur le plan de l'apprentissage.

Les éléments culturels appris à l'école semblent **rarement être utilisés comme ressources symboliques** en dehors de l'école.

Mais, ceci reste à être étudier davantage...

QUESTIONS OUVERTES

- ➡ Comment étudier ces mises en lien ?
- ➡ Ces mises en lien aident-elles toujours l'apprentissage ?
- ➡ Que faire d'éléments culturels qui sont valorisées par les élèves mais ne font pas partie du programme ?
- ➡ Quelle est l'origine des difficultés d'apprentissage à l'école ?
- ➡ Quel est le rôle du psychologue dans prise en charge des difficultés scolaires ? Quelle place donner au contexte de classe ?

CONCLUSION

L'approche historico-culturelle est une théorie (*paire de lunette*) possible pour étudier l'apprentissage à l'école, dans d'autres contextes et à n'importe quel âge.

C'est une **approche « située » ou « concrète »** de l'apprentissage car l'élève est étudié en contexte dans ses activités, avec les outils dont il a disposition (ordinateur, signes, etc.) et le dispositif pédagogique utilisé. C'est une approche qui **problématiser la question de l'apprentissage avec les adultes et ses pairs**. Par exemple, elle se pose la question de ce que font les adultes pour mettre en place des stratégies de guidage. Il y a une **dimension temporelle** : considérer que l'apprentissage est quelque chose à long terme qui peut se passer dans différents contextes. Il est important de prendre en compte les **différentes transitions** (passage d'un cours à l'autre, d'un prof à l'autre, etc.). Il y a des **tensions dialogiques** entre les différentes sphères d'expérience, contradictions plutôt importantes qui peuvent créer de la confusion et des malentendus. Apprendre, c'est un **processus de socialisation cognitive** : l'interprétation de la situation s'apprentissage (comment interpréter ce qu'on est censé faire dans une tâche donnée et comment comprendre le sens de ce qui est fait). Il y a un risque de **malentendus cognitifs**.

QUESTIONS OUVERTES ET DEBATS SOCIAUX

- ✚ Quelle importance les dispositifs pédagogiques et les méthodes d'enseignement accordent-elles au processus de secondarisation ?
- ✚ Quels contenus doivent-ils ou non entrer dans le programme scolaire ? Quelle place donner à des contenus qui relèvent de savoirs expérientiels (savoir de la vie quotidienne) ?
- ✚ Quel est le rôle de l'enseignant et des dispositifs pédagogiques dans le développement de la secondarisation ?
- ✚ Quelles relations entre l'apprentissage dans l'école et hors de l'école ? Relations entre « sphères d'expériences » ?
- ✚ Comment tenir compte de la différence entre élèves ? Et comment atténuer ces différences ?

LA PSYCHOLOGIQUE HISTORICO-SOCIO- CULTURELLE : UN CADRE THEORIQUE APPLIQUE A PLUSIEURS OBJETS

- ✚ L'aide humanitaire
- ✚ La psychologie de la santé
- ✚ Psychologie de la personne âgée
- ✚ La mémoire collective
- ✚ La psychologie du travail
- ✚ L'imagination
- ✚ Développement de l'identité et trajectoire de vie

RETOUR SUR LA QUESTION DE L'(AUTO-)GESTION DU DIABÈTE

QU'EST-CE QUE VIVRE AVEC LE DIABÈTE ?

⊕ Une situation de changement (= transition)

C'est une expérience qui met en jeu l'**identité** : cela change l'image de soi (je suis diabétique) et la personne est considérée par les autres comme vivant avec sa maladie. La personne se distingue des autres car elle a besoin d'une autre attention.

Certes, ce n'est pas amusant de vivre avec mais la personne vivant avec un diabète n'est pas que ça ! Elle a d'autres activités qui sollicitent ses autres parties de son identité.

Exemple : un diabétique dans une soirée préfèrera peut-être boire de l'alcool pour s'amuser. Il faut donc comprendre ses propres rationalités dans les différents contextes.

⊕ Une situation d'apprentissage de ses propres sensations physiques

Il y a la connaissance des **caractéristiques médicales** de la maladie qui est importante. Il y a des « signes » qui montrent le taux de sucre insuffisant dans le sang.

Les avancées des connaissances doivent être suivies par les médecins pour administrer le bon traitement. Le patient est aussi un acteur important : il doit connaître et apprendre à avoir les comportements de santé adéquats. Il doit apprendre à jouer son rôle de « patient » pour savoir comment se comporter, comment obtenir des informations, comment coordonner les différents traitements ? Tous les patients ne sont pas égaux pour jouer son rôle de patient.

Les personnes doivent aussi savoir utiliser les outils nécessaires de gérer leur diabète.

= APPRENTISSAGE OUTILLE

⊕ Une situation de socialisation

Les personnes entrent dans un **environnement médical** qui a ses propres règles. Ils doivent aussi se socialiser au **groupe de pairs** vivant avec le diabète qu'ils sont amenés à rencontrer.

UN REGARD PSYCHOSOCIAL

La personne : sujet

La maladie : objet

L'Alter : On ne peut pas comprendre comment la personne vit sa maladie si on n'inclut pas les autres. Ils permettent de donner un sens à la maladie (*c'est de sa faute ; dimension morale*).

→ Les autres qui sont présents et les stéréotypes liés à la maladie

Outils et instrument psychologique

C'est une relation **sujet-objet médiatisé par des outils** (*glucomètre, carnet de glycémie, etc.*) qui, à certaines conditions, prennent la fonction **d'outils psychologiques** qui permettent la transmission d'informations et de connaissances. C'est un peu l'équivalent du nœud dans le mouchoir, car il a un effet sur le comportement.

L'utilisation de ces outils laissent toutes sortes de **traces** (*grille Excel avec les taux de sucre, etc.*) qui sont interprétées par la personne et le médecin comme les signes de l'évolution de la maladie. Dans ce sens-là, ces outils permettent la transmission d'information :

- Entre la personne et le soignant
- Entre les soignants
- Entre l'enfant diabétique et sa famille, l'enseignante, etc.

Ces outils peuvent être vus comme des outils de coordination du travail et des efforts de chacun.

Problématisation d'un point de vue psychosocial

L'autogestion du diabète n'est pas seulement une question...

- ✚ De compétences, ressources individuelles
- ✚ D'avoir ou de ne pas avoir certaines connaissances sur la maladie
- ✚ D'apprendre ou non utiliser des outils
- ✚ Du sens que la personne donne à la maladie

On se demande quel est **le sens de la maladie pour la personne** ? On cherche le sens dans le contexte des différentes situations dans lesquelles elle est engagée. On se demande **quel est le sens de la maladie pour les autres** ? **Comment le travail est-il coordonné entre les différents soignants** ? **Comment les outils sont utilisés dans les faits** ? On se demande l'usage réel des outils et on ne s'inquiète pas de leur sophistication : on peut avoir des outils plus simples et plus efficaces pour les personnes.

Vivre avec un diabète, ce n'est pas seulement vivre avec une maladie : c'est une **activité « située »**. Les gens font quelque chose quelque part, pour quelque chose. Il faut être particulièrement attentif au contexte et au sens de la maladie pour soi et pour les autres.

CH. 2 : LE SOI ET L'AUTRE DANS LA CONSTRUCTION DES IDENTITES

GEORGE HERBERT MEAD : PREMICES D'UNE APPROCHE DIALOGIQUE DU SOI

ELEMENTS GENERAUX

On parle de Mead pour deux raisons :

- ⊕ Il est le fondateur d'un courant théorique « **l'interactionnisme** »
- ⊕ Son œuvre est peu citée en tant que tel, mais tout ce qui en découle a fortement **influencé des théories dans le domaine de la psychologie** (comme la systémique) **ou de la sociologie**

Son œuvre est riche, foisonnante et complexe.

POSTULATS DE BASE : L'INTERDEPENDANCE SOI-AUTRUI

« *Le comportement d'un individu ne peut être compris que par rapport au comportement de tout le groupe dont il fait partie*, car les actes individuels sont impliqués dans ses actes sociaux plus larges qui dépassent l'individu et font intervenir les autres membres de ce groupe. »

- Mead ; *L'esprit, le soi et la société*

L'interdépendance **n'est pas un synonyme d'influence** ! Cela veut dire que l'un ne peut pas exister sans l'autre.

Mead fait partie d'un courant, le « **pragmatisme américain** » dont les représentants les plus connus sont **William James, John Dewey**. Le pragmatisme désigne une approche dans laquelle on met l'accent **sur l'action en contexte et ses effets sur autrui**. Dans ce genre d'approche, on considère que les processus mentaux sont dirigés vers certains buts et que ces actions ont pour objectifs de s'adapter à l'environnement. C'est une approche de la psychologie qui ne va pas considérer la construction de l'être humain comme quelque chose d'autonome. **L'intelligence se développe dans l'interaction avec autrui et donc ses effets sur autrui et sur soi qu'il s'agit d'étudier**. C'est aussi un courant qui considère que l'étude de la conscience de soi fait partie de la psychologie même si cette observation n'est pas possible de manière empirique. Dans ce sens, il s'oppose au behaviourisme. Ce qu'on refuse dans ce genre de théorie est de considérer l'esprit comme quelque chose d'abstrait, détaché de tout contexte, de tout but.

MOTS CLEFS DE L'INTERACTIONNISME

- ⊕ Construction de significations
- ⊕ Interactions

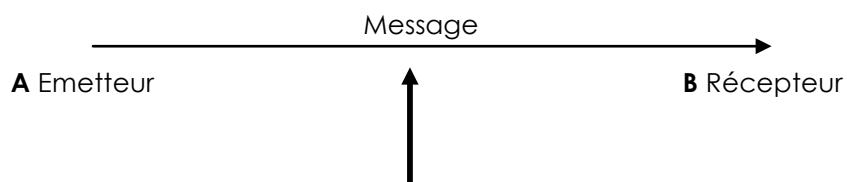
- ⊕ Activité psychique du sujet (*mind*) au travers du développement personnel
- ⊕ Contexte historico-socio-culturel

UNE THEORIE DE LA COMMUNICATION : LA CONVERSATION PAR GESTES SYMBOLIQUES

Comment est-il possible que les êtres humains parviennent à se comprendre ? (à une intercompréhension ?)

UN MODELE POSSIBLE DE LA COMMUNICATION : SHANNON ET WEAVER (1949)

La communication vue comme transmission d'information



Le message peut être brouillé par du **bruit**, par des interférences. Dans ce genre de modèle, la tâche de l'émetteur est d'utiliser un système de signe pour coder son message et que la tâche du récepteur va être de décoder le message en question.

DIFFICULTES DU MODELE

Le problème de ce modèle est qu'il tend à considérer une indépendance entre la pensée et la formulation. « L'émetteur » a quelque chose à dire et il le code dans un système approprié ». On ne peut pas considérer que le langage est indépendant de la pensée ! Il y a plusieurs manières d'utiliser le langage pour mettre les choses en forme, et le langage donne forme à la pensée (Vygotsky). C'est quand on utilise cet instrument sémiotique que l'on met notre esprit en forme. Il n'est pas seulement question de bruits (lors d'une « incompréhension »), mais aussi d'interprétation. On fait tous l'expérience qu'un même énoncé peut faire l'objet d'interprétation (à cause d'ambiguïtés, ...).

Décoder un « message » n'est pas l'opération inverse de l'encodage. Lorsque l'émetteur émet un message, il ne fait pas exactement l'inverse que ce que fait le récepteur pour décoder le message. Cela parce que chacun interprète le message donné à sa manière. Un même mot ou un même énoncé peut prendre des significations différentes selon le contexte.

UNE AUTRE MANIERE DE PROBLEMATISER LA QUESTION

Partir de l'interdépendance soi-autrui. Lorsque l'on communique quelque chose, on le fait à quelqu'un. Il y a interdépendance entre locuteur et interlocuteur. Il faut considérer qu'une même chose (événement, comportement) peut avoir plusieurs significations selon la façon dont les différents sujets les interprètent. Il faut ainsi considérer l'activité interprétative du sujet. Le sujet interprète le monde, les autres mais aussi ses propres actions, pensées, etc. Il est nécessaire d'admettre que tout énoncé prend toujours un sens dans un certain contexte.

L'hypothèse qui en découle est qu'il faut être eux pour produire du sens.

FAIT PREMIER : L'ACTE SOCIAL

C'est-à-dire l'interaction entre différents organismes. L'acte social va au-delà de l'individu seul et implique les autres membres du groupe.

LA NOTION DE GESTE : UN EMPRUNT A DARWIN

Il considère que certaines expressions corporelles ou faciales sont associées à des état émotionnels. On va considérer que c'est un geste qui traduit un état interne. Mead considère qu'un geste est une action qui annonce quelque chose à venir. Ce n'est pas juste l'expression d'un état émotionnel mais annonce aussi l'action à venir

Exemple : Montrer les dents n'exprime pas juste la colère, mais annonce l'attaque qui va suivre (dans le cas d'un chien).

C'est à partir des gestes que l'homme a développé le langage, c'est-à-dire des gestes plus sophistiqués.

DEUX TYPES DE COMMUNICATION (OU DE « CONVERSATION »)

Conversation par geste non symboliques correspondent à ce que l'on nomme interactions de type stimulus réponse (ex. un chien attaque, l'autre se dérobe). On a à faire à des réflexes.

Conversation par geste symboliques (ou par gestes signifiants/significatifs). Ce sont des gestes ayant la qualité d'un signe, qui représentent quelque chose. Pour Mead, seul les Hommes étaient capables d'entrer dans ce genre de communication.

GESTE SYMBOLIQUE

« Lorsque le geste signifie une idée et qu'il fait naître cette idée simultanément dans un autre individu, il devient alors un symbole significatif » -> autrement dit, un geste symbolique.

« Les gestes deviennent des symboles significatifs quand ils font naître implicitement chez l'individu qui les accomplit la même réponse qu'ils font naître explicitement – ou sont censés faire naître – chez ceux à qui ils s'adressent »

Les gestes deviennent significatifs dès lors qu'ils sont partagés par deux personnes en interaction. Chez Mead, la capacité de partager des significations suppose la capacité de prendre le point de vue de l'autre.

EXEMPLE DE LA FEINTE EN BOXE

Boxeur A	A	Boxeur B
Feinte: A anticipe en lui la réaction de défense de B = Stimulus pour préparer le vrai coup dès que possible	S -> R	
		R: Ouvrir défense de la feinte
Donne le « vrai » coup	R	

La signification n'est pas dans le geste en lui-même mais dans la façon dont le geste est interprété dans la situation.

CONVERSATION PAR GESTES SYMBOLIQUES

Prendre le point de vue d'autrui (considérer « l'attitude » de l'autre envers son propre geste)

Réciprocité fondamentale

- Toute action anticipe l'action de l'autre
- En ce sens toute action est déjà une réponse

CO-CONSTRUCTION DE LA SIGNIFICATION

Signification comme résultat d'un processus, issu d'un travail interactif et modulé par le contexte.

LA SIGNIFICATION NAIT DE L'INTERACTION

Geste symbolique : phase de l'acte social qui amène à un ajustement mutuel

Acte social (interaction) : commence chez l'un et se termine chez l'autre

« Le geste prend sa signification finale dans la manière dont l'autre l'interprète »

QUATRE POINTS FONDAMENTAUX

1. **Communication :** conversation par gestes symboliques comme processus interactifs par lequel les individus assignent des significations aux autres, aux choses et à eux-mêmes.

La signification d'un geste symbolique est à trouver dans la réponse qu'il suscite chez l'autre. Elle se construit dans l'acte social (dans l'interaction). L'intention de la personne ne naît pas dans l'esprit de la personne mais serait le résultat de l'interaction.

« Les significations ne sont repérables ni dans la prise de parole de l'un, ni dans le prise de parole de l'autre (...). – Salazar Orvig, 1999

C'est la rencontre entre deux prises de paroles qui suscitent des réactions particulières propres à l'interaction. Ainsi, s'il n'est pas facile de donner la part de ce qui revient à chacun des interlocuteurs, on peut se poser la même question en psychologie : qu'est-ce qui revient à l'individu tout seul et qu'est-ce qui revient aux autres ?

2. **Conception de l'être humain :** fondamentalement intersubjective

C'est-à-dire que l'autre fait intimement parti de ce qui forme la perception de l'individu d'être un être unique. La subjectivité est intersubjective.

EXEMPLE TIRE DE VYGOTSKI, LE POINTAGE

Dans le développement, on peut observer un bébé qui va essayer d'atteindre un objet qui est hors de sa portée : il tend le bras en direction de l'objet. La mère l'interprète comme l'expression du désir de l'enfant d'attraper l'objet en question. Sa réponse est alors d'apporter l'objet à l'enfant. La **conduite de pointage** (*au lieu de tendre le bras vers l'objet, il va pointer l'objet du doigt*) **est résultat de la conduite de l'adulte** car il passe de tentative malheureuse à attraper un objet à un geste qui est dirigé vers l'adulte qui pourra donner l'objet. La mère interprète le geste de l'enfant comme « donne-moi cet objet », elle le **sémiotise (donne une valeur de signe)**, elle assigne une attention à l'enfant. Psychogénétiquement, l'enfant saisit ce signe et pointe l'objet du doigt pour l'avoir à disposition. L'intention se construit dans l'interaction avec l'autre.

UNE CITATION REPRESENTATIVE D'UNE CONCEPTION INTERSUBJECTIVE DE L'ETRE HUMAIN

« *J'imagine votre esprit / et surtout ce que votre esprit pense sur mon propre esprit / et ce que votre esprit pense de ce que mon esprit pense au sujet de votre esprit* » - Charles Cooley

Nous prêtons aussi à l'autre la capacité de penser quelqu'un penser aux pensées.

NANO ET NANETTE SE PERDENT DANS UN MAGASIN

Comment font-ils pour se retrouver ?

- Réponse simple : Nano se demande « Qu'est-ce que je ferais si j'étais elle ? » et prédit l'endroit où elle ira. Mais où est cet endroit ?? Là où Nanette prédit que Nano prédit qu'elle ira.
- Réponse complexe : Qu'est-ce que je ferais si j'étais elle / se demandant ce qu'elle ferait si elle était moi / en train de me demander ce que je ferais si j'étais elle... ?

Dans certains courants de psychologie actuels, ce mécanisme est considéré comme un mécanisme de base aux interactions. Il y a une intrication entre le psychique de l'un et le psychique de l'autre. Si on considère les choses sous cet angle, on se demande où l'on peut trouver des facteurs purement individuels dans le fonctionnement psychique humain. C'est la capacité fondamentale de se penser en relation avec l'autre. Les pensées qu'on peut avoir sur soi-même et sur le monde ont les autres en arrière fond. C'est un regard proche de celui de la psychosocial de Moscovici : l'Autre est toujours indépendant de l'Autre.

3. Méthodologie

Il s'agit de développer des méthodes qui permettent de comprendre les processus à travers lesquelles il y a un processus psychique. On s'intéresse à la manière dont l'interlocuteur interprète ce que le locuteur a dit et si cette interprétation est acceptée par les deux parties. On s'intéresse à comment chacun interprète le geste de l'autre.

4. Développement psychologique

La conversation par gestes symboliques (conversation) est un concept fondamental dans le développement psychologique. Ceci amène Mead à amené une théorie du Self et qui a eu un impact important en psychologie.

LA NOTION DE SELF (SOI)

Soi... Self... Identité : profusion, confusion !

Le **Self** est une personne distincte dans un sentiment de continuité.

QUESTIONS

- ✚ Comment se développe le Self ?
- ✚ Quel rôle les autres jouent-ils dans ce développement ?
- ✚ Quel lien avec la communication ?

THESES

LE SELF SE DEVELOPPE...

- ✚ A partir de **certaines expériences**. C'est quelque chose qui se fait dans un environnement donné pour répondre à certaines sollicitations (*action, ajustement, dans un environnement donné*).
- ✚ A partir de la **conscience de soi**. Le self est un objet pour soi. C'est la possibilité de se traiter soi-même comme un objet. La prise de conscience presuppose une décentration de son point de vue. On prend le point de vue de l'autre et on fait de soi un objet d'observation. C'est à la fois être sujet et objet puisque l'on devient petit à petit capable de se prendre soi-même comme objet de pensée. Dès que l'on se présente « je suis... » ça presuppose que l'on est capable de se voir de l'extérieur pour se définir avec ces mots.
- ✚ A partir **d'interactions avec autrui** dans la communication, dans les interactions sociales.

« Après que le soi a émergé, il peut en un certain sens se fournir d'expériences sociales : nous pourrions alors concevoir un soi absolument solitaire. Mais le soi est impensable en dehors de l'expérience sociale. Un homme condamné au confinement pour le reste de ces jours est toujours à lui-même son propre compagnon : **il peut penser et communiquer avec lui-même comme naguère avec autrui.** » - Mead

Le self n'est pas seulement une représentation de soi, mais cela inclus la part d'expérience que la personne fait avec les autres. La personne va petit-à-petit s'appréhender du point de vue des autres et se distancier des autres : elle prend un point de vue extérieur pour analyser ses propres comportements.

« Le soi (self) en tant qu'objet pour soi, est essentiellement une structure sociale, qui émerge dans l'expérience sociale. » - Mead

LES DEUX VERSANTS DU SELF : LE « JE » ET LE « MOI »

Le « **moi** » est l'ensemble organisé des attitudes des autres que l'on assume soi-même.

Mais comment cela se fait-il que nous soyons tous uniques ? C'est là qu'apparaît le « **je** ».

Le « **je** » est doit rendre compte de cette part de créativité de l'individu, l'émergence du nouveau, de singularité. L'individu est actif et pas prisonnier d'un certain déterminisme social.

« Face au Moi se trouve le « JE ». L'homme n'est pas seulement des droits mais aussi des devoirs. Il n'est pas seulement un citoyen, un membre de la communauté, mais aussi un homme qui réagit à cette connaissance (...) le modifie. Le « je » donne le sens de la liberté et de l'initiative. La situation est là et nous demande d'agir consciemment. » - Mead

« Le JE n'est jamais complètement déterminable. Il est toujours différent de ce qui semble imposé par la situation. » - Mead

Le langage, moteur du développement de la pensée

« La pensée ne s'exprime pas par le mot mais se réalise par le mot. » - Vygotski

CONCLUSION

Rôle clé **des interactions sociales** dans le développement du Self :

- ✚ Identité comme **CONSCIENCE DE SOI**... Sentiment de continuité (=Self de Mead)

« La conscience de soi n'est réelle pour elle-même que dans la mesure où elle connaît son reflet dans d'autres consciences » - Hegel

« Devenant conscient de moi, j'essaie en quelque sorte de me voir avec les yeux d'un autre homme, d'un autre représentant de mon groupe social » - Voloshinov

- ✚ Le langage comme moteur du développement de la pensée
- ✚ L'Autre comme source de la conscience de soi

« Je ne suis pas seul quand je me regarde devant le miroir, je suis sous l'emprise de l'âme autre. » - Bakhtine

L'interaction comme source de nouveauté : Face au discours de l'autre, le locuteur dit quelque chose qu'il n'aurait jamais dit tout seul.

« Nous sommes étrangers à nous-mêmes, et si nous avons le moindre sens de qui nous sommes, c'est seulement parce que nous vivons à l'intérieur du regard d'autrui. » - Paul Auster

JEROME BRUNER : CONSTRUCTION DU SOI ET RECITS DE SOI

INTRODUCTION

Bruner est un psychologue né en 1915 et décédé en 2016. Pour lui, **les individus sont des êtres pensants, munis d'intelligence grâce à laquelle ils construisent leur environnement**. Il a beaucoup travaillé sur le développement de l'enfant. Il a fait partie des chercheurs qui, ayant introduits Vygotski dans la langue anglaise, ont aussi fait des recherches permettant d'affirmer ou d'infirmer ses théories. Par la suite, il s'est intéressé à la question du récit de soi et son rôle dans la construction du Self. C'est une façon de conjuguer deux auteurs : Vygotski et Mead.

PARLER DE SOI... ET DES AUTRES

Le « récit de soi » est le fait de produire un récit plus ou moins élaboré de sa propre expérience, de sa perception de soi. Plus généralement, on peut s'intéresser à : « qu'est-ce que c'est de parler de soi ? » Cela veut dire utiliser le **langage** (*mise en mots de soi*) **pour se présenter à autrui et à soi-même**. En utilisant le langage, on utilise un **système de signes partagés** par d'autres. Le « parler de soi » n'est donc pas un fait individuel.

PARLER DE SOI AVEC LES AUTRES

Nadège : Je suis une **asociale** comme dirait Morgane. (Rires.)

TS : C'est qui Morgane ?

Nadège : C'est ma grande sœur

TS : Est-ce qu'elle a raison ?

Nadège : Un petit peu. J'aime pas quand il y a trop de monde que je ne connais pas.

TS : Mais est-ce que c'est être **asociale** ça ? C'est être **timide** ou être **asociale** ?

Nadège : D'après ma sœur, c'est être **asociale**. Pour moi, je suis plus timide qu'asociale. Oui, je ne sais pas non plus.

ETRE PARLE PAR LES AUTRES

Mère : On a essayé de lui expliquer que voilà, j'étais avec quelqu'un. Et elle, **elle croit** que j'aime- **je pense qu'il y a une petite jalousie derrière**

Laeticia : Y'a pas de jalousie

Mère : **Si, elle pense que j'aime plus mon conjoint** en fait que mes enfants. Je dis non, j'aime plus mes enfants, mais après c'est pas le même amour. Et j'arrive pas à lui- Je lui explique, mais elle, **elle arrive pas à comprendre cette situation.**

TS : Et à cet endroit-là, vous avez le sentiment

Laetitia : Je comprends très bien, j'arrive pas à y croire

PARLER DE SOI : UNE ACTIVITE CONTEXTUALISE

UNE ACTIVITE DIRIGEE VERS CERTAINS BUTS	Entretien, autobiographie, journal intime, entretenir une amitié, etc.
UNE ACTIVITE SITUÉE DANS UN CERTAIN CONTEXTE	Conversation quotidienne, psychothérapie, tribunal ou dans un groupe social, culturel comme l'école (parents – enseignants, enfants – parents, etc.). A l'école, c'est un contexte, en général, qui a le but d'apporter de l'aide à l'élève ou de l'orienter dans différentes filières. Nous ne parlons pas de nous aujourd'hui comme nous parlions de nous il y a dix ans , par exemple.
IL Y A TOUJOURS UN DESTINATAIRE	Travailleur social, interlocuteurs invisibles, amis, famille, etc.
ITERATIVES ET DIACHRONIQUES	Ces récits de soi sont quelques choses de itératives (qui se répètent) et diachroniques (depuis le début de notre vie jusqu'à la fin).
LE LANGAGE ORAL OU ÉCRIT EST UTILISÉ COMME OUTILS SEMIOTIQUES	on utilise le langage, les mots de l'autre pour se décrire. Ainsi, dire que l'on a affaire à des discours authentiques ne prend pas en considération le fait que la personne est en relation avec les autres, sans prendre en compte les buts du récit et son contexte.

LE RECIT COMME INSTRUMENT PSYCHOLOGIQUE DE CONSTRUCTION DU SELF

D'après **Vygotski**, le récit est un instrument psychologique en tant que mis en mot de soi. C'est donc une ressource pour le développement de la personne. D'après **Mead**, le développement de soi se fait au travers d'interactions sociales.

LE RECIT : UN ELEMENT CULTUREL

Dans un contexte socio-historique, on découvre un monde remplis d'histoires. Nous sommes entourés de récits de toutes sortes qui sont des éléments culturels développés tout au long de l'histoire.

LE RECIT : UNE FORME

C'est une forme qui peut être **littéraire**, comme dans les grands romans. Plus généralement, cela peut être une mise en forme qui peut prendre des allures différentes avec des critères différents. Il faut qu'il y aille une **représentation d'un événement, au moins et une mise en intrigue**.

❖ Littérature :

- ❖ Etre un Don Juan
- ❖ Jouer les Cassandre
- ❖ Vivre dans un monde de bisounours

RECIT MINIMAL

« L'enfant a pleuré. Le papa l'a pris dans ses bras. »

- ⊕ **Films, séries, TV réalisés**
- ⊕ **BD, mangas, magazines**
- ⊕ **Etc.**

On a tendance à faire un lien de cause à effet entre la première et la deuxième phrase. On infère que le père le prend dans ses bras est la conséquence des pleurs du bébé. Ces deux énoncés suffisent à énoncer un **rapport de temporalité** : une phrase vient avant l'autre car si on inverse les phrases, cela change le sens. On infère aussi un **rapport de causalité**. Tous cela crée un **rapport de cohérence** entre ces deux phrases. La vertu du récit est de mettre les choses dans un certain ordre.

METTRE EN MOT, CE N'EST PAS FAIRE L'EXPERIENCE ELLE-MEME

Quand on fait l'expérience de quelque chose, il y a l'expérience sensorielle et proprioceptive. L'expérience racontée n'est qu'une « image », une représentation d'une expérience pour soi-même et pour autrui. C'est un travail sur l'expérience qui passe par la mise en mot.

HYPOTHESES

- ⊕ Récit de soi : processus de construction dans l'interaction, dans un certain contexte culturel et social et à une certaine époque historique. C'est un processus à regarder dans la durée.
- ⊕ Le récit de soi contribue à la construction de l'identité.

QUESTIONS

Quel est le rôle des récits et d'autres éléments culturels dans la construction du self ? Et plus généralement dans la construction des significations du monde (objets animés ou non) ? Et donc, comment au travers des interactions verbales, l'individu apprend de lui-même et de son expérience personnelle ?

Pour Bruner, comme nous sommes confrontés à des récits de toutes sortes, nous sommes confrontés à des modèles de récits. Bruner les appelle des « matrices », des modèles auxquelles les individus peuvent se référer pour rendre compte de leur propre comportement, de leur propre situation. Elles fournissent des mises en moi particulières.

« Nos actes narratifs sont habituellement guidés par des modèles culturels qui relèvent du non-dit, de l'implicite, concernant ce que doit être la personnalité, ce qu'elle pourrait être et, bien entendu, ce qu'elle ne doit pas être. » - Bruner

Bruner considère le récit comme point de jonction entre une **production socio-culturelle** (donc générique) et un **individu** (donc singulier).

UN EXEMPLE TIRE DE « LE ROUGE ET LE NOIR » DE STENDHAL

« A Paris, la position de Julien envers Mme de Réval eût été bien vite simplifiée ; mais à Paris, l'amour est fils de roman. **Le jeune précepteur et sa timide maîtresse auraient retrouvé dans**

trois ou quatre romans et jusque dans les couplets du Gymnase, l'éclaircissement de leur position. Les romans leur auraient tracé le rôle à jouer, montré le modèle à imiter, et ce modèle, tôt ou tard, et quoique sans nul plaisir, et peut-être en rechignant, la vanité eût forcé Julien à le suivre. »

Julien et Mme de Rénal ne comprennent pas ce qu'il se passe car ils n'ont pas lus assez de romans pour comprendre l'amour, l'amour illicite. Il y a l'idée de modèle à « imiter » pour donner un sens à leur propre expérience.

« Les nuits de ces deux êtres furent bien différentes. Mme de Rénal était exaltée par les transports de la volupté morale la plus élevée. [...] Comme Mme de Rénal n'avait jamais lu de romans, toutes les nuances de son bonheur étaient neuves pour elle. Aucune triste vérité ne venait la glacer, pas même le spectre de l'avenir. Elle se vit aussi heureuse dans dix ans qu'elle l'était en ce moment. »

Idée que les livres, qui circulent et se caractérisent par des trames similaires au quotidien, donnent une valeur de prédiction, de maîtrise du futur.

MME DE BOVARY DE GUSTAVE FLAUBERT

« Elle songeait quelquefois que c'étaient là pourtant les plus beaux jours de sa vie, la lune de miel, comme on disait. Pour en goûter la douceur, il eût fallu, sans doute, s'en aller vers ces pays à noms sonores où les lendemains de mariage ont de suaves paresses! Dans des chaises de postes, sous des stores de soie bleue, on monte au pas des routes escarpées, écoutant la chanson du postillon, qui se répète dans la montagne avec les clochettes des chèvres et le bruit sourd de la cascade. Quand le soleil se couche, on respire au bord des golfes le parfum des citronniers: puis, le soir, sur la terrasse des villas, seuls et les doigts confondus, on regarde les étoiles en faisant des projets (...) Que ne pouvait-elle s'accouder sur le balcon des chalets suisses ou enfermer sa tristesse dans un cottage écossais (...) »

Flaubert y décrit les pensées de Mme de Bovary de manière stéréotypée. L'imaginaire de Mme de Bovary est filtrée par tous ces récits dont elle se gargarise.

LE RECIT COMME MOYEN DE CONSTRUIRE ET RECONSTRUIRE SON PASSE ET SON AVENIR

Il y a plusieurs manières de raconter la même chose. Les mêmes événements peuvent être mis en forme de différentes façons : les récits de vie peuvent prendre plusieurs formes et plusieurs versions. D'autant plus qu'il faut les considérer dans le temps : **la personne qui raconte vieillit et revisite son propre récit et est susceptible de réorganiser son récit de manière différente.**

C'est un **processus individuel** (la personne est auteur de son propre récit) mais il est traversé par les réactions des autres. On peut donc dire que le récit est un **processus collectif** qui engage un grand nombre de personnes.

LES RECITS DES AUTRES SUR SOI

Les récits des autres **comblent des moments de notre vie dont on ne peut pas se souvenir.**

Les parents, par exemple, peuvent avoir des anecdotes qui contribuent à construire une certaine image de soi.

Ils peuvent aussi **combler des moments dont nous ne nous souvenons pas**, comme les malaises, ou les accidents. Les autres vont donner une représentation de ce que l'on a vécu et ainsi contribuer à donner un sens de continuité de soi-même.

Ils proposent **une autre vision du même événement**.

!! Ce travail sur le passé se fait constamment à l'aide des autres !!

SE RACONTER AUX AUTRES : SE CONFRONTER A LA REACTION DES AUTRES

Au début de l'entretien clinique, la mère dit que son fils est un tyran et que c'est dur pour elle. A la fin de l'entretien, le thérapeute dit que son fils est un tyran... Et c'est dur pour lui.

C'est l'exemple d'un récit qui évolue au cours de l'entretien en fonction de certaines idées théoriques que le thérapeute a en tête par rapport au développement de l'enfant (*il n'est pas bon pour un enfant de vivre comme un enfant roi*). La thérapeute s'appuie elle-même sur d'autres récits qui expliquent que les enfants rois ne sont pas bénéfiques pour lui.

EXEMPLES DE REACTIONS DU DESTINATAIRE

- ⊕ **Réactions non verbales** (rires, signes d'assentiment, etc.)
- ⊕ **Phatiques** (« hmm »)
- ⊕ **Evaluation** (« C'est bien »)
- ⊕ **Reformulation** (« Tu veux dire... »)
- ⊕ **Questions**
- ⊕ **Changements de positions**

Ces changements de réactions sont des éléments qui guident la manière dont la personne va se raconter et réorienter son récit.

EXEMPLE DE DI LUCA SUR LE DOPAGE

« **J'écoute mes mots** alors qu'ils sortent de ma bouche et à ce moment je **prends conscience** de mes actions, de la vie que je mène, des risques que je cours, et je ne parle pas seulement des possibilités d'être découvert. **L'épouvante qui transparaît des yeux** de Ernesto ((son avocat)) et de Roberti ((le magistrat)) donne une **dimension réelle** aux piqûres, perfusions, pastilles, sacs ((de sang)). Elle les arrache de la bulle de la compétition et les catapulte dans le monde des personnes normales, pour lesquelles le simple fait de prendre des antibiotiques est un événement qui sort de l'ordinaire. La désinvolture avec laquelle nous manipulons notre corps, le forçons, le modelons est quelque chose d'incompréhensible pour la plupart, je **m'en rends compte pour la première fois en face de la justice.** »

Le fait de s'entendre dire quelque chose peut faire l'effet d'entendre les paroles de quelqu'un d'autre et ainsi faire changer de point de vue la personne. Le fait de se mettre à la place de l'autre, regardant, permet à la personne de voir son expérience du dopage d'une autre manière. Le soumettre aux yeux d'autrui (quelqu'un ne faisant pas parti de son « groupe ») créé un effet de prise de conscience.

DOUBLE ORIENTATION DU RECIT

⊕ Orienté sur les autres

On se raconte **aux autres** (se mettre en récit devant les autres) et on se raconte **pour les autres** (se raconter dans un certain but, fournir aux autres un modèle, un exemple, un conseil par rapport à sa propre expérience).

⊕ Orienté sur soi

On se raconte **à soi** (dialogue intérieur/auto dialogue, autobiographie) et on se raconte **pour soi**, dans un certain but (mieux comprendre, donner un sens à son expérience).

LE RECIT (AUTO)BIOGRAPHIQUE D'AUTISTES DE IAN HACKING

Comment communiquer une expérience lorsqu'on souffre d'autisme alors que la difficulté de l'autisme est l'incapacité de focalisation sur l'autre pour adapter son discours ?

Dans son article, il montre que le récit (*dans ce contexte*) est une mise en forme du vécu pour que des personnes dites neurotypiques, puissent comprendre le récit des personnes autistes. Cela demande aux personnes souffrant d'autisme de se mettre à la place des personnes qui ne souffrent pas des mêmes difficultés. Mais aussi, ces récits sont des **modèles pour que d'autres personnes souffrant de troubles autistiques puissent avoir accès à un récit de soi**. Ce sont des **ressources pour donner sens à sa propre expérience et celle des autres** (*relie la personne à un groupe qui a vécu la même expérience*).

Ici, on se trouve dans un récit **fait pour les autres** (neurotypiques) et pour **ceux qui souffrent de troubles autistiques et qui ne sont pas capables d'écrire ce récit**. Ces récits deviennent un nouveau genre littéraire (*type de discours que l'on peut reconnaître, caractéristiques communes dans cette manière de rendre compte de l'expérience*) et des sortes de **modèles** pour que l'auteur donne **à lui-même et aux autres une représentation de lui-même**. Il y a des manières d'écrire sur soi qui relèvent du générique : ils racontent les choses de la même manière.

Cela rejoint Bruner qui dit qu'il n'est **pas simple de parler de soi-même aux autres**. Se raconter demande de faire l'exercice complexe de se mettre à la place de l'autre qui est en train de nous regarder nous mettre à sa place. Il ne s'agit pas seulement d'interaction.

SE RACONTER : UN POINT DE VUE DIALOGIQUE

Ce n'est **pas simple** de se raconter à autrui. En effet, ce que l'on raconte de nous ne correspond pas forcément à ce que les autres pensent de nous : peur de décevoir, peur de ne pas être compris. Parfois, les choses sont difficiles à dire (*comme des dépositions dans un tribunal en tant que victime, agressions sexuelles*) parce qu'elles relèvent de l'intime ou parce que le regard de l'autre peut faire passer la victime à fautive. S'il est difficile de se raconter aux autres, c'est aussi car nous ne sommes pas transparents avec nous-même : nous ne sommes pas des livres ouverts à nous-même. **Cela dépend de ce que nous pensons qu'ils pensent que nous sommes.**

D'un point de vue historique, il est intéressant de voir des phénomènes comme [#balance ton porc](#) émerger dans la société actuelle. Tout d'un coup, la langue de la société se délie : des actes restés secrets deviennent publics à certaines époques. On peut l'observer dans les années 70 avec les abus sexuels sur les enfants.

RECONSTRUIRE OU INVENTER SON PASSE

« Grâce au récit, nous construisons, nous reconstruisons et même d'une certaine manière nous réinventons le passé et l'avenir. » - Bruner

On peut faire un lien avec l'exemple de Mme de Rénal : des éléments culturels permettent d'imaginer ce qu'il va se passer, participe à la construction de l'avenir.

LE RECIT POUR DONNER FORME A L'ETRANGE

Le récit est une ressource pour **donner un sens aux choses** : fonction cognitive.

« Les histoires font que ce qui est inattendu nous semble moins surprenant, moins inquiétant : elles domestiquent l'inattendu, le rendent un peu plus ordinaire. » - Bruner

LA TECHNIQUE DE « DEBRIEFING »

Si une personne est exposée à une situation traumatique : le fait de donner forme, raconter rapidement ce qu'elle a vécu permet à la personne de ne pas vivre cette expérience comme un traumatisme. Le bienfait de raconter rapidement ce que l'on a vécu est un modèle acquis actuellement. Cependant, des études ont montré que le débriefing n'a pas toujours l'effet voulu. Le fait de raconter et de s'entendre le raconter pourrait mettre en scène l'aspect traumatisant de la situation. La situation est objectivée et elle peut revenir à la personne comme un effet boomerang. L'idée que la mise en mot est forcément bénéfique est quelque chose à interroger en fonction des contextes !

LE RECIT EST DONC LE SELF COMME CONSTRUCTION CONJOINTE

Quand on se raconte, dans une construction conjointe, contribue à la construction du Self.

*« L'histoire d'une vie, racontée par une personne précise à une autre personne précise, est le produit conjoint de ces deux interlocuteurs. Les selfs [...] ne peuvent se révéler que dans une **transaction** entre quelqu'un qui se raconte et quelqu'un à qui il raconte. »* - Bruner

LA DYNAMIQUE INTERSUBJECTIVE DU RECIT DE SOI

Il y a **différentes catégories** qui circulent dans le discours (comme timide, content, etc.) qui sont proposées **à l'interlocuteur et face auxquelles le narrateur est susceptible de se situer**.

QUI PARLE DANS UN RECIT ?

- ⊕ Soi-même
- ⊕ Les autres à travers soi

C'est une conception **dialogique forte du social**. Le social n'est pas seulement un facteur qui influence l'individu mais fait partie des fibres même du fonctionnement psychologique.

UNE INTERIORISATION DES ATTITUDES D'AUTRUI A SON EGARD

« Donc j'étais **un mauvais élève**. Chaque soir de mon enfance, je rentrais à la maison poursuivi par l'école. Mes carnets disaient la réprobation de ma classe, c'est que j'en étais **l'avant-dernier** (...) **Fermé à l'arithmétique** d'abord (...), **profondément dysorthographique**, **rétif à la mémorisation des dates** (...), **inapte** à l'apprentissage des langues étrangères, réputé **paresseux** (...), je rapportais à la maison des résultats pitoyables (...) »

Ces catégories prennent un sens dans le contexte de l'école :

SUJET (PENNAC)	ALTER
Mauvais élève	Bon élève
Réprobation de ma classe	Etre le dernier ... Le premier
Etre l'avant-dernier	Ouvert à l'arithmétique
Fermé à l'arithmétique	Fort en orthographe
Dysorthographique	Docile à la mémorisation
Rétif à la mémorisation	Apte à la mémorisation
Inapte à l'apprentissage	Apte à l'apprentissage
Paresseux	Travailleur
Résultats pitoyables	Excellents résultats

L'ensemble de l'institution scolaire utilise ces catégories. Elles peuvent parfois avoir un impact dans la vie de tous les jours. Par exemple, une personne qui se considère comme faible en mathématiques ne prendra même pas la peine de faire des exercices de mathématiques. Il se peut que les personnes ne cherchent plus à sortir de ce fonctionnement.

UNE CONCEPTION TRANSACTIONNELLE DU SELF

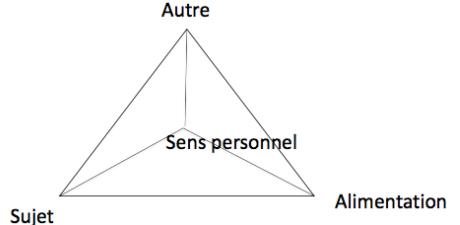
Quand Bruner développe sa conception du soi, il parle de **self transactionnel**. Le self se construit dans l'interaction, au cours des nombreuses transactions qu'on peut avoir avec les autres dans différentes situations sociales.

« Finalement, la forme que revêt notre personnalité n'est pas chose aussi intime que nous pouvions le penser. » - Bruner

Cela ne veut pas dire que nous sommes pareils les uns les autres. La subjectivité est intimement intersubjective car elle est formée au travers des autres (*comment ils nous perçoivent, leurs comportements, etc.*)

« La nature et la forme de la personnalité sont autant de problèmes culturels, une chose publique, que des problèmes individuels. » - Bruner

LE RECIT EN THERAPIE DE GROUPE

SITUATION	THERAPIE DE GROUPE	LE REGARD PSYCHOSOCIAL ET PRISME SEMIOTIQUE APPLIQUE A CETTE SITUATION
<ul style="list-style-type: none"> ✚ Cinq femmes puis quatre après la 1ère séance <ul style="list-style-type: none"> ➤ Problèmes alimentaires : hyperphagie boulimique ✚ Deux thérapeutes (un homme et une femme) ✚ Douze séances (dont deux de relaxation), une fois par semaine ✚ Une séance de suivi après quatre mois ✚ Un carnet alimentaire ✚ Thérapie cognitivo-comportementaliste 	<p>Une thérapie de groupe est une situation d'interaction dans laquelle on compte beaucoup sur les interactions entre patients pour donner sens à sa propre expérience. Mais aussi sur l'interaction entre thérapeutes et patients, et entre thérapeutes. C'est une situation d'échange où les autres réagissent à ce qui est dit et créer un espace de discussion particulier. Le but est de partager ses expériences et ses émotions.</p> <p>C'est une situation de co-construction de significations. Il se construit quelque chose de nouveau dans l'interaction. C'est un lieu de production de récits de soi. Ce genre de thérapie utilise un objet matériel, ici c'est le carnet alimentaire. Le discours de chacun a un effet sur soi et sur les autres. Cela peut favoriser la prise de conscience de certains phénomènes psychologiques.</p> <p>La thérapie de groupe est donc UN ESPACE POTENTIEL DE DEVELOPPEMENT.</p>	<p>Il y a des processus sociaux, comme ici, l'alimentation. Mais il faut s'intéresser à ce que signifie pour une personne l'alimentation.</p>  <pre> graph TD Autre --- Triangle Triangle --- SensPersonnel Triangle --- Sujet Sujet --- Alimentation </pre>

QUESTION GENERALE	QUESTIONS DE RECHERCHES
<p>Comment cette situation de thérapie peut-elle contribuer au développement du Self ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ S'intéresser au rôle du récit ✚ Regarder de plus près comment le carnet alimentaire était-il utilisé et quel rôle a t'il joué sur le travail psychique des patientes. 	<p>Le carnet alimentaire est-il utilisé, et, si oui, comment est-il utilisé ? Quel rôle joue-t-il dans le travail psychique des patientes ?</p> <p>Observe-t-on des récits et, si oui, avec quel effet sur le processus thérapeutique ?</p>

DEMARCHE EN QUATRE TEMPS

A. ANALYSE A PRIORI DU CARNET

Il s'agit d'analyser ses caractéristiques avant qu'il soit utilisé par les personnes, voir ces potentialités.

Ce carnet est **très cadré**: il y a des catégories et on ne peut pas y mettre autre chose. On ne peut pas écrire non plus des paragraphes et des paragraphes : constraint une certaine quantité d'écriture. Ce qui est écrit devient aussi visible pour la personne et pour les autres (*ouvre un dialogue*). Cela laisse des traces pour que la personne puisse revivre son expérience. Le format A4 de la feuille donne un coté contraignant au transport. C'est un outil artificiel, fabriqué par quelqu'un.

9 pages A4 et 9 rubriques

heure	aliments boissons	quantité	rapidité alimentaire *	faim av. manger §	lieu, contexte	situat- ion (assis, debout)	émoti- ons	l/v

*Coder de 1 à 7: 1= lent; 7= rapide § Coder de 1 à 7: 1= faible; 7= forte. L/V: laxatif, vomitif

100

B. L'UTILISATION DES CARNETS PENDANT LA SEANCE

Séance 1 : Distribution du carnet	Séance 2, 3, 4 : Carnet rempli ou partiellement rempli
Séance 5 et 6 : Abandon du carnet par Nadia	Séance 7 : Abandon du carnet par Léa et Nadia
Séance 10 : Abandon du carnet par Léa, Nadia et Corinne	

C. LA PERCEPTION DES CARNETS PAR LES PARTICIPANTS

- a. Carnet perçu comme « **scolaire** »
- b. Le carnet comme **contrainte**
- c. Le carnet comme **visible**
- d. Le carnet comme **moyen de contrôle**
- e. Le carnet comme **aide à la prise de conscience, comme instrument psychologique**

D. REPERAGE ET ANALYSE DES RECITS

SUPPORT	EMBRAYEUR DE RECIT	TYPES DE RECIT	DES RECITS QUI EVOLUENT
Le carnet est comme un support à la mise en mot de son expérience et de ses émotions.	Les personnes se présentent à la séance avec ce carnet qui permet aux personnes de raconter ce qu'elles ont vécus par rapport à l'alimentation. En effet, ce n'est pas facile de faire parler les gens.	Récit événementiel : récits répétitifs, les personnes font des récits qui sont interchangeable (on ne fait pas la différence entre le récit de N. ou de L. comme ce qui a été mangé, les régimes faits, etc.) Récit expérientiel : discours qui fait référence à l'activité de réflexion de la personne et qui renvoie à son propre vécu. C'est un discours singulier, plus intime.	De moins en moins de récit événementiel (de 94% au début à 17% dans la séance de suivi) De plus en plus de récit expérientiel dès la séance 5, donc dès le moment où les carnets alimentaires ne sont plus utilisés.

LA THERAPIE : UN PROCESSUS DE CHANGEMENT

Les phases du processus thérapeutique au cours des douze séances :

Phase introductory (I)

Phase d'adhésion (II, III, IV)

Phase de négation (désobéissance) (V, VI, VII)

Désobéir : Ne pas suivre les prescriptions

Processus d'**autonomisation**, donc de **développement** : au travers de l'opposition à l'autre, la personne s'autonomise et se construit de manière singulière. Elle peut ainsi donner du sens à sa propre expérience.

[...] il y a une chose je dois avouer (voix de petite fille) je vais me faire gronder, je n'ai pas fait le carnet (voix de petite fille)

[...] je n'avais pas honte du tout de dire ce que je mangeais puisque je savais que je ne serais pas grondée comme on dit, mais à mon avis j'ai commencé à délivrer sur la colonne « Emotions » et je vous ai écrit un roman (rire) et je me suis dit je ne peux pas vous rendre ça' **ce qui était important c'est de savoir ce que je mangeais'** [...]

Phase de relaxation (VII & IX)

Phase de déclic (X, XI, XII)

La personne est capable de se retourner sur son propre comportement

LE CHANGEMENT PSYCHOLOGIQUE

- ⊕ Du **générique** au **singulier** : Des récits de tous à son propre récit.
- ⊕ Construction **avec** l'autre **Contre** l'autre

La thérapie a été fait dans le but de savoir si les personnes seraient opérées pour perdre du poids. Il n'y en a qu'une qui a choisi de remettre cette décision à plus tard, les autres ont préférés travailler sur elles. Cela montre que la psychothérapie a permis aux personnes d'avoir un espace de réflexion qui leur a été bénéfique.

CONCLUSION

LANGAGE	HISTOIRE DES SOCIETES ET DES INDIVIDUS	CONSTRUCTION DE SIGNIFICATIONS SOCIALES ET D'UN SENS PERSONNEL
Récit : fonction d'instrument psychologique	De la langue : la langue se développe en tant que système sémiotique. Il y a une création, transformation de mots pour parler de soi.	Il y a deux dimensions transversales : l' Autre et le contexte .
Plus largement : mise en mots de son expérience	Des autres : le langage que les autres utilisent contient des significations que l'individu pourra réutiliser.	L'Autre , dans la dimension d'interaction sociale en contexte et en tant que ressource dans les discours qui tiennent sur les choses et nous-mêmes.
	De l'individu tout au long de sa vie	Le contexte , idée fondamentale qu'on ne peut comprendre l'individu indépendamment du contexte dans lequel il se déploie.

LE SELF DIALOGIQUE

LA THEORIE DU SELF DIALOGIQUE

C'est une théorie développée par **Hermans** (chercheur et psychothérapeute, plus jeune que Brunner). Il a développé cette théorie pour comprendre les mécanismes de développement de l'identité. C'est une théorie qui a beaucoup de publications et elle a connu beaucoup de succès. Ce succès est probablement à mettre en lien avec le développement de **notre société qui est devenue multiculturelle**, ceci amenant les chercheurs à se rendre compte que les théories classiques de la personnalité ne rendaient pas compte de l'individu moderne. Cette théorie peut être utilisée dans le domaine de la **psychothérapie** et du **coaching**.

Il y a eu trois influences principales : **William James**, **G. H. Mead**, **Bakhtine** et **Vygotski** en arrière fond.

DU COTE DE WILLIAM JAMES	DU COTE DE BAKHTINE
<p>DES IDENTITES MULTIPLES : différence entre le JE de l'action immédiate et le MOI plus réflexif, plus dans l'analyse de la situation.</p> <p>On se pense à travers l'Autre : il est toujours là.</p> <p>« ... On peut pratiquement dire que chacun a autant de personnalités différentes qu'il y a de groupes sociaux distincts dont l'opinion compte à ses yeux. Chacun montre généralement un aspect différent de lui-même à chacun de ces différents groupes. Plus d'un adolescent, qui se montre réservé devant ses parents et ses professeurs, se met à faire le malin et à jurer comme un charretier lorsqu'il joue au "dur" avec ses jeunes amis ; nous ne nous montrons à nos enfants comme nous nous montrons à nos compagnons de club, à nos clients comme à nos employés, et à nos employeurs comme à nos intimes. »</p>	<p>LA VOIX DES AUTRES ET LES TENSIONS DIALOGIQUES DES VOIX</p> <p>« Le langage n'est pas un système abstrait de formes normatives, mais une opinion multilingue sur le monde. Tous les mots, toutes les formes, sont peuplés d'intentions. Le mot a, inévitablement, les harmoniques du contexte. »</p> <p>Comme le langage s'est développé dans l'histoire et qu'il est utilisé dans la vie quotidienne, il y a toujours les marques du discours d'autrui.</p> <p>LE SELF SE CONSTRUIT DANS LA CONSCIENCE DE L'AUTRE</p> <p>« De même que le corps se forme originellement dans le sein (le corps) de la mère, la conscience de l'homme s'éveille développée dans la conscience d'autrui. »</p>

LE SELF EST HETEROGENE, DIALOGIQUE ET DYNAMIQUE

Le self comporte différentes facettes qui peuvent être contradictoires les unes avec les autres. Il est composé de **différentes I-positions** : le self est « une multitude dynamique de I-positions relativement autonomes dans un paysage imaginé/représenté ».

HETEROGENE	DIALOGIQUE ET DYNAMIQUE
<p>Il y a l'idée de notion de rôle : les individus ont différents rôles</p> <p><u>Exemple</u> : professeure, maman, fille, compagne, membre d'une équipe sportive, etc.)</p> <p>Elles ont une certaine signification pour la personne et sont chargées d'affects.</p>	<p>Il y a un dialogue entre les différentes I-positions. Elles peuvent être sources de développement ou de conflits psychique.</p> <p>Le Self dialogique est comme une « société de l'esprit » parce qu'« il n'y a pas de différence essentielle entre la position qu'une personne prend par rapport à son self et la position que les gens prennent en tant que membres d'une société hétérogène. » - Herman</p>
<p>Il y a une distinction :</p> <ul style="list-style-type: none"> - I-positions internes : manière dont la personne se définit, se positionne parmi les identités qu'elle peut avoir - I-positions externes : vient de l'extérieur, des amis, de la famille, etc. 	<p>Malheureusement, on peut considérer que cette théorie est trop focalisée sur les changements et déplorer un certain manque de stabilité dans l'identité.</p> <p>Les I-positions se reconfigurent au fur et à mesure de ce que la personne vit, de ses expériences personnelles. Il faut se réadapter aux nouveaux contextes. Cela ne veut pas dire qu'il faut répondre aux attentes des autres mais aussi en développer des nouveaux.</p>

UNE ANALYSE DIALOGIQUE DE LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITE CHEZ DES JEUNES TURCS DE SECONDE GENERATION

CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE : **Dialogical Self Theory** où la « culture est comme un système sémiotique au travers duquel les individus pensent et agissent. » Ceci va avec l'idée de I-positions et de « société de l'esprit ». Ils veulent montrer la part de créativité qui existe dans la création de l'identité. Au-delà de certains rapports de contraintes (*relations de pouvoir asymétriques*), les personnes ont **un pouvoir d'action dans la manière qu'ils envisagent leur identité**.

BUT DE LA RECHERCHE	PARTICIPANTS	COLLECTE DES DONNEES	METHODES D'ANALYSE
<p>Examiner comment des I-positions peuvent être identifiées dans le discours de jeunes Turcs/Turques de la seconde génération.</p> <p>Examiner, au-delà des contraintes sociales, la part active (la créativité) des individus dans la construction de leur identité.</p>	<p>Jeunes Turcs de seconde génération</p> <ul style="list-style-type: none"> - 5 hommes et 5 femmes entre 14 et 18 ans - Nés et vivants à Londres - Fréquentant, le samedi, une école de langue et culture turque 	<p>Entretiens face à face</p> <p>2 Focus Group</p> <p>Ils utilisent plusieurs méthodes car ils veulent recueillir des données dans différents contextes pour y voir les contradictions dans le discours. Contrairement aux études plus traditionnelles où on essaye de minimiser les contradictions.</p>	<p>Identifier les I-positions : celles que les participants se donnent et celles que les autres leur prêtent</p> <p>Qui parle ? Discours rapportés et voix. C'est complexe car dans son propre discours on peut inclure le discours d'autrui</p> <p>Tensions dialogiques entre les I-positions</p>

Ils mettent en évidence trois positions principales de I-positions : **I-as-a-Turkish**, **I-as-a-Ethnic-Other** et **I-as-a-young-Turk-in-England**.

I-AS-A-TURKISH		
	ECHOS D'AUTRES DISCOURS	TENSIONS DIALOGIQUES
<p>C'est la voix dominante dans le discours de ces jeunes. Elle est associée à la fierté d'être Turc et à un discours dans lequel il est important de connaître la langue et la culture turc.</p> <p>Dans le discours, il y a beaucoup de « nous » (les turcs) et les « eux » (les anglais).</p>	<p>Il y a les discours rapportés et la voix des parents et des enseignants.</p> <p>On pourrait penser qu'il s'agit d'un discours essentialiste : être Turc fait partie de leur essence.</p>	<p>Il y a une tension dialogique entre deux positions possibles : il est possible d'être Turc Cypriote et pas fier de le dire.</p>
<p>« Je ne veux pas oublier que je suis turc (...) c'est une bonne partie de ma vie parce que tout ce qui tourne autour de moi a affaire avec la Turquie » - Yusuf</p>	<p>« Ce que tu es est dans ton sang. »</p> <p>« Si j'épouse quelqu'un il devrait être turc cypriote, pas seulement pour moi mais pour mes parents aussi. Parce qu'ils m'ont dit « si tu amènes quelqu'un d'une autre culture alors tu vas m'oublier, tu vas oublier ta famille » - Ayse</p>	<p>« Je suis Turc Cypriote et fier de le dire. » - Ahmet</p>

I-AS-ETHNIC-OTHER		
	ECHOS D'AUTRES DISCOURS	TENSIONS DIALOGIQUES
<p>Sentiment de marginalisation : on parle souvent d'une minorité ethnique. Implicitement, Ahmet montre sa propre représentation d'être Anglais (<i>si on est ethnique on n'est pas Anglais</i>).</p>	<p>Il y a des références aux discours institutionnel : formulaires à remplir (catégorie Autre ou Autre blanc ; ne savent pas comment se catégoriser, signe implicite qu'ils ne font pas partie de la majorité blanche)</p>	<p>Résistance au discours des autres : ces jeunes gens vivent cette tension comme quelque chose qui les exclut de l'identité anglaise.</p>
<p>« Ethnique, ce n'est pas être Anglais, n'est-ce pas ? » - Ahmet</p>	<p>« Minorité ethnique, c'est comme ça qu'ils nous appellent. » - Hassan</p> <p>→ « Ils » désigne la « majorité blanche</p>	<p>La question qui se pose en arrière fond est : « Quand cesse-t-on d'appartenir à une minorité ethnique et quand devient-on Anglais ? »</p>

I-AS-A-YOUNG-TURK-IN-ENGLAND		
	UNE POSITION HYBRIDE	EXEMPLE
<p>Tentative de compromis entre les exigences de leur communauté familiale et la société plus large.</p>	<p>« Cette position hybride est plus une I-position mise en acte qu'un "moi" réflexif. Le "moi" est très "turc" mais les actions, les I-positions depuis lesquelles ils agissent, sont hybrides et contiennent des traces d'une I-position plus britannique » - Aveling et Gillepsie</p>	<p>Chercheur : est-ce que tes parents ont une idée du genre de personnes qu'il voudrait que tu épouses ?</p> <p>Ahmet : oui (rit) ça a été drillé dans ma tête depuis bébé, chaque jour genre « tu dois épouser une Turque, tu ne peux pas déshonorer la famille » et des choses du genre mais je m'en fiche un peu parce que l'amour ça ne vient qu'une fois au cours d'une vie. Je pense que je dois le prendre comme ça vient, même si ça veut dire que la famille sera...</p>
<p>Hatice : je me classerai comme turque cypriote.... Oui ça me correspond</p> <p>Chercheur : Est-ce que tu dirais aussi que tu es britannique ou anglais d'une manière ou d'une autre ?</p> <p>Hatice : vraiment pas (rit). J'ai un passeport, (...) je ne dirais pas que je suis britannique parce que je vis dans le pays.</p>	<p>« Je dirais que je suis turque cypriote slash citoyenne britannique. J'ai du Turc cypriote en moi mais aussi de l'anglais parce que j'ai grandi ici et que je suis allée dans une école anglaise. Alors il y a un peu des deux en moi. » - Zahra</p>	

UNE IDENTITÉ HYBRIDE AU SERVICE DE L'ADAPTATION

La variété des I-positions est au service de l'adaptation.

- Il s'agit d'un **discours essentialiste** (*I as a Turkish, I as an Ethnic Other*) qui peuvent être adaptés dans certains contextes
- L'expression d'une identité hybride permet de **construire des ponts, entrer en relation avec différents groupes**.

Ces contradictions dans les discours des personnes peuvent être vues comme des **ADAPTATIONS POUR S'ORIENTER DANS UN CERTAIN CONTEXTE** par rapport à d'autres personnes.

Les divers contextes sociaux et voix exercent une **contrainte** sur la définition de l'identité, ce qui se manifeste par la tentative des participants de **supprimer les I-positions hybrides dans la définition de Soi**. Les personnes ne font pas qu'absorber les catégories dans lesquelles on les place, mais ils les **TRAVAILLENT**.

LE SELF DIALOGIQUE A L'ŒUVRE DANS UN FORUM DEDIE AU SYNDROME D'ASPERGER

SYNDROME D'ASPERGER

CARACTERISTIQUES DECrites EN 1983

- ✚ Manque d'empathie
- ✚ Maladresse sociale
- ✚ Difficultés sociales
- ✚ Langage pédant et répétitif
- ✚ Communication non verbale pauvre
- ✚ Absorption intense dans certains sujets
- ✚ Mouvements peu coordonnées et postures maladroites

DSM : MANUEL DIAGNOSTIQUE ET STATISTIQUE DES TROUBLES MENTAUX

LE SYNDROME D'ASPERGER ET LE DSM IV (1994)	LE SYNDROME D'ASPERGER ET LE DSM IV-TR (2000)	LE SYNDROME D'ASPERGER ET LE DSM IV-R (2013)
<p>« Troubles envahissants du développement »</p> <ul style="list-style-type: none"> Trouble autistique Autisme atypique Syndrome de Rett Trouble désintégratif de l'enfance Syndrome d'Asperger Troubles envahissants du développement non spécifié 	<p>« Troubles envahissants du développement »</p> <ul style="list-style-type: none"> Trouble autistique Autisme atypique Syndrome de Rett Trouble désintégratif de l'enfance Syndrome d'Asperger Troubles envahissants du développement non spécifié (y compris autisme atypique) 	<p>« Troubles envahissants du développement»</p> <p>« Troubles neurodéveloppementaux »</p> <ul style="list-style-type: none"> Trouble du spectre autistique, y compris autisme atypique Autisme atypique Syndrome de Rett Trouble désintégratif de l'enfance Syndrome d'Asperger Troubles envahissants du développement non spécifié (y compris autisme atypique)

CIM : UN AUTRE SYSTEME DE CLASSIFICATION NOSOLOGIQUE

TROUBLES DU DEVELOPPEMENT PSYCHOLOGIQUE		
Troubles envahissants du développement		etc
Syndrome d'Asperger	Autisme infantile	etc

« Bien qu'il persiste certains doutes concernant la position nosologique du syndrome de Rett et du syndrome d'Asperger, de nombreuses données permettent actuellement de les individualiser » - CIM 10, p. 15

QUATRE TYPES DE MODELES POUR DECRIRE LE SYNDROME D'ASPERGER

MODELE MEDICAL	<ul style="list-style-type: none"> - Accent sur le trouble (« <i>dis-ability</i> ») - Ce modèle ne fait pas l'unanimité, vu sa focalisation sur tous les pôles négatifs ou syndrome <p>« ... est un trouble développemental, une anomalie humaine qui consiste en des déficits dans le fonctionnement neurologique et psychologique qui mènent à un développement atypique ou troublé »</p>
MODELE SOCIAL « FORT »	<p>→ Met l'accent sur les personnes atteintes de ce syndrome qui souffrent</p> <p>C'est parce qu'elles sont vues dans leur vie quotidienne comme des personnes atteintes de ce trouble. C'est l'effet des étiquettes, des préjugés, qui seraient la cause de leur souffrance. Le regard des autres comme quelque chose qui peut amener la personne à vivre mal sa maladie.</p>
MODELE SOCIAL REVISE	<p>→ Met l'accent sur la dimension culturelle.</p> <p>Un modèle social plus sophistiqué devrait tenir compte des interactions complexes entre les valeurs culturelles, les arrangements sociaux, les politiques publiques et les pratiques professionnelles en lien avec les troubles.</p> <p>Dans le fonctionnement même des institutions de la santé, on a des éléments, des modes de fonctionnement qui contribuent à mettre ces personnes dans des situations d'anormalité.</p> <p>Exemple : le DSM. Le fait qu'il soit utilisé va contribuer à faire de la maladie quelque chose qui existe vraiment, dans la mesure où quelqu'un va ressortir d'un entretien avec ce diagnostic.</p>
MODELE DE LA NEURO-DIVERSITE	<p>→ Met l'accent sur la diversité, et que celle-ci fait partie de ce qui existe dans l'humanité.</p> <p>Ce serait quelque chose de normal, et le syndrome d'Asperger serait une des caractéristiques de la diversité neurologique.</p> <p>Autisme conçu « non pas comme une maladie mais comme un aspect de la diversité essentielle de l'être humain. »</p> <p>Ils font la différence entre les neurotypiques et les neuro-atypiques.</p>

D'UN POINT DE VUE DIALOGIQUE

Les messages du forum sont **ADRESSES A PLUSIEURS DESTINATAIRES**, qui se manifestent ou non. Ils s'inscrivent dans une **CHAINE DE DISCOURS**, c'est-à-dire qu'on peut regarder comment les gens reprennent/retravaillent/modifient/contestent/appuient le discours des autres. Ils ont une **DIMENSION ARGUMENTATIVE** pour les autres et pour soi (*on essaie de convaincre les autres et soi*) et **METTENT EN JEU DES CATEGORISATIONS DE SOI** qui circulent et sont parfois discutées.

« L'objet du discours d'un locuteur, quel qu'il soit, n'est pas un objet de discours pour la première fois dans un énoncé donné, **et le locuteur donné n'est pas le premier à en parler**. L'objet a déjà, pour ainsi dire, été parlé, controversé, éclairé et jugé diversement, il est le lieu où se croisent, se rencontrent et se séparent **des points de vue différents, des visions du monde, des tendances** » - Bakhtine

METHODE D'ANALYSE

ANALYSE DE CONTENU <i>Identification des types de discours sur le syndrome d'Asperger</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Discours médical - Modèle social fort et modèle social révisé - Modèle de la neuro-diversité
REPERAGE DES AUTOREFÉRENCES	<p>« C'est étrange, mais je me sens très content quand je suis seul et déprimé. »</p> <p>Ils se donnent un petit nom, ils s'appellent des « Aspies ».</p>
ETRE OU AVOIR ASPERGER ?	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir → Accepter l'expertise des experts qui les définissent comme Asperger « Je n'ai plus eu besoin d'être trimbalée d'un psychiatre ou psychologue à l'autre une fois que j'ai eu mon diagnostic parce que ça a permis à ma mère de comprendre pourquoi je pétais un câble dans certaines situations, n'aimais pas les changements, ... et ça l'a aidée à m'aider à faire avec » - Davies & Renshaw • Le diagnostic reste détaché d'eux-mêmes • Avec tensions dialogiques entre différentes voix
ETRE ASPIE : UNE QUALITÉ	<ul style="list-style-type: none"> - Appropriation de divers discours et travail d'élaboration personnelle <p>« POSITIVELY DIFFERENT » ; « SUCCESSFUL » ; « SIMILAR TO EINSTEIN » ; « SPECIAL » ; « AMAZING » ; ETC..</p> <p>MAIS ! Pas toujours :</p> <p>« I know that in my past posts I said I thought being an Aspie was OK... I JUST WANT TO BE NORMAL! I HATE THE FACT I HAVE DISABILITIES »</p>

CONCLUSION

- **Différents points de vue possibles sur la « maladie »** → Différents types de connaissances et savoirs
- Un entrelacs de voix (une **polyphonie**) qui fait la polémique

- Importance des « **mots des autres** » (de la voix d'autrui) pour construire un sens personnel à sa propre expérience
- Dimension prescriptive + Dimension morale

- Dialogue avec des participants au forum + des voix distantes :**

« Le Self ne devient possible que dans un dialogue constant avec les autres, que ceux-ci soient des voix du passé amplifié par des discours dominants ou des voix immédiates et présentes dans les messages du fil d'une discussion » - Davies & Renshaw

Une citation qui rappelle la voix de Bakhtine : « le langage n'est pas un système abstrait de formes normatives, mais une opinion multilingue sur le monde (...) Tous les mots, toutes les formes, sont peuplés d'intentions. Le mot a, inévitablement, les **harmoniques du contexte** »

- Dialogue avec soi-même → les mots d'autrui pour se dire soi-même :**

« Les participants « se sont appropriés pour leurs propres buts les discours généraux qui sont à leur disposition dans les circonstances socioculturelles et historiques qui sont les leurs, c'est-à-dire le modèle médical, les modèles sociaux et le modèle de la neuro-diversité » - Davies & Renshaw

PARADOXE

Le fait de créer une communauté de la différence autour du syndrome d'Asperger fonde son unicité. Mais dans les caractéristiques des personnes souffrant de ce syndrome, elles ne « devraient » pas être assez sociales pour participer à ce genre de discussion sur forum.

CONCLUSION

LES ETAPES D'UN (LONG) PARCOURS...

MEAD	BRUNER	DIALOGICAL SELF THEORY
CONVERSATION PAR GESTES SYMBOLIQUES	SELF ET RECIT Le récit : un genre historiquement situé	DE HERMANS <ul style="list-style-type: none"> • <i>Dialogical self, I-positions, une société de l'esprit</i> • <i>Hétérogénéité du self</i> • <i>Tensions, contradictions entre I-positions</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Co-construction de significations • Dialogicité 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Une matrice culturelle</i> • <i>Un outil psychologique</i> 	

CH. 3 GROUPES, INTERACTIONS ET DIALOGUE

PRESUPPOSES (THESES)

Caractères « **situé** » de l'activité humaine : elle est toujours en contexte

Le fonctionnement psychologique (cognitif) est **médiatisé par des outils sémiotiques** qui peuvent prendre la fonction **d'instrument psychologique**, comme le récit. Le développement de l'intelligence et du self s'opère au travers des **interactions sociales**. Le self est **hétérogène** et **dynamique** (*self dialogique et I-positions*; diversité des connaissances et des savoirs). Cependant, l'interaction **n'est pas** exactement du dialogue. Dans les interactions, il y a **l'interaction en présence** mais aussi **les discours d'autrui**. Il y a une dialogicité du fonctionnement psychologique humain car le fonctionnement psychologique est **intersubjectif**.

UN CADRAGE PARTICULIER POUR LA PROBLEMATISATION
D'UN OBJET DE RECHERCHE OU D'INTERVENTION

Lorsqu'on appréhende un nouvel objet d'étude, on l'étudie sous un certain angle. Cela suppose qu'on met l'accent sur certains points plutôt que d'autres :

CENTRE SUR L'ACTIVITE DE LA PERSONNE EN CONTEXTE	AVEC QUELS OUTILS MATERIELS ET SEMIOTIQUES ?	AVEC QUI ?	ACCENT SUR LES PROCESSUS
<p>Point de vue de la personne, ses connaissances, son positionnement dans un groupe.</p> <p>Personne allant à l'école, mère de famille, etc.</p>	<p>Rôle du langage et de son usage en action (discours)</p> <p>→ Pour quels usages ? Avec quels effets ?</p> <p>Outils du diabète,...</p>	<p>Oriente la manière de se voir soi-même et la direction des interactions.</p> <p>→ Personnes présentes, tiers absents</p> <p>L'étiquette du syndrome d'Asperger : donne sens à un certain sens à ces comportements, et si elle disparaît, cela peut être vécu comme tragique</p>	<p>Processus internes et externes</p>

QUESTIONS GENERALES : QU'EST-CE QU'UNE INTERACTION ?

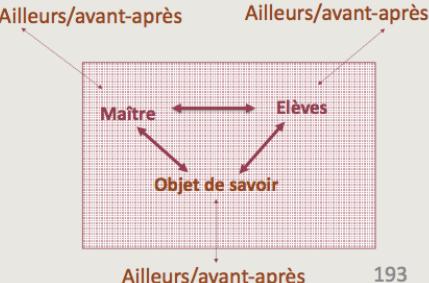
DEFINITIONS

DEFINITION COURANTE DE L'INTERACTION		
AU MOINS DEUX ACTEURS	INTERAGISSANT DANS UN CONTEXTE PRECIS	LIES PAR UN ACTE DE COMMUNICATION (NECESSITANT UN AJUSTEMENT RECIPROQUES)
EN CO-PRESENCE	INTERDEPENDANCE DES COMPORTEMENTS	« CHAMP MUTUEL D'INFLUENCE » - LE BRETON

« L'interaction a lieu lorsqu'une unité d'action produite par un sujet A agi comme stimulus d'une unité-réponse chez un autre sujet B, et vice-versa. Ainsi, l'interaction constitue-t-elle un processus circulaire ; elle peut d'ailleurs se produire, non seulement entre deux individus, mais entre un individu et un groupe ou entre deux groupes. » - Maisonneuve

DEUX APPROCHES PRINCIPALES

INTER-ACTIONS ?	INTERACTIONS ?
ACTION + ACTION	LE DIALOGISME DE L'INTERACTION L'interaction forme un tout, c'est une approche holistique .
<u>EXEMPLE PARADIGMATIQUE :</u> LA GRILLE DE BALES Il s'intéresse à la dynamique des groupes. Il développe une méthode d'analyse des interactions	<u>« Interaction » comme une unité à part entière avec une interdépendance forte</u> <u>Sens restreint</u> : dialogisme du discours <ul style="list-style-type: none"> - Circulation du discours entre les participants (DIALOGUE EN PRESENCE) - Evocation de la voix d'autrui (DIALOGUE EN ABSENCE) - Dialogue avec soi-même (AUTO-DIALOGISME) <u>Sens étendu</u> : dialogues entre situations Ce n'est pas qu'une interaction en face à face, mais une interaction qui « déborde de toute part ».
→ L'unité d'analyse : « un segment » → Signification assignée par le chercheur	

<p>DYADES ET STUDIES PAR BALES : groupes de joueurs d'échecs, discussion entre chercheurs qui discutent d'une théorie, groupe de personnes en train de planifier une fête de Noël, psychothérapie, couples</p>	<p>« L'interaction n'englobe pas seulement les acteurs en coprésence, mais une multitude d'autres invisibles. Le personnage que nous construisons socialement est sous le regard des innombrables autrui qui nous accompagnent physiquement ou moralement. » - Le Breton</p>								
<p>Grille de Bales :</p> <table border="1" data-bbox="318 473 683 750"> <tr> <td>Aire socio-affective positive</td> <td>1. Fait preuve de solidarité 2. Se montre détendu 3. Approuve</td> </tr> <tr> <td>Aire des tâches (réponse)</td> <td>4. Donne une direction, une suggestion 5. Donne une opinion 6. Donne une information, un résumé</td> </tr> <tr> <td>Aire des tâches (question)</td> <td>7. Demande une information 8. Demande une opinion 9. Demande une direction, une suggestion</td> </tr> <tr> <td>Aire socio-affective négative</td> <td>10. Désapprouve 11. Manifeste une tension, de la gêne 12. Manifeste de l'agressivité</td> </tr> </table> <p>➔ Permet de voir dans quelle catégorie est chaque membre de la dyade ➔ Code des actions individuelles</p>	Aire socio-affective positive	1. Fait preuve de solidarité 2. Se montre détendu 3. Approuve	Aire des tâches (réponse)	4. Donne une direction, une suggestion 5. Donne une opinion 6. Donne une information, un résumé	Aire des tâches (question)	7. Demande une information 8. Demande une opinion 9. Demande une direction, une suggestion	Aire socio-affective négative	10. Désapprouve 11. Manifeste une tension, de la gêne 12. Manifeste de l'agressivité	<p>EXEMPLE D'AUTO-DIALOGISME :</p> <p>« Ce qui m'a empêché de perdre la boule, c'est le journal intime que j'avais sur moi » et il cite le passage suivant :</p> <p>« Plusieurs fois, je me suis presque retourné pour parler à quelqu'un. J'ai l'impression d'avoir une présence vers moi. D'après ce que je peux comprendre, c'est un dédoublement de la personnalité ou quelque chose d'approchant, un phénomène somme toute assez courant. »</p> <p>- Greg Child, 1997</p>
Aire socio-affective positive	1. Fait preuve de solidarité 2. Se montre détendu 3. Approuve								
Aire des tâches (réponse)	4. Donne une direction, une suggestion 5. Donne une opinion 6. Donne une information, un résumé								
Aire des tâches (question)	7. Demande une information 8. Demande une opinion 9. Demande une direction, une suggestion								
Aire socio-affective négative	10. Désapprouve 11. Manifeste une tension, de la gêne 12. Manifeste de l'agressivité								
<p>Le système de la grille de Bales s'est passablement développé aujourd'hui. C'est utilisé dans toutes sortes de contexte (groupe de travail dans les classes, écoles à distance, médecin-patients, etc.)</p> <p>Même si les catégories ne sont plus les mêmes, le principe le reste.</p>									
<p>AVANTAGES :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Décrire des modalités d'interactions - Travailler sur un grand nombre de données <p>LIMITES :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Codages d'actions, mais pas vraiment des interactions - Catégories imposées par la grille - Forte part interprétative des chercheurs - Processus interactifs et discursifs peu pris en compte 	<p>DU POINT DE VUE METHODOLOGIQUE :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Travail sur les enchaînements dialogiques : comment les personnes reprennent et réorientent le discours de l'autre - Mise en évidence des processus de co-construction des significations <p>LIMITES :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Difficultés à travailler sur de longs corpus de données - Travail pluridisciplinaire nécessaire, pour ne pas être limités et réinventer une discipline proche 								

CES DEUX APPROCHES SONT-ELLES COMPATIBLES ?

D'un **point de vue théorique**, elles sont incompatibles car elles ont une approche différente de ce qu'est l'interaction et de ce qu'est l'être humain. Mais d'un **point de vue pratique**, elles pourraient être compatibles : on peut utiliser des grilles pour identifier des moments intéressants et regarder en profondeur ce qu'il se passe dans l'interaction.

CH. 4 : INTERVENTIONS ET APPLICATIONS PRATIQUES**LA THEORIE AU SERVICE DE L'INTERVENTION : KURT LEWIN**

« Il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie. » - Lewin

POUR SITUER KURT LEWIN

Lewin a travaillé à Berlin sur la **GESTALTTHEORIE** (théorie de la forme). C'est une théorie holistique qui refuse de découper le comportement humain en simples stimulus – réponse. Il est l'un des fondateurs principaux de la psychologie sociale. Il a aussi initié la **dynamique des groupes** : utilisation des groupes pour des interventions de toutes sortes. Il a initié la **recherche-action** qui combine la recherche pour « connaître » avec une expérimentation dans la vie réelle.

RECHERCHE – ACTION

Type de recherche qui a **trois buts** :

- ✚ Comprendre
- ✚ **Agir sur la réalité**
- ✚ Nourrir la théorie à partir des observations

Il s'agit d'une intervention qui vise à provoquer un changement et qui souvent, répond à une demande des acteurs.

**THEORIE DU CHAMP ET ESPACE DE VIE**

Dans cette théorie, Lewin a développé le concept d'**ESPACE DE VIE**. Ce n'est pas seulement le contexte qui entoure la personne mais « *la personne et son environnement tel qu'il existe pour elle à un moment donné* ». Il définit l'environnement comme quelque chose de **subjectif** et de **dynamique**.

L'espace de vie est un **CHAMP PSYCHOLOGIQUE**. Lewin s'est inspiré de la physique pour élaborer son modèle sur les groupes et considère que les groupes et les individus sont traversés par des **champs antagonistes** qui doivent trouver leur place dans la vie de l'individu.

Le comportement dit « individuel » est **en fonction de l'espace de vie tel qu'il se présente au moment où le comportement apparaît**. L'espace de vie est pris comme **UNITE D'OBSERVATION**.

ENVIRONNEMENT PHYSIQUE ≠ ENVIRONNEMENT PSYCHOLOGIQUE

La théorie de Lewin est une **source d'inspiration** pour la théorie systémique. Et selon lui, « la tâche de la psychologie dynamique est de pouvoir dériver le comportement d'un individu donné de la totalité des faits psychologiques qui existent dans son espace de vie à un moment donné. »

LE COMPORTEMENT DIT « INDIVIDUEL »	<ul style="list-style-type: none"> - Fonction de l'espace de vie tel qu'il se présente au moment où le comportement apparaît - C^t = f (E) : le comportement C observé à un moment t est fonction de l'espace de vie E au moment t - Espace de vie comme unité d'observation Environnement physique /environnement psychologique
LA TACHE DE LA PSYCHOLOGIE DYNAMIQUE SELON LEWIN	« La tâche de la psychologie dynamique est de pouvoir dériver le comportement d'un individu donné de la totalité des faits psychologiques qui existent dans son espace de vie à un moment donné »
LE GROUPE : UN CHAMP DE FORCES	<p>« L'essence d'un groupe ne réside pas dans la similitude ou la dissemblance de ses membres mais dans leur interdépendance. On peut caractériser un groupe comme un tout dynamique, ce qui signifie qu'un changement dans l'état quelconque de ses sous-parties change l'état de toutes les autres sous-parties. » - Lewin</p> <ul style="list-style-type: none"> • Forces qui s'équilibrivent → équilibre quasi-stationnel (notion d'homéostasie) • « Le tout est plus que la somme des parties » • Notion de champ = ancêtre de celle de système
LE GROUPE COMME OUTIL D'INTERVENTION	<p>On peut agir sur le groupe pour modifier le comportement d'un individu donné → changer l'individu en passant par le groupe.</p> <p>On tente de contrôler certaines variables dont on veut tester l'effet mais vu qu'on est sur le terrain → plan quasi-expérimental puisqu'on est pas en laboratoire.</p>

EXEMPLE CELEBRE : LE CHANGEMENT D'HABITUDES ALIMENTAIRES

Les chercheurs savent quels changements ils souhaitent provoquer, dès le départ.

→ Changement d'habitudes alimentaires : Huile de foie de morue !

DEUX CONDITIONS EXPERIMENTALES :

1. **Décision prise en groupe** → où les mères reçoivent un certain nombre d'informations sur l'alimentation et sont amenées à en discuter entre elles pour prendre des décisions
2. **Décision prise dans un entretien avec un nutritionniste**

RESULTATS : Plus de changements dans la situation de groupe ou, dit autrement, moins de résistances au changement dans la situation de groupe → Les mères changent plus leur comportement lorsque la décision a été prise en groupe

Les comportements de chaque individu ont été changé par un dispositif de groupe !

POURQUOI ? DIFFERENTES INTERPRETATIONS POSSIBLES

EFFET DE CHAMP	<ul style="list-style-type: none"> ○ Participation active → IMPLICATION dans la prise de décision = propice aux changements ○ Engagement face aux autres → affirmer son avis devant les autres ○ Crainte de s'écartier des normes des groupes auxquels ils appartiennent (Lewin) → une mère qui voit les autres changer de comportement donc voit ce comportement comme acceptable ○ Lorsqu'on change de comportement on s'affilie à des groupes différents → devenir végétarien par exemple ce n'est pas simplement arrêter de manger de la viande mais c'est appartenir à un nouveau groupe
QUALITE DE LA DISCUSSION	NOTAMMENT AU NIVEAU ARGUMENTATIF
ROLE DE L'ANIMATEUR	<p>On ne peut pas devenir un expert ou autre, il faut rester dans un rôle d'animateur. C'est un rôle difficile car il y a la participation du chercheur à la discussion. D'où l'importance de se demander quelle place on donne à l'autre ?</p>

QU'EST-CE QUE LE CHANGEMENT ?

Pour Lewin, changer c'est **MODIFIER UN EQUILIBRE QUASI-SATIONNAIRE ENTRE DIFFERENTES FORCES DU CHAMP** en **diminuant les résistances au changement** (forces qui s'y opposent), par exemple en mettant les mères dans cette situation de groupe ou **en augmentant la pression au changement** (forces qui poussent au changement).

Il s'agit d'un **PROCESSUS D'INFLUENCE QUI S'INSCRIT DANS LA DUREE**. Il est basé sur une théorie **EXPLICITE**. En partant de la théorie, on se donne les moyens de réfléchir sur sa propre action et de la modifier en conséquence. Il y a un mouvement réflexif provoqué qui permet de revenir sur l'action et aussi revenir sur la théorie. Il n'est pas seulement possible d'agir sur le terrain, il est également possible de modifier la théorie en fonction du terrain.

INCIDENCES PRATIQUES :	
IL FAUT ETRE ATTENTIF... <ul style="list-style-type: none"> - Au contexte de l'intervention → le changement d'une personne est lié au contexte propre de la personne aussi, ... - Aux caractéristiques sociales et personnelles concernées - Aux effets de l'intervention → changement attendu, sur eux → vérifier que les changements qu'on cherche ont effectivement été atteints ou non 	IDENTIFIER CE QU'IL POURRAIT FAIRE OBSTACLE AU CHANGEMENT

LE GROUPE COMME LIEU DE FORMATION

T-GROUPS = BASIC SKILLS TRAINING GROUPS	BUTS	DISPOSITIF TYPIQUE
<ul style="list-style-type: none"> - Dispositif créé par les collaborateurs de Lewin après sa mort - Apprendre par l'expérience les difficultés que peuvent poser le fonctionnement d'un groupe 	<ul style="list-style-type: none"> - Théoriser le fonctionnement propre à un groupe → groupalité - Rendre compte de l'interdépendance individu/groupe - Faire l'expérience <i>in vivo</i> de certaines dynamiques relationnelles propres au groupe - Prendre conscience de la dimension affective du fonctionnement des groupes - On pense parfois que travailler en groupe est quelque chose qui va de soi MAIS pas vraiment finalement, ça s'apprend 	<ul style="list-style-type: none"> - Groupe restreint : 8-12 personnes + Pas de tâche pré-déterminée + Durée déterminée à l'avance - 1 ou 2 animateurs non directifs → rôle de faciliter la parole + interpréter, essayer d'amener les membres à comprendre ce qu'il se passe dans le groupe, à y donner un sens <ul style="list-style-type: none"> ▪ Animateur = position qui donne un certain pouvoir → il faut une formation pour pouvoir le faire correctement et ne pas abuser de ce pouvoir - En marge du groupe : discussion entre animateurs et formateurs

DIFFERENTES ORIENTATIONS THEORIQUES SUR LE GROUPE :

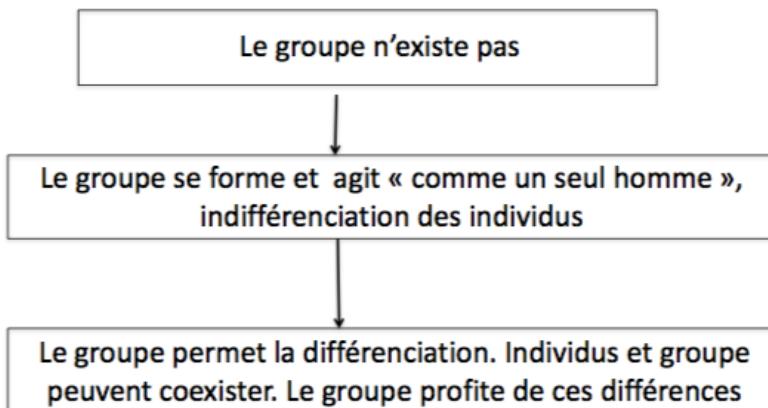
- PSYCHOSOCIOLOGIE → **Lewin** et **Moreno**
- PSYCHANALYSE → **Bion** → thérapies de groupe
- PSYCHOLOGIE HUMANISTE → **Rogers**

UNE DESCRIPTION DEVELOPPEMENTALE DU GROUPE

Obtenue grâce aux expériences sur les groupes :

1. **LA FUITE** : personne n'ose parler, *l'individu ne se pense ni comme individu ni comme groupe*
2. **L'INDIFFERENTIATION** : tout le monde est d'accord avec tout le monde, **FRUSTRATION**, *l'individu se pense comme groupe et pas en tant qu'individu, FUSION : illusion groupale (Anzieu)*
3. **RECHERCHE D'UN LEADER** : introduit une différenciation entre les individus, le leader est suivi mais aussi critiqué par les autres car il prend plus de place
4. **MANIPULATION** : moment où certains membres s'allient entre eux et forment un sous-groupe où ils disent du mal des autres par derrière, ... *l'individu se pense parfois comme groupe, parfois comme individu*

5. **MISE EN PLACE DE MECANISMES DE REGULATIONS** efficaces = essentielle pour que le groupe marche → mécanismes qui distribuent les rôles, tours de parole pour qu'elle soit équitablement distribuée
6. **ORGANISATION DU GROUPE** → l'étape 5 mène le groupe à se rendre compte que la dynamique de groupe ne va pas de soi et que la dimension affective peut troubler le déroulement du travail (pouvoir, manipulation, ...), *l'individu se pense à la fois comme individu et groupe*



LES MEMBRES NE SONT PAS DES APPRENTI PASSIFS MAIS ILS PARTICIPENT ACTIVEMENT

LE GROUPE COMME LIEU DE SOUTIEN

- Essor grâce à internet
- Groupe de soutien présentiel ou à distance → animés par des professionnels ou entre pairs
- Idée que l'engagement que chacun prend dans un groupe, échanger avec les autres aussi dans ces groupes de soutien

DEUX MANIERES D'ENVISAGER LE GROUPE

- **CONNAITRE LE FONCTIONNEMENT D'UN GROUPE ET SON PROPRE FONCTIONNEMENT D'UN GROUPE ET SON PROPRE FONCTIONNEMENT DANS UN GROUPE :**
 - Thérapie DE groupe : le but n'est pas d'interpréter ce qu'il se passe chez chacun mais ce qu'il se passe dans le groupe. Toutes les interprétations visent à souligner des mécanismes de groupe et permettent aux participants de comprendre comment eux-mêmes fonctionnent au sein d'un groupe.
- **UTILISER LE GROUPE COMME FACILITATEUR :**
 - Thérapie EN groupe : le fait d'être avec des gens qui ont la même expérience ça aide à s'exprimer → psychologie humaniste. Situation dans lesquelles ont plus de facilité à s'exprimer car elles sont entourées de personnes ayant vécu des expériences similaires. Mais il s'agit de parler des expériences personnelles de chacun.

LA PRATIQUE DE L'INTERVENTION

L'INTERVENTION

Elle peut avoir le but de faire essentiellement de la recherche et de l'intervention (recherche action) ou uniquement de l'intervention. Toutes les interventions **ne cherchent pas à nourrir la recherche.**

L'intervention est suscitée (le plus souvent) par une demande venant :

- **DES POUVOIRS PUBLICS** (ex. service de l'éducation)
- **RESPONSABLE D'UN SERVICE, DIRECTEUR D'ECOLE OU D'INSTITUTION, ...**
- Plus rarement, **DES PERSONNES DIRECTEMENT CONCERNÉES PAR LE PROBLEME OU LE CHANGEMENT RECHERCHE**

Interventions à plus ou moins grande échelle :

- **A GRANDE ECHELLE** : programmes de préventions (ex. diabète sur Vaud)
- **A PETITE ECHELLE** : au niveau d'une institution

Le changement est plus ou moins défini. Dans certains cas, le demandeur a une idée précise du changement voulu, et parfois, c'est à l'intervenant de déterminer quel changement est nécessaire.

L'ANALYSE DE LA DEMANDE

Il s'agit dès le départ de s'interroger sur le problème qui nous est soumis :

- **A QUEL MOMENT** la demande est-elle faite ? *La demande se fait souvent au moment où personne ne sait plus quoi faire.*
- **DE QUI** vient la demande ? *La question est de savoir ce qui est recherché par la hiérarchie et pourquoi ce changement est voulu.*
- Quelles sont **LES ATTENTES EXPLICITES ET IMPLICITES** de celui (ceux) qui formulent la demande, et aussi de voir les demandes des personnes concernées.
- Quel est le **DEGRE DE FAISABILITE** ? On observe tellement de chose, mais au final on ne voit plus rien car il n'y a plus de hiérarchie des observations. Faisabilité aussi dans le sens des manières de pouvoir intervenir de manière efficace
- **COMMENT LES CHANGEMENTS RISQUENT-ILS D'ETRE ACCUEILLIS** ? Il faut vérifier que les changements demandés ne soient pas une décision habile d'imposer des changements déjà décidés par la hiérarchie
- **AU SERVICE DE QUI OU DE QUOI** le chercheur se met-il ?

LE CHANGEMENT : OUI MAIS POURQUOI ET COMMENT ?

- ➡ **CHANGEMENT DETERMINE A L'AVANCE OU NON** ? si le changement est déterminé uniquement par la direction et non partagé, cela peut bloquer le travail.
- ➡ **QUI DIT QUEL CHANGEMENT DEVRAIT AVOIR LIEU** ? ça peut venir d'un directeur, d'un groupe de travail, d'individus qui imposent leur vue sur les autres. L'intervenant doit être attentif à recueillir l'avis de tout le monde et doit être sensible aux jeux de pouvoir au sein du lieu d'intervention.
- ➡ **LES BUTS EXPLICITES ET IMPLICITES DU CHANGEMENT** ?

LES ETAPES D'UNE INTERVENTION

1. Travail sur la demande
2. Théorisation/problématisation
3. Construction d'une méthode d'intervention
4. Intervention
5. Evaluation
6. Feedback aux acteurs concernés
7. Valorisation

L'INTERVENTION EN ACTION

EXEMPLE 1 : L'ENTRAIDE ENTRE PERSONNES EN SITUATION DE HANDICAP

L'INSTITUTION

Direction - Responsable éducatif – Responsables de centres de compétences –Educateurs – Autres collaborateurs

L'INSTITUTION

- <http://www.cite-du-genevrier.ch/fr/genevrier/index.php>
- 180 résidents (18-84 ans) et 21 lieux de vie
- 300 collaborateurs
- Des groupes éducatifs dans l'institution
- Des appartements protégés en ville
- Centre de compétence : « autonomie », « confort de vie », « intégration », etc.
- Foyers décentralisés (haut de Vevey)
- Ateliers et boutique en ville de Vevey

LE CONTEXTE SOCIOCULTUREL DE LA DEMANDE

D'UN MODELE ALIENISTE A UN MODELE DE LA PARTICIPATION SOCIALE

- Mettre la personne en situation active

⇒ **Comment rendre la personne autonome ?**

⇒ **Rôle des éducateurs**

- Activer les ressources
- Partenariat

⇒ **Rôle de l'organisation de la vie quotidienne**

1^{ERE} ETAPE : L'ANALYSE DE LA DEMANDE

METHODE	Entretien avec le responsable éducatif et la responsable de compétence « autonomie »	Avec les responsables et quelques éducateurs	
RESULTATS	L'intérêt... mais aussi les craintes !	Attentes de chacun	Faisabilité au niveau du temps et de l'énergie

Responsables	Educateurs/trices
Promouvoir l'aide.. mais	Intérêt mais ne pas arriver avec un protocole tout prêt
Intervention auprès d'un petit groupe d'éducateurs	Disponibilité en temps
Faire une revue de la littérature	Plutôt supervision
Fournir un modèle de l'entraide	
Fournir un « délivrable »	

2EME ETAPE : PROBLEMATISATION

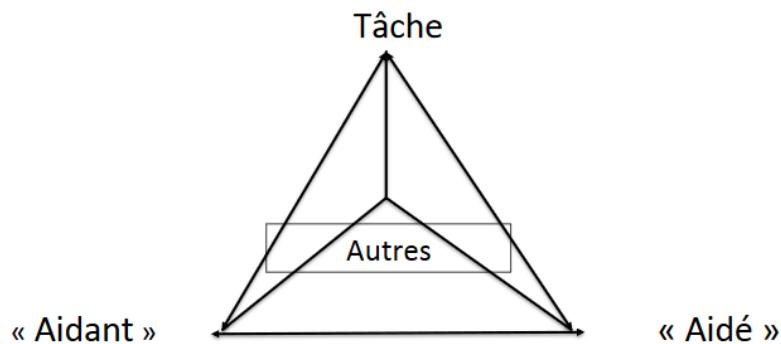
Comment répondre à la demande ? Revue de la littérature en parallèle

- **QUE S'EST-IL ECRIT SUR L'ENTRAIDE ?**
 - Les effets de l'entraide
 - Interactions entre pairs
 - Groupes d'entraide (self-help groups)
- **PSYCHOLOGIE HISTORICO-CULTURELLE ET PSYCHOSOCIOLOGIE**

=> PROBLEMATISATION

PRESUPPOSE : regard psychosocial sur l'entraide. Ce n'est pas une intervention individuelle mais elle implique les autres, les animateurs, et est portée sur une tâche.

UNE RELATION MEDIATISEE PAR L'AUTRE



L'ENTRAIDE EN CONTEXTE

- Comme phénomène de groupe, « culture » de l'institution
- Comme phénomène qui peut avoir des témoins

L'ENTRAIDE COMME INTERACTION PORTANT SUR UN OBJET

L'ENTRAIDE NE PEUT PAS ETRE DECRETEE MAIS ENCOURAGEE

- Par l'organisation du travail
- Par le comportement des adultes

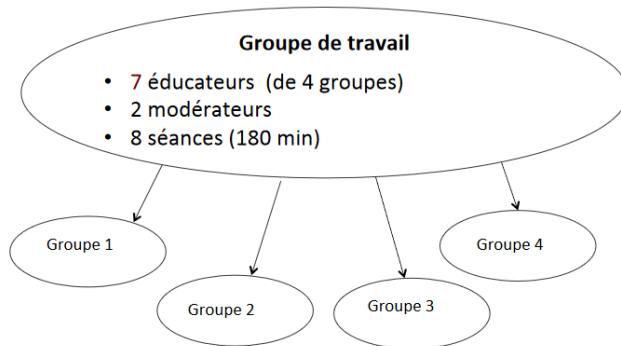
A partir du moment que les gens s'entraident, cela **reconfigure le rôle d'animateur** qui doivent l'aborder de manière un peu différente. L'entraide est vue comme **pratique située dans un certain contexte**. Elle doit faire l'objet d'une observation minutieuse pour voir en quoi elle consiste. **Examiner sur le terrain les pratiques réelles de l'entraide**. Encourager la **réflexion** et l'appropriation par les membres du groupe.

=> l'étudier en contexte, donc à partir d'exemples observés et théoriser ensuite !

TOUT CELA DANS UN TRAVAIL DE CO-ELABORATION

ENCOURAGER LA PARTICIPATION

Groupe de travail composé de 7 éducateurs, 2 modérateurs et tout cela en 8 séances. 4 sous-groupes ont ainsi été créés.



3EME ETAPE : CONSTRUCTION D'UNE METHODE D'INTERVENTION

CONSTITUTION D'UN GROUPE DE BASE DE 7 PERSONNES

- Trois groupes éducatifs avec 2 éducateurs par groupe
- La responsable du centre de compétences « autonomie »
- + deux animatrices

FREQUENCE : une fois par mois, séances d'une durée de 2h30 pendant un an sur base d'un calendrier (8 séances)

→ Liens entre groupe de base et groupes éducatifs

4EME ETAPE : L'INTERVENTION

1ERE SEANCE

Règles de fonctionnement du groupe. On ne peut pas s'attendre à ce que tout le monde comprenne le fonctionnement du groupe, les buts, les règles.

CLARIFIER LES BUTS DU TRAVAIL

- Comprendre la notion d'entraide en partant de l'observation in situ
- Développer l'entraide entre résidents pour favoriser l'autonomie des résidents

TROIS QUESTIONS :

- Comment se manifeste l'entraide dans la vie quotidienne des groupes éducatifs ?
- Effets de l'entraide sur les aidants et les aidés, et sur les autres résidents et les accompagnants ?
- Comment développer l'entraide ?

L'INTERVENTION : RECUEIL D'EXEMPLES D'ENTRAIDE

SERVIR A BOIRE

Julien a pris l'habitude de servir à boire à tout le monde. Anita commence à exiger que Julien lui serve à boire, en lui ordonnant « Tu me sers à boire ». Julien se montre agacé et lui sert son verre agressivement

=> **EFFET PERVERS DE L'ENTRAIDE** : ce qui était quelque chose de positif et spontané devient une contrainte pour la personne aidante.

CHAISE ROULANTE

Tiphaine s'est attribué le rôle de pousser la chaise roulante de Louise pour la conduire de sa résidence à l'atelier. Cela offre l'occasion à Louise et Tiphaine de discuter

=> Permet à deux personnes d'avoir **UNE FORME « D'INTIMITÉ » EN DEHORS DU GROUPE**, mais aussi parce que pousser une chaise peut être lourd, et qu'en terme de tâche impliquée dans l'entraide, certaines peuvent être délicates car **POTENTIELLEMENT DANGEREUSES**.

LES PYJAMAS

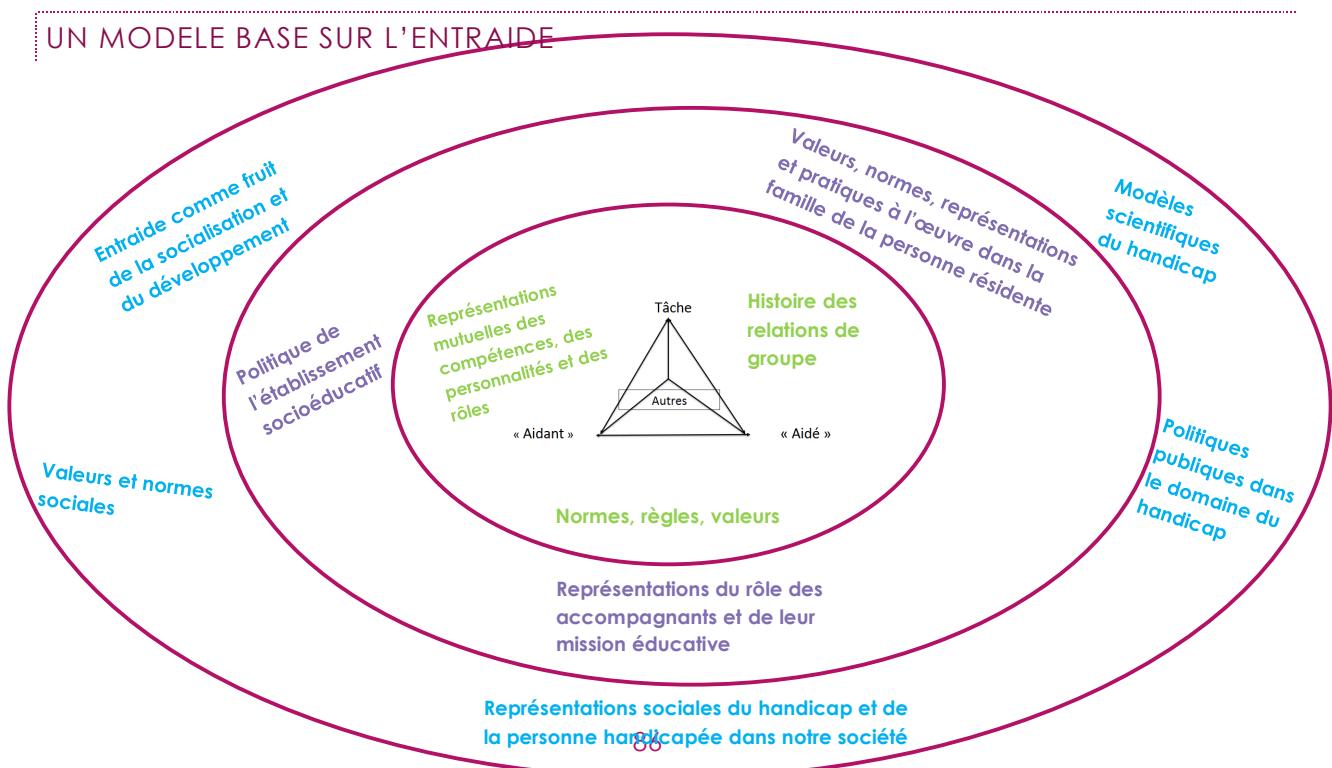
Une résidente s'est occupée spontanément de préparer les pyjamas des autres résidents. Pour le faire elle entre dans toutes les chambres et ouvre toutes les armoires.

=> Pour certain c'est un **BON EXEMPLE D'ENTRAIDE**, pour d'autre ça ne l'est pas car en fouillant les armoires, elle **VIOLE L'INTIMITÉ** de chacun.

LE CINEMA

Stéphane propose à Anna de la conduire jusqu'au cinéma, car elle ne sait pas y aller seule. Il lui propose de venir la reprendre mais oublie de le faire et va la chercher presque une heure plus tard.

CLASSEMENT DES EXEMPLES	RESULTATS : LES FACETTES DE L'ENTRAIDE	LES EFFETS DE L'ENTRAIDE
<p>Le classement des exemples se fait :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Par les animatrices • Par les membres du groupe de base • Par des éducateurs des groupes de vie. 	<p>L'ENTRAIDE SPONTANEE OU SOLICITEE Après le dîner, Caroline monte à l'étage pour allumer l'eau du bain de Gilles.</p> <p>L'ENTRAIDE GRATUITE OU INTERESSEE</p> <p>L'ENTRAIDE PONCTUELLE OU RITUALISEE</p> <p>Les destinataires de l'entraide : individu ou groupe ; unilatérale ou mutuelle</p> <p>LES COMPETENCES EN JEU DANS L'ENTRAIDE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compétences pratiques (lasser des chaussures) • Compétences cognitives (retrouver des pantoufles) • Capacités de représentations • Capacités émotionnelles/d'empathie <p>L'ENTRAIDE ET SES EFFETS SUR L'AIDANT ET L'AIDE</p> <p>+ se sentir valorisé, créer un espace intime, développer de nouvelles compétences</p> <ul style="list-style-type: none"> - placer l'aidé en situation de dépendance, mettre l'aidé en danger - mettre au défi les capacités du résident - empiéter sur l'intimité de l'aidé <p>SUR L'EDUCATEUR : le décharger de ses tâches, le rendre moins utile</p>	<p>EFFETS POSITIFS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plus d'autonomie • Plus de participation, d'engagement des personnes • Plus de relations entre les personnes <p>EFFETS NEGATIFS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perte d'autonomie • Crédit de relations asymétriques, voire de relations d'emprise • Exposition à des situations à risques, voire dangereuse



6^{EME} ETAPPE : EVALUATION DU DISPOSITIF**1^{ER} ESSAI**

- 12 éducateurs, une demi-journée
- Groupe de base comme animateurs et observateurs

=> modification du matériel

2^{EME} ESSAI

- 2 groupes d'éducateurs différents, chacun sur une demi-journée

7^{EME} ETAPPE : FEEDBACK ET VALORISATION

- ♫ Journée de formation
- ♫ Construction d'un modèle de l'entraide
- ♫ Enseignement
- ♫ Publications

QUESTIONS EN SUSPENS

- Usage et impact à long terme ?
- Diffusion au sein de l'institution
- Diffusion à d'autres institutions ?

EXEMPLE 2 : LE HARCELEMENT A L'ECOLE (BULLYING)

Il s'agit d'un domaine qui a suscité beaucoup d'intérêt. Il y a eu un développement des travaux sur ces sujets depuis les années 80. L'accent, dans l'évolution des travaux, concerne surtout l'intervention.

Dan Olweus, Norvégien, est un pionnier dans ce domaine. Il a été mandaté par le gouvernement de Norvège car il y avait eu, dans les années 70, trois adolescents qui se sont suicidés à cause du harcèlement scolaire.

DEFINITIONS

Il existe beaucoup de définitions du harcèlement.

DEFINITION CLASSIQUE	PLEIADE DE DEFINITIONS	EFFETS DE LA DEFINITION SUR
<p>ACTIONS :</p> <ul style="list-style-type: none"> - NEGATIVES (<i>injures, exclusion, physique, racket, menaces, chantages, raciste, sexuel, cyberbullying</i>) - INTENTIONNELLES - REPETEES <p>Par une personne ou plusieurs contre quelqu'un qui a de la difficulté à se défendre</p>	Des PLUS LARGES (<i>« violence de jeunesse relationnelle »</i>) aux PLUS ETOITES .	<ul style="list-style-type: none"> - MESURE DU PHENOMENE - PROGRAMMES D'INTERVENTION → Comment on va intervenir ? On intervient sur qui ? Les harceleurs ou les harcelés ?
<p>PROBLEMES :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Difficile d'objectiver les actions négatives (<i>négatif pour qui ? L'observateur ou la « victime » ? / intensité</i>) - Quand on examine les actions négatives en contexte il n'est pas facile de décider d'où part l'attention, le degrés d'intentionnalité - Répété combien de fois ? A quelle fréquence ? 		

L'INTERVENTION

Il y a **PLETHORE D'INTERVENTIONS**. Chaque école est susceptible de développer ses propres projets d'intervention. Ces interventions sont **souvent faites dans l'urgence**, l'intervention devient émotionnelle, les politiciens s'en mêlent et les chercheurs doivent se dépêcher de faire de la recherche sur ce sujet. Elles sont basées sur **un grand nombre de théories différentes** (accent sur *l'individu, le groupe, l'organisation, etc.*). Les intervenants ne se donnent **pas toujours** les moyens d'**évaluer** les résultats de ces questions. Souvent, les intervenants sont amenés à conclure que cela a marché de manière tautologique.

DIFFERENTS CADRAGES POSSIBLES

CENTRE SUR L'INDIVIDU	CENTRE SUR LA RELATION	CENTRE SUR LE GROUPE
<p>Approches CENTREES SUR LE DEVELOPPEMENT DE COMPETENCES SOCIALES ET EMOTIONNELLES</p> <p>→ Inspiration cognitivo-comportementaliste, parfois implicite</p> <p>→ Communication, empathie, résolution de conflits, gestion des émotions</p> <p>SOCIAL EMOTIONAL LEARNING PROGRAMS (SEL) ciblés sur les individus harceleurs</p> <p>Il ne s'agit pas de psychothérapie ! Ces programmes sont souvent menés par des pairs, des médiateurs.</p>	<p>COMMUNICATION RELATIONS ENTRE LES PERSONNES.</p> <p>HARCELEMENT = HARCELEUR + HARCELE</p>	<p>Plus largement, sur le fonctionnement des établissements scolaires comme FACTEUR DE RISQUE et comme FACTEUR DE PROTECTION.</p> <p>= Approche « Whole school », « wide-school »</p> <p>Sont concernés : l'harceleur et la victime, les enseignants, les parents, etc. Tous les acteurs de l'acteur contribuent, d'une manière ou d'une autre, au phénomène.</p>

<p>OBSTACLES AU CHANGEMENT :</p> <ul style="list-style-type: none"> - ABSENCE DE COLLABORATION AVEC LA FAMILLE ET AUTRES ACTEURS → Impression d'être manipulés, de n'être pas impliqué, etc. - APPLICATION DU PROGRAMME A L'ECOLE MAIS PAS DANS LES AUTRES SPHERES (chemin pour rentrer, etc.) 	<p>OBSTACLES AU CHANGEMENT : Il pourrait y avoir un EFFET DE DILUTION de la responsabilité.</p>
<p>OBSTACLES AU CHANGEMENT GENERALE :</p> <ul style="list-style-type: none"> - DIFFICULTE A MOBILISER LES ACTEURS, NOTAMMENT SUR LE LONG TERME → Enseignants intéressés sur quelques années, toujours les mêmes intéressés qui finissent par se fatiguer et ne se sentir pas reconnus dans le problème - APPROPRIATION DU PROGRAMME PAR LES ACTEURS → Comment interprètent-ils le programme ? → Quels liens a-t-il avec leur propre expériences et savoirs ? → Quels changements pour eux ? Un changement sur une partie des individus amène à changer tout le système et peut amener à des réticences → Quelle participation ? Il faut que les personnes soient impliquées pour comprendre de quoi il en retourne - LIENS (TENSIONS) ENTRE LE PROGRAMME ET D'AUTRES VALEURS, REPRESENTATIONS, ETC. EN JEU EN DEHORS DE L'ECOLE - SAVOIR N'EST PAS CHANGER ! → Valable dans l'ensemble des interventions 	

EXEMPLE D'INTERVENTION « WHOLE SCHOOL »

C'est le **programme KIVA**, de Finlande. C'est un programme né en 2006 et qui s'est développé sous l'égide du ministère de la culture de Finlande. On voit qu'on peut inclure dans les acteurs : les politiques et institutions sociales qui donnent les moyens aux chercheurs de trouver des solutions quant à ce problème. Cela lui donne un certain poids et une certaine légitimité. Il est utilisé dans 90% des écoles finlandaises et il a été labellisé.

Le harcèlement est défini comme « un type de comportement agressif dans lequel un individu ou un groupe d'individus attaque, humilie et/ou exclut une personne en situation de relative faiblesse, et ceci de manière répétée ».

BUT DU PROGRAMME KIVA

OBSERVATIONS : Lorsqu'il y a des situations de harcèlement, cela se fait souvent en groupe. L'harceleur harcèle aussi pour son statut, son prestige auprès de ses camarades.

PRESUPPOSE : Ces auteurs font l'hypothèse que **les témoins jouent un rôle important dans le processus de harcèlement**.

Ce programme va travailler sur **L'ENSEMBLE DES ACTEURS** et diminuer les **RESISTANCES** au changement en mettant l'accent sur les **FACTEURS DE PROTECTION**. Cela en travaillant sur les **TEMOINS** (assistants de l'harceleur, soutiens, outsiders, défendeurs de la victime) et en augmentant **L'EMPATHIE POUR LA VICTIME** et **DIMINUER LE PRESTIGE** du statut d'harceleur. Il offre des **STRATEGIES DE SOUTIEN ET DE DEFENSE DE LA VICTIME**. L'idée est d'augmenter le **NOMBRE DE CAS DENONCES**, mais cela est difficile. Les enseignants sont rendus attentifs aux situations d'harcèlement.

Il y a des interventions à divers niveaux : **INDIVIDU, RELATIONS, ETABLISSEMENT ET VALEURS** avec l'idée de **CREER UN CLIMAT D'ECOLE**.

QUELQUES CARACTERISTIQUES DU DISPOSITIF DU PROGRAMME KIVA

ACTIONS TRANSVERSALES	ACTIONS SPECIFIQUES	EVALUATION
<ul style="list-style-type: none"> - SEQUENCES PEDAGOGIQUES EN CLASSE (10/année) - ANTIBULLYING COMPUTER GAME & FORUM - GUIDE POUR LES PARENTS - FORMATION DES ENSEIGNANTS 	<p>Discussion AVEC LA VICTIME ET BULLY par les membres de l'équipe KIVA (les enseignants formés)</p> <p>Discussion menée par le maître de classe AVEC LES ELEVES QUI POURRAIENT SOUTENIR LA VICTIME</p>	<p>EVALUATION REGULIERE ET MODIFICATIONS DU PROGRAMME EN CONSEQUENCES</p> <p>→ Regarder le nombre de cas avérés (dénoncés et questionnaires)</p> <p>→ Evaluation sur ce que les élèves ont retenus de ce programme</p> <p>→ Evolution de la société : cyber harcèlement à intégrer dans le programme</p>

ET LES RESULTATS ?

Il y a une **DIMINUTION DU NOMBRE DE CAS DE HARCELEMENT**. Il y a un effet plus marqué chez les jeunes élèves que chez les plus âgés (adolescents). **MAIS, il y a beaucoup de cas qui ne sont pas dénoncés**. D'une manière générale, les méta-analyses des approches holistiques montrent un certain nombre d'aspects positifs mais les résultats sont **DECEVANTS** par rapport aux moyens mis en place.

LE TRANSFERT DE CONNAISSANCES : UN PROBLEME COMPLEXE

Il y a **DEUX PROBLEMES** : les **LIENS FAITS ENTRE LA THEORIE ET LA PRATIQUE** ; le « **TRANSFERT** » DE **CONNAISSANCES**. On se demande comment les psychologues peuvent transférer leurs connaissances à d'autres acteurs ?

DIFFERENTS TYPES DE LIENS ENTRE THEORIE ET PRATIQUE

⊕ THEORIE ➔ PRATIQUE

- Passer de la théorie à la mise en pratique

⊕ THEORIE ➔ PRATIQUE ➔ THEORIE

- Appuyer l'intervention sur la théorie qui influence la pratique et suscite un certain nombre d'observations qui aliment la théorie

⊕ THEORIE[S] ➔ PRATIQUE

- Passer par plusieurs théories pour les mettre en pratique

⊕ REPRESENTATIONS, THEORIES IMPLICITES ➔ PRATIQUE

- Utilisation des représentations, les théories implicites (croyances et stéréotypes) appuient la pratique
- Exemple : le harcèlement à l'école

MAIS MEME QUAND IL N'Y A PAS DE THEORIE EXPLICITE, IL Y EN A TOUJOURS UNE ! ELLE S'EXPRIME AU TRAVERS DE LA PRATIQUE !

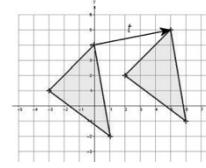
LA REFLEXIVITE

« *The researcher needs to record and analyze also his or her own actions and interactions. Interventions themselves must become an object of rigorous study: the mirror must be used both ways.* » - Engeström

Le chercheur, dans le domaine de la psychologie clinique, se situe **EN TANT QU'INDIVIDU SINGULIER, EN TANT QUE CHERCHEUR ET EN TANT QUE CITOYEN**.

LE TRANSFERT DE CONNAISSANCE

Le transfert est un problème classique de la psychologie. Il y a différentes conceptions du transfert en psychologie.

TRANSFERT DE CONNAISSANCE	DIFFERENTES CONCEPTIONS DU « TRANSFERT »
<ul style="list-style-type: none"> - De la formation au milieu professionnel - Du laboratoire de recherche aux milieux de la santé - De la recherche en psychologie au psychologue praticien - Entre professionnels 	<p><u>Exemple : BEHAVIOURISME</u> Généralisation d'une situation à l'autre ou d'un niveau de complexité à un autre</p> <p>Transfert comme TRANSVASEMENT Les connaissances que l'un a sont déversées dans l'esprit de l'autre.</p>  <p>DIFFICULTE PRINCIPALE : la « cible » n'élabore pas les connaissances transmises, elle les absorbe passivement.</p> <p>Transfert comme « TRANSLATION » GEOMETRIQUE Application telle quelle dans un autre contexte</p>  <p>DIFFICULTE PRINCIPALE : Négligence du contexte. On se rend compte que la réalité est plus complexe.</p>
LIMITES DE CES METAPHORES DU « TRANSFERT »	
<ul style="list-style-type: none"> ✚ Asymétrie entre l'expert et le novice ✚ La « cible » est considérée comme passive, négligence du fait que les acteurs sociaux pensent et donnent du sens à ce qu'ils apprennent, à leur environnement, etc. ✚ Négligence du contexte ✚ Négligence du sens des connaissances transmises pour la « cible » 	<p>Transfert comme « TRADUCTION » Dès qu'une connaissance, créée dans un autre contexte, est utilisée dans un autre contexte, il y a une transformation de la connaissance. Le savoir produit est recontextualisé. La « cible » a des compétences et connaissances spécifiques, vit dans une situation particulière (<i>il a sa propre expérience auquel il donne son propre sens</i>). Transférer des connaissances, c'est procéder à un travail de collaboration, de co-élaboration qui s'appuie sur les connaissances du « novice », ses priorités, ses possibilités cognitives et matérielles, ses représentations du « problème ».</p>

UNE CONCEPTUALISATION (PROBLEMATISATION) DU « TRANSFERT » A PARTIR DE LA PSYCHOLOGIE HISTORICO-CULTURELLE

PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT – APPRENTISSAGE :	<ul style="list-style-type: none"> - Connaissances, savoirs et pratiques - Communication - Situation - « Dialogues » et tensions entre situations
<p>EXEMPLE : UTILISATION DU PRESERVATIF Tout le monde sait qu'il faut utiliser des préservatifs. Cependant, la personne demandant le port du préservatif va « vexer » la personne en face car elle pourrait insinuer que cette personne pourrait lui donner une MST. Il ne suffit pas de transposer un savoir car les gens interprètent ce qui est dit.</p>	

APPROPRIATION ACTIVE	Le rapport au savoir et à l'apprendre se construit dans l'interaction avec autrui.
PROCESSUS COLLECTIF, AFFILIATION A UNE COMMUNAUTE DE PRATIQUE	Du point de vue de la personne, tout n'est pas bon à apprendre !
SAVOIRS DISTRIBUES ENTRE :	<ul style="list-style-type: none"> - Différentes personnes (<i>soignants, patients, proches</i>) - Des institutions et différentes formes d'organisation du travail - Des activités et des outils différents - Des expériences différentes
HETEROGENEITE DES SAVOIRS	<ul style="list-style-type: none"> - Entre les personnes - Chez une même personne

Cela permet de mettre l'accent sur la manière de conceptualisé le problème. Selon les personnes impliquées (psychologue, enseignant, etc.), elles peuvent se focaliser sur des aspects différents du développement de l'enfant, par exemple. On peut aussi y ajouter l'avis des parents. Il y a des **FOCALISATIONS DIFFERENTES** ou des **CONTRADICTIONS** entre ces savoirs. Il peut y avoir des problèmes de **LEGITIMITE DE CES SAVOIRS**, les personnes peuvent opposer au savoir médicale d'autres sources de connaissance. Le processus de transfert de connaissance ne va pas d'une personne à une autre. C'est un échange dans **LE RESEAU D'UNE PERSONNE QUI INFLUENCE LE TRANSFERT DE CONNAISSANCE** : ce qu'elle a lu dans les magazines, l'avis de la famille, l'expérience d'une amie, etc. Il y a un **SAVOIR COLLECTIF**.

Pour transférer des connaissances, il ne suffit donc pas de donner des informations, des conseils ou de prescrire (« *il faut...* », « *on doit...* », « *il n'y a qu'à...* »).

En conclusion, osons tout de même expliciter quelques principes !	
Prendre le temps de prendre connaissance du CONTEXTE de l'intervention	Donner la place et le temps à l' APPROPRIATION . Il faut du temps pour comprendre et réfléchir sur ce qui est enseigné.
Comprendre LE SENS QUE LES PERSONNES CONCERNÉES DONNENT A LEUR ACTIVITE , comment les acteurs pensent. Il y a toujours une forme de rationalité derrière les actions. Cela peut même ouvrir des nouvelles discussions.	Oser la CONTRADICTION comme les « conflits sociocognitifs » et l'argumentation. Cela participe au transfert de connaissance.
Etre MODESTE et A L'ECOUTE DES CONNAISSANCES ET SAVOIRS des autres et des siennes	

CONCLUSIONS GENERALES

PSYCHOLOGIE HISTORICO-CULTURELLE

Points cruciaux

Le développement a lieu à un niveau individuel, mais aussi à un **NIVEAU SOCIO-HISTORIQUE** qui mène à un développement de certaines valeurs dépendant de la culture.

On priviliege des approches qui travaillent directement sur le **TERRAIN** (*médical, psychologique*) et des questions qui relèvent des **METHODES QUALITATIVES**, on s'intéresse moins aux effets qu'aux processus (= *COMMENT*). Dans ce type d'études, les échantillons sont restreints et ne visent pas à une généralisation. Mais elles permettent de renseigner sur un certain nombre de phénomène et peuvent être utile dans les interventions.

= **PSYCHOLOGIE CONCRETE**, selon Vygotski

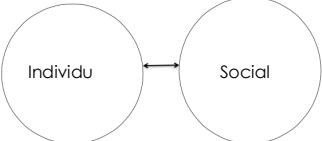
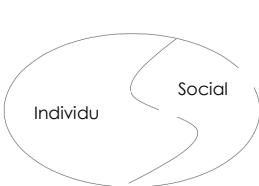
Il y a une grande importance donnée au **LANGAGE** et aux **AUTRES SYSTEMES DE SIGNES**. Le langage n'est pas seulement un outil de communication mais aussi un instrument psychologique. Il participe activement au développement de la pensée.

Il ne faut pas non plus oublier que nous interagissons avec les objets qui nous entourent. On s'intéresse à la manière dont les personnes utilisent les **OUTILS** pour construire la connaissance, régler les problèmes, etc.

Il y a une distinction entre les **INTERACTIONS** et les **DIALOGUES**. Les dialogues ne relèvent pas seulement de l'interaction car on y inclut les discours des autres (« *On m'a dit que...* »). Il y a des traces du discours d'autrui dans notre propre discours.

SUR LE PLAN EPISTEMOLOGIQUE

DEUX ELEMENTS-CLES

CONCEPTION DIALOGIQUE DES RELATIONS ENTRE L'INDIVIDU ET LE SOCIAL		L'AUTRE COMME SOURCE DE LA CONSCIENCE
CONCEPTION FACTORIELLE	CONCEPTION DIALOGIQUE	
 <p>On considère l'individu comme une entité en soi, influencée de manière différente par le social. On n'oublie pas le facteur du social, mais il est possible de neutraliser les facteurs autour de l'individu, susceptibles de l'influencer, pour comprendre l'individu seul et dans toute sa splendeur.</p>	 <p>La pensée humaine est le fruit de dynamiques inter- et intra-subjectives.</p>	<p>Le social est à la fois « dedans » et « dehors »</p> <ul style="list-style-type: none"> → L'Autre « hors de soi » → L'Autre « en soi » <p>Il y a la notion de dialogicité, d'intersubjectivité.</p> <p>La conscience est vue comme le fruit de l'interaction entre l'individu, les autres et la matérialité du monde.</p> <p>« <i>La conscience est une fonction, non une substance, qui doit être localisée dans le monde objectif, plutôt que dans le cerveau. C'est une caractéristique de l'environnement dans lequel nous nous trouvons</i> » - Mead</p>

UNE CERTAINE DEFINITION DES « SCIENCES DE L'ESPRIT »

« Les sciences de l'esprit : leur objet n'est pas un mais deux « esprits » (étudié et étudiant qui ne doivent pas fusionner en un esprit unique). **Leur véritable objet est l'interrelation et l'interaction des esprits.** » – Bakhtine

C'est une idée qui découle du courant de la psychosociologie clinique.