SUR LES FRONTIÈRES DE LA PENSÉE

Sous la direction de
Nathalie Muller Mirza et
Marcelo dos Santos Mamed

Actualités psychologiques

Antipodes

REMERCIEMENTS
L'édition de ce livre a reçu le soutien de l'Institut de psychologie de l'Université de Lausanne.
L'étape de la prépresse de cette publication a été soutenue par le Fonds national suisse de la recherche scientifique.

UNIL | Université de Lausanne

FONDS NATIONAL SUISSE
DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Les Éditions Antipodes bénéficient d'une prime d'encouragement de l'Office fédéral de la culture pour les années 2021-2024.

Les auteur·e·s remercient Larissa Seya pour sa relecture des textes.

MISE EN PAGE
Fanny Tinner | chezfanny.ch

CORRECTION
Adeline Vanoverbeke

COUVERTURE
© Marcia Brauer, *Water Music*, détail, encre de pétale d'iris et encre de galle de chêne sur papier.
Traitement de l'image par Images3, à Renens.

Ce texte est sous licence Creative Commons : elle vous oblige, si vous utilisez cet écrit, à en citer l'auteur·e, la source et l'éditeur original, sans modification du texte ou de l'extrait et sans utilisation commerciale.

© 2021, Éditions Antipodes
École-de-Commerce 3, 1004 Lausanne, Suisse
www.antipodes.ch – editions@antipodes.ch
DOI : 10.33056/ANTIPODES.11940
Papier, ISBN : 978-2-88901-194-0
PDF, ISBN : 978-2-88901-948-9
EPUB, ISBN : 978-2-88901-949-6

Nathalie Muller Mirza et Marcelo dos Santos Mamed (dir.)

SUR LES FRONTIÈRES DE LA PENSÉE

CONTRIBUTIONS D'UNE APPROCHE DIALOGIQUE ET SOCIOCULTURELLE À L'ÉTUDE DES INTERACTIONS EN CONTEXTE

Antipodes

Collection Actualités psychologiques

PARTIE 1
SUR LES FRONTIÈRES

SUR LES FRONTIÈRES : LE TOURNANT DIALOGIQUE

NATHALIE MULLER MIRZA (UNIVERSITÉ DE GENÈVE)
ET MARCELO DOS SANTOS MAMED (UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL)

Frontières ?
Murs de béton, barrières et mots durs,
la frontière départage, rend l'autre étranger, sépare.
Montagnes, rivières et rubans, robes et pantalons, elle marque et
fait remarquer, protège le dedans du dehors,
et, comme une peau, rend possible l'intérieur.
La frontière se pense aussi comme connexion, association,
articulation. En passant par l'anglais, la frontière-boundary
éveille la possibilité du lien et lui permet d'advenir
dans l'« entre », d'un *nous* en devenir.

En utilisant le terme « dialogique », emprunté au linguiste russe Mikhaïl Bakhtine (1895-1975) et à son cercle, la recherche en sciences humaines et sociales ces dernières années ouvre un nouveau chapitre en portant l'attention sur cet « entre », sur « ce qui traverse »[1]. Les travaux de Bakhtine, Voloshinov et collègues (1977 ; 1978/2008) ont inspiré et alimenté les réflexions de chercheur·e·s dans le monde entier, inscrit·e·s dans des disciplines aussi diverses que la littérature, la sociologie de l'art, la théorie du langage, la philosophie, l'anthropologie, l'éducation, la psychologie, la psychanalyse. La question que l'on retrouve au cœur de leurs travaux et qui traverse aujourd'hui les réflexions contemporaines est celle de la nature profondément dialogique des êtres humains : « Être signifie être pour autrui et, à travers lui, pour soi » (Todorov, 1981).

Les implications d'un tel emprunt sont importantes, à la fois pour la définition des objets d'étude qui sont habituellement ceux des disciplines comme la psychologie, les sciences de l'éducation ou les sciences du langage, mais aussi pour les pratiques des chercheur·e·s. Le titre de cet ouvrage, « Sur les frontières de la pensée », cherche à rendre compte de quelques-unes de ces implications.

1. En grec ancien, « *dia* » (διά) est à la fois un adverbe et un préfixe qui, parmi ses différents sens, peut être traduit par « en traversant ; à travers ».

De manière plus spécifique, cet ouvrage collectif a pour visée de contribuer aux avancées de l'approche dialogique (ou d'une approche dialogique) dans l'étude de la pensée, en particulier dans le champ de la psychologie et en sciences de l'éducation, en rendant hommage à la diversité des objets d'étude d'une communauté de recherche très vivante aujourd'hui.

DES TRAVERSÉES DE FRONTIÈRES…

Chercher à cerner la façon dont le dialogisme alimente aujourd'hui les sciences humaines, c'est entrer dans la diversité des questionnements, des méthodes, des références et des objets. S'il s'agit d'une approche, elle ne se donne pas à saisir comme un paradigme unifié qui se déclinerait autour de définitions prêtes à l'emploi. Il n'est ainsi pas notre propos de construire des frontières autour d'un éventuel « territoire du dialogisme ». Dans cette introduction, nous souhaitons plutôt, trop brièvement du fait de la complexité des notions qui y sont associées (sujet, groupe, pensée, etc.) et des entrées disciplinaires, explorer certaines dimensions qui semblent émerger des travaux réalisés dans le domaine d'une « psychologie dialogique et socioculturelle », et alimentés en grande partie par Per Linell, Ivana Marková, Anne Salazar Orvig, Michèle Grossen, pour ne citer qu'eux, depuis une vingtaine d'années.

L'approche dialogique, telle que mobilisée par les auteur·e·s contemporain·e·s, est consubstantielle d'une traversée des frontières disciplinaires : de la critique littéraire, les notions telles que « voix », « polyphonie », « dialogues externes et internes », « adressivité », « responsivité » ont migré vers des usages qui permettent d'éclairer les phénomènes de la communication quotidienne, du processus d'énonciation, des situations d'enseignement-apprentissage, des pratiques professionnelles et, plus largement, du fonctionnement psychologique. Elle interroge également drastiquement la frontière habituellement admise entre Soi et l'autre. Souvent associée à l'interactionnisme, mais ne s'y limitant pas, cette approche remet en effet en question une conception solipsiste et linéaire du fonctionnement de la pensée et la conçoit plutôt comme un processus de construction de sens dont « l'autre » est constitutif, et qui inclut des ruptures et des déséquilibres. La psyché humaine est ainsi définie comme une rencontre (productrice de tensions) caractérisée par des indexicalités complexes entre le *je* et le *tu*, l'ici et l'*ailleurs*, le passé,

le présent et les possibles. Elle amène enfin le ou la chercheur·e à revisiter les frontières qu'il ou elle construit dans la relation à son objet d'étude, souvent mis à distance dans un « il » en extériorité.

UNE DÉFINITION ?

Wegerif, Mercer et Major (2019) rappellent trois sens différents du terme « dialogue ». Un premier sens est celui de l'usage quotidien, synonyme de conversation. Cette définition est utilisée dans de nombreux travaux qui portent l'attention sur les formes d'interactions et de dialogues et leurs effets, par exemple sur l'apprentissage et le développement. Une deuxième acception apporte une dimension épistémologique aux mouvements énonciatifs relevant d'un dialogue : elle indique ainsi que la signification de tout énoncé ne peut être comprise que dans un contexte, à travers la position et le rôle de cet énoncé dans un dialogue plus large, dans lequel celui-ci est une réponse à des énoncés antérieurs et qui affecte les énoncés à venir (Bakthine, 1986 ; Linell, 2009 ; Rommetveit, 1992). Sur le plan de la connaissance, cette définition implique que nous ne pouvons avoir un rapport direct au monde, mais seulement à une forme de réponse à une question, comme une partie de dialogue. Dans le domaine de l'éducation ou de la formation par exemple, cette perspective est au cœur non seulement d'analyses qui cherchent à appréhender les mouvements interlocutoires de la construction de la connaissance (Kumpulainen & Mutanen, 1999 ; Trognon, Batt, & Marchetti, 2011 ; voir aussi le chapitre de Trognon dans cet ouvrage), mais aussi de pratiques visant à promouvoir des formes dialoguées de construction de la connaissance (autour notamment de l'Exploratory Talk [Mercer, 2000, 2019 ; Rojas-Drummond & Peon Zapata, 2004], de l'argumentation [Muller Mirza & Buty, 2015 ; Schwarz & Baker, 2016] ou de mouvements pédagogiques tels que les ateliers philosophiques [Lipman, 2003], etc.). En lien avec les deux premiers sens, il en découle un troisième, « ontologique » celui-ci. Les processus intersubjectifs du dialogue étant appréhendés dans des frontières plus larges, le sens du dialogue renvoie à la nature même de notre identité et de notre connaissance. Avec cette définition, le dialogue n'est plus seulement un outil pour construire une connaissance du monde, mais le soi et la réalité sont considérés comme constitués dans et par le dialogue (Marková, 2016). Cette perspective met en lumière la nature dynamique et interactive de

la pensée et son intrication dans une collectivité culturelle (Linell, 2003).

Ces différents sens, aujourd'hui bien présents dans la recherche, ne sont pas nécessairement mutuellement exclusifs. Chacun apporte des éclairages utiles pour la conceptualisation dans différents domaines de la recherche « dialogique » et peuvent être articulés les uns aux autres.

DE L'INTERACTION AUX DIALOGUES

Dans le sillon de chercheurs comme Piaget et Vygotski, les travaux sur le développement de la pensée chez l'enfant ont montré le rôle des interactions sociales, que ce soit entre enfants ou entre les enfants et un adulte. Ces travaux ont profondément modifié le regard porté sur le développement psychologique en permettant une lecture du sujet en interaction avec des autruis. Toutefois, la critique souvent adressée à ces travaux porte sur leur conception « monologique » de l'interaction. Celle-ci y est en effet définie comme une « chaîne d'actions-réactions où l'action de l'un influence l'action de l'autre » (Grossen, 2014, p. 140). Cette définition repose sur une conception différenciée de la relation sujet-objet où l'un pourrait exister sans l'autre.

Les travaux de Rommetveit (1976) sur « l'architecture de l'intersubjectivité », et d'autres portant sur la délimitation des processus discursifs de la conversation (François, 2005), ont apporté des pistes conceptuelles et méthodologiques dans l'étude du développement et ont amené les chercheur·e·s à porter l'attention sur les processus de construction de la signification et de définition de la situation (Schubauer-Leoni & Grossen, 1993 ; Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002). En effet, la « situation », qu'il s'agisse d'une situation de test visant à mesurer le stade cognitif d'un enfant (Grossen, 1989 ; Perret-Clermont & Nicolet, 2001) ou à réaliser un diagnostic psychologique (Grossen, 2014), un entretien thérapeutique (Grossen & Apothéloz, 1998), une interaction de soin (dos Santos Mamed, Grossen, & Cauderey, 2020) ou encore une situation d'enseignement apprentissage (Grossen, 2009a), peut être considérée comme une situation de communication, traversée par des intentions et des attentes, des « voix », de ceux qui y participent, mais aussi de ceux, absents, qui y sont convoqués (Greco Morasso, 2013). L'interaction n'est ici donc plus considérée comme un

produit exclusivement local, une suite d'actions qui influencerait entièrement les réponses ou les actions des interlocuteurs, mais comme un tissu épais de présences et absences servant de fondement au développement et à l'apprentissage (Psaltis, Gillepsie, & Perret-Clermont, 2015).

La construction de la signification, qui se trouve au cœur de l'activité humaine (Linell, 2009), se réalise dans l'interaction. Les analyses du langage du Cercle de Bakthine, qui invitent à considérer que tout discours s'inscrit dans un enchaînement où chaque énoncé est orienté vers l'autre du fait qu'il est à la fois constitué de la reprise, mais aussi de l'anticipation de la réception qu'en fera l'interlocuteur, inspirent ainsi la recherche sur le développement du langage et de la pensée.

Dans cette perspective, la frontière de l'« individu » tel qu'il est défini habituellement s'estompe : « La dialogicité est une condition de l'esprit humain et [que] de ce fait, la communication a une signification existentielle et ontologique pour l'humanité » (Marková, 2007, p. 9). La révolution est complète, dans tous les sens du terme, non seulement du fait du changement d'unité d'observation (du sujet à l'interaction), mais aussi du fait du changement de définition du sujet, d'un sujet indépendant de l'autre à un sujet habité par l'autre (Grossen, 2009).

DIALOGUES ENTRE L'ICI ET L'AILLEURS, ET TENSIONS DIALOGIQUES

Les travaux portant sur l'analyse des interactions en contextes institutionnels (en situation de travail ou dans le domaine de l'éducation) ont permis de mettre en lumière deux types principaux de processus : d'une part, le travail interactif incessant des interlocuteurs portant sur la construction de significations et l'intersubjectivité dans le face-à-face interactif, impliquant la mobilisation et l'élaboration de ressources discursives et matérielles (Filliettaz, 2014 ; Kumpulainen, Kajamaa, & Rajala, 2019 ; Moro & Wirthner, 2003 ; Muller Mirza & dos Santos Mamed, 2019) et, d'autre part, les processus consistant à mettre en lien des situations et des acteurs·trices qui ne sont pas présent·e·s dans le *hic et nunc* de l'interaction.

L'interaction langagière est considérée dès lors comme une intrication de dialogues, en présence et en absence. Grossen et Salazar Orvig, notamment, dans leur analyse des entretiens thérapeutiques,

ont bien montré comment les interlocuteurs, patients et thérapeutes invoquant les « voix » de personnes ou entités tierces, construisent leur propre discours, et comment ces voix peuvent être utilisées comme ressources discursives (ou devenir des obstacles) pour le processus thérapeutique (Grossen & Salazar Orvig, 2008 ; Salazar Orvig, 2006 ; voir aussi les chapitres de Grossen et de Salazar Orvig dans cet ouvrage).

Ce type d'études se focalise sur une dimension importante de la dynamique interactive en cherchant à rendre compte des relations entre les interactions, situées dans différents espaces et différentes temporalités (Zittoun & Gillepsie, 2016). Il s'agit ici d'articuler à l'analyse des interactions ce que Latour appelle le « réseau » (1996) et à prendre en compte la façon dont les acteurs·trices donnent sens à la situation en faisant appel à des expériences de situations réalisées ailleurs et dans d'autres temps (Grossen & Muller Mirza, 2019a).

Dans le domaine de l'éducation et de la formation, cet intérêt pour la dimension « réseau » a par exemple amené les chercheur·es à considérer qu'un dispositif conçu par un enseignant est non seulement inspiré par des tiers absents (théories pédagogiques, collègues, expériences antérieures, etc.), mais que l'objet de savoir s'inscrit dans une histoire et possède aux yeux des interlocuteurs des significations sociales et personnelles particulières (Muller Mirza & Perret-Clermont, 2014 ; Zittoun, 2006). Dans cette perspective, une situation institutionnelle peut être définie comme un *espace dialogique hétérogène* (Grossen, 2009a) : la situation fait écho à d'autres situations et d'autres dialogues qui peuvent provoquer des *tensions dialogiques*, c'est-à-dire des différences, des divergences, des conflits entre les différentes voix convoquées (Grossen & Muller Mirza, 2019b ; Pramling & Säljö, 2014 ; Zittoun & Grossen, 2013), elles-mêmes sources possibles de nouveaux développements.

OUVERTURES ÉTHIQUES ET PERSPECTIVES

Ce changement de paradigme, on le devine, a des répercussions importantes en termes de découpage de l'unité d'observation, des objets d'étude, de choix méthodologiques. Il invite également les chercheur·e·s à se considérer comme une part active du dialogue mis en œuvre avec les autres acteurs·trices de la recherche, et à penser leurs propres actions dans une perspective éthique, en responsabilité (voir Grossen, dans cet ouvrage ; Zittoun, dans cet ouvrage).

Toutefois, de nombreuses questions restent ouvertes, en particulier d'ordre méthodologique, consistant à rendre compte des dynamiques interactives et culturelles constitutives de la pensée individuelle (Grossen, 2009b ; Tartas, Baucal, & Perret-Clermont, 2010). Les auteur·e·s qui sont réuni·e·s dans cet ouvrage ont cherché non seulement à répondre à certaines de ces questions, mais aussi à ouvrir de nouvelles pistes de réflexion, notamment dans la prise en compte des dimensions matérielles, affectives et créatives des situations d'interaction, en nourrissant ainsi l'approche dialogique à partir de leurs travaux.

UN « RÉSEAU ÉCHEVELÉ ». LA STRUCTURE DE L'OUVRAGE

Cet ouvrage collectif vise à rendre accessibles quelques-unes des réflexions actuelles dans ce domaine. Il a également pour ambition d'explorer des thématiques qui sont nouvelles dans le champ. L'ouvrage cherche ainsi à contribuer à la réflexion autour de questions à la fois épistémologiques et méthodologiques à travers les résultats de recherches nourries par l'approche dialogique, et ceci à partir de plusieurs disciplines des sciences humaines : la psychologie (la psychologie sociale, la psychologie socioculturelle, la psychanalyse), les sciences de l'éducation, les sciences du langage.

Chaque chapitre discute d'enjeux transversaux d'une façon « située ». De manière à organiser l'ouvrage, notre choix s'est porté sur un découpage qui permet de rendre compte de certaines lignes de force.

Pour ouvrir la discussion, dans cette partie « Sur les frontières », Nathalie Muller Mirza et Marcelo dos Santos Mamed thématisent la métaphore en faisant référence à quelques dimensions structurantes de l'approche dialogique, et présentent l'organisation choisie du livre.

Entrer dans une perspective dialogique implique de profondes reconfigurations dans l'appréhension des objets habituels en psychologie et en éducation. Elle transforme également les pratiques de la recherche et fait apparaître de nouveaux territoires. C'est ce que discute Michèle Grossen dans un chapitre intitulé « Quand le dialogisme franchit la frontière de la psychologie… ». Elle y pose la question faussement naïve de ce qu'est la psychologie. En proposant un regard dialogique, ce sont les objets et plus largement les frontières de la discipline ainsi que l'identité

même de psychologue qui sont questionnées. L'auteure suggère ainsi trois directions que la prise en compte de la dialogicité de l'esprit humain indique : la reconfiguration de certains objets de recherche classiques de la psychologie ; la transdisciplinarité pour rendre compte des processus de pensée de manière holistique ; l'ancrage des pratiques des chercheur·e·s et des professionnel·le·s en tant qu'actes politiques où ils et elles sont amené·e·s à interroger leur rapport à l'objet d'étude sous l'angle de leur positionnement social et citoyen.

Le chapitre « Art, imagination et les limites du dialogue » de Tania Zittoun peut également être lu comme une introduction à l'approche dialogique. L'auteure rappelle combien le dialogisme est à la fois une épistémologie, une perspective théorique et une éthique qui invitent à examiner les conditions relationnelles du mouvement de la pensée, de l'expérience, et de leur expression. Dans cette contribution, elle se propose de relire les données de deux terrains, l'un portant sur le développement de jeunes adolescents, l'autre sur celui des personnes âgées. Dans les deux cas, l'objet d'étude est devenu la relation des personnes à des objets culturels spécifiques, dans des institutions particulières. Les institutions sont en effet le lieu de déploiement de dialogues entre personnes, entre personnes et objets culturels, et entre celles-ci et le monde social dans lequel s'inscrit l'institution. Étant donné qu'elles concentrent toujours des tensions socioculturelles plus larges, les institutions peuvent souvent mettre en danger les dialogues que chacun mène avec soi-même et avec les autres. Pourtant, les observations montrent aussi comment, en entrant en dialogue avec un objet culturel – un roman, une chanson, une œuvre d'art –, les personnes peuvent soutenir et renforcer une forme de dialogicité fondamentale. Dans ce chapitre, Tania Zittoun commence par présenter le dialogisme aujourd'hui et la façon dont il permet de problématiser les institutions. Elle examine ensuite deux situations tirées des terrains cités plus haut, et montre comment l'institution peut menacer le dialogue, mais aussi la manière dont les personnes parviennent à maintenir une dialogicité malgré tout. Comme il est parfois difficile de faire des analyses fines de ce type de situations, elle se tourne alors vers un exemple tiré de la littérature et qui montre comment, même dans une situation institutionnelle totalitaire et donc monologisante, des personnes peuvent maintenir et déployer une très grande dialogicité.

Après cette partie, trois parties structurent le livre :
1) Positionnement, argumentation et matérialités dans le dialogue ;
2) Discours, interactions et développement ;
3) Dialogues et créativité.

POSITIONNEMENT, ARGUMENTATION ET MATÉRIALITÉS DANS LE DIALOGUE

La deuxième partie de l'ouvrage, intitulée « Positionnement, argumentation et matérialités dans le dialogue », réunit des textes qui, dans une perspective dialogique, analysent les processus interactionnels dans différentes situations professionnelles ou de la vie adulte.

Anne Salazar Orvig, dans le chapitre « Figures du positionnement dans le dialogue : une approche dialogique », s'intéresse à la notion de positionnement et à la façon dont le positionnement se déploie dans le dialogue. Notion clé permettant de rendre compte de la présentation de soi, de la relation à l'autre et des dynamiques interactionnelles, le positionnement constitue une des principales manifestations de la matérialité discursive, essentielle pour appréhender l'intersubjectivité dans les échanges. Après en avoir évoqué les différentes conceptions, les figures du positionnement sont analysées dans des discussions de focus groups à partir d'une double approche : a) comment les sujets se positionnent-ils ? Quels rôles investissent-ils et quelles facettes de la référence à soi sont-elles impliquées ; b) Quelle est leur nature dialogique et leur instabilité dans le dialogue ? Ainsi, les mouvements de positionnement révèlent l'hétérogénéité constitutive des locuteurs·trices, qui présentent diverses figures énonciatives et sont traversés par divers discours. Ils témoignent ainsi de diverses facettes de l'activité dialogique et discursive du sujet et de son énonciation.

Dans « Registres et modes de structuration des rapports de confiance en protection de l'enfance », Maryse Bournel-Bosson s'inscrit dans un domaine professionnel particulier, celui de la protection de l'enfance. Elle s'interroge plus particulièrement sur les modes et registres d'établissement des rapports de confiance dans un domaine où la mise en place de mesures, qu'elles soient administratives ou judiciaires, implique des formes d'accord ou d'adhésion des familles, y compris lorsqu'elles ne sont pas demandeuses d'aide. L'analyse est construite sur une articulation entre des apports théoriques et des données de terrain portant sur la réalisation d'entretiens entre familles et travailleur·e·s sociaux·iales, entretiens enregistrés et retravaillés avec les participant·e·s. Elle propose un focus sur la confiance en tant

que « travail d'intercompréhension » en distinguant les mouvements de divergence et de convergence à l'œuvre dans un premier entretien entre une éducatrice et un couple de jeunes parents. L'analyse fait apparaître la possibilité d'élaboration d'un « fond discursif commun » entre les participant·e·s.

Laurent Filliettaz, dans un chapitre intitulé « Les usages épistémiques du corps dans la formation professionnelle des techniciens en radiologie médicale », prend comme point de départ une approche inspirée par la sociologie des sciences et l'analyse conversationnelle. Il y examine les dimensions épistémiques des interactions multimodales telles qu'elles peuvent être observées dans des situations de travail impliquant des expert·e·s et des apprenant·e·s en situation de formation professionnelle. Il s'intéresse en particulier à la manière dont les propriétés matérielles de l'interaction (la présence et l'usage d'objets) contribuent à la fabrication de « pratiques épistémiques » et des pratiques d'instruction-en-interaction. En recourant à un corpus d'enregistrements audio-vidéo recueillis à l'occasion de séances de radiographie dans un centre de radiologie médicale, il propose de montrer comment des praticiens formateurs font usage du corps du patient afin de mettre en circulation des savoirs relatifs à l'anatomie humaine et au positionnement corporel dans le cadre des activités de prise d'image. Cette démarche l'amène à explorer les interrelations qui se manifestent entre plusieurs dimensions de l'organisation des interactions multimodales : la fabrication dynamique des micro-situations et leurs transformations ; la mise en circulation des savoirs et leur incarnation dans des modes sémiotiques multiples ; le positionnement réciproque des participant·e·s et les dynamiques identitaires à l'œuvre dans des interactions situées.

Plusieurs années durant, le compagnonnage de Giada Danesi, Mélody Pralong, Francesco Panese et Bernard Burnand avec Michèle Grossen s'est inscrit dans une recherche interdisciplinaire sur la mise en œuvre des connaissances médicales. Chercheur·e·s en psychologie socioculturelle, en études sociales de la médecine et de la santé et en services de santé, ils et elles se sont centré·e·s sur la production et les usages de ces connaissances en contextes, sur le terrain. Après avoir choisi d'étudier les outils de gestion et d'autogestion du diabète, un important événement sociotechnique est arrivé : la mise sur le marché d'un nouveau type de dispositif de surveillance du glucose dit « par flash ». Dans leur chapitre « Les aventures du glucomètre. Une expérience de recherche partagée », les auteur·e·s évoquent une

étude qui a consisté à examiner comment son entremise conduit les usagers·ères et leurs proches à développer des connaissances-en-pratique, à co-élaborer une perception médiate du métabolisme troublé par la maladie, à orienter leurs actions et comportements et, plus largement, comment cet outil reconfigure les relations à la fois épistémiques, psychologiques, sociales et morales des acteurs·trices qu'il implique.

DISCOURS, INTERACTIONS ET DÉVELOPPEMENT

Les chapitres qui composent la troisième partie de l'ouvrage, « Discours, interactions et développement », renouvellent les discussions autour des analyses des interactions et des discours dans la compréhension des mouvements de la pensée. Ces chapitres ont pour objet d'étude le développement dans le discours et ses contextes (relationnels, institutionnels, culturels), impliquant des enfants, mais aussi des adultes.

Dans le premier chapitre intitulé « Analyse interlocutoire aux frontières de l'action, du discours et de la pensée », Alain Trognon prend comme point de départ l'activité développée par deux garçons d'une dizaine d'années résolvant un problème de division. De fait, cette situation est mise en dialogue avec d'autres situations, situées dans des ailleurs et d'autres temps : des situations scolaires (le problème pourrait en effet être qualifié de « scolaire »), des situations de la vie quotidienne (il pourrait s'agir du problème de chacun de nous qui emménage dans un nouveau logement), dans un autre temps historique (il s'agit d'un problème connu dès l'Égypte ancienne, la Chine d'avant J.-C. et la Grèce antique). L'activité de pensée demandée plonge ainsi les enfants dans l'histoire et la culture de l'humanité, tout comme le procédé, le dialogue, qu'il leur est demandé d'employer. Alain Trognon profite également de cette situation pour faire écho à d'autres dialogues encore, réalisés cette fois avec un groupe de collègues européen·ne·s (dont Michèle Grossen). Ceux-ci en ont fait « leur problème », et son analyse répétée a été à l'origine de l'esquisse d'une théorie du dialogue conçue comme système communicationnel calculatoire porté par l'usage dialogué de la langue naturelle, lequel peut servir de preuve de la détention de la compétence cognitive correspondante.

Dans leur texte « Construire sa place dans une activité collective entre enfants », Fabienne Gfeller, Josephine Convertini, Anne-Nelly Perret-Clermont et Antonio Iannaccone proposent d'aborder la

question de l'« expression d'un point de vue » et de ses conditions à travers deux études de cas d'activités collectives entre enfants. Si de nombreux travaux montrent l'importance des divergences de point de vue dans la dynamique du dialogue, la construction de savoirs et le développement cognitif, peu d'études s'intéressent à la construction de la possibilité même de cette expression. Pour exprimer sa voix et être entendue, la personne doit avoir droit au chapitre. Deux situations sont analysées : dans l'une, la focale cadre l'enfant qui n'a pas été sélectionné par l'adulte pour participer à la tâche, mais cherche pourtant à y contribuer, alors que dans la seconde, l'analyse porte sur un enfant faisant partie du groupe désigné par l'adulte, mais qui rencontre divers obstacles à sa participation. Ceci mène les auteur·e·s à mettre en évidence différentes actions initiées par l'enfant, participant à la construction et au maintien de sa place dans l'activité.

Caroline Léchot, dans le chapitre intitulé « Les frontières vacillantes de la pensée, entre arguments de raison et morale du discours », étudie la façon dont l'évolution des biotechnologies de la procréation médicalement assistée (PMA) a introduit des nouveautés qui perturbent les représentations de la procréation, notamment celles du « naturel » de la procréation. Ces nouveautés engendrent des préoccupations aussi bien sociales qu'individuelles sur la légitimité et les conditions du recours à la PMA. Partant d'une approche dialogique de la communication, du langage et de la cognition ainsi que de la théorie des représentations sociales, le chapitre porte sur l'analyse de la catégorie « naturel » telle qu'elle est mobilisée dans des entretiens avec sept couples qui ont recouru à la PMA. Les analyses permettent d'observer un effort constant de catégorisation du « naturel » et « non naturel » qui, généralement, va de pair avec un processus à la fois de naturalisation et de normalisation de la PMA permettant sa légitimation. L'analyse montre alors aussi que, pour ces couples, le recours à la catégorie « naturel » semble servir de ressource à la fois argumentative et psychologique pour (re) négocier leur position dans le champ des valeurs et des normes et élaborer leur expérience de la PMA.

DIALOGUES ET CRÉATIVITÉ

La quatrième partie, « Dialogues et créativité », explore des situations de la vie quotidienne – des situations de formation en marge des institutions de formation classique comme la lecture d'œuvres littéraires ou la visite dans un musée – et des situations extra-ordinaires comme l'expérience d'un trauma. Les auteur·e·s y montrent

les potentialités à la fois d'une analyse dialogique, mais aussi d'une « dialogicité de l'esprit » qui peut être soutenue ou au contraire mise à mal dans certaines conditions.

Dans le chapitre « Que fait la littérature à la pensée ? Quelques jalons et défis pour une psychologie culturelle du développement de la pensée », Valérie Tartas reprend certaines interrogations sur la capacité des œuvres littéraires à rendre compte du fonctionnement humain parfois encore mieux que les manuels de psychologie. L'objectif de ce chapitre est dès lors de proposer un examen des travaux issus de la psychologie socioculturelle de la cognition et du langage sur les rapports entre la littérature et le développement de la pensée. À partir des travaux de Vygotski (1985), Bruner (2014) ou encore Ricœur (2014), pour qui nous ne nous comprenons qu'indirectement par le détour des signes, symboles et textes, c'est-à-dire les signes déposés dans les œuvres de culture, l'auteure propose de reprendre la distinction entre une conception factorielle et une conception dialogique des relations entre le sujet et le social (ici les œuvres littéraires) pour mieux comprendre ce que la littérature ou le récit littéraire fait à l'esprit humain, pour le dire en termes très brunériens.

Le chapitre de Muriel Katz, « Recomposer le passé après un traumatisme collectif : à propos du nécessaire détour par la polyphonie des voix tierces dans le processus de symbolisation et d'historisation », fait référence à une perspective en psychanalyse, ouverte par Kaës, pour qui le sujet est avant tout sujet du groupe. Ses assisses narcissiques comme le sentiment de continuité de soi éprouvé au fil du temps s'enracinent dans différents contrats narcissiques scellés avec ses différents groupes d'appartenance. Or, dans le contexte d'une catastrophe psychique d'origine sociale et politique, comme un génocide, ces contrats sont profondément mis à mal. Le passé traumatique fait dès lors l'objet d'un processus de remembrance intersubjective qui repose sur un récit polyphonique. À partir d'une analyse du documentaire intitulé *La Passeuse des Aubrais*, qui retrace le sauvetage du père du cinéaste pendant la Shoah, l'auteure explore la fonction des voix tierces mobilisées dans les ressources symboliques que convoque le réalisateur : au service de la restauration des contrats narcissiques, le travail de remembrance appelle par ailleurs des voix tierces émanant d'historien·ne·s et d'archivistes qui participent pour leur part de près au processus d'historicisation du passé traumatique.

Pascal Roman, dans « L'œuvre et le "regardeur" : de la rencontre sensible à l'espace dialogique », examine, à partir d'une approche psychanalytique, la rencontre de l'œuvre de création et les différents mouvements qui concernent tout autant l'auteur·e de l'œuvre que celui·celle qui en est le témoin. La question de la réception de l'œuvre mérite en effet une attention particulière, dans la mesure où c'est elle qui ouvre un espace que l'on pourrait nommer « dialogique », à même de soutenir un renouvellement sans fin du processus de création initié par Bakhtine. Différents champs disciplinaires se sont intéressés à cette question. Si Vygotski, pour sa part, relève la stérilité d'une approche du vécu de l'auteur·e ou des spectateur·trice·s dans la mesure où les motifs de chacun·e sont de l'ordre de l'inconscient, un certain nombre d'auteur·e·s ont depuis interrogé le lien entre l'auteur·e et son œuvre d'une part, et entre l'œuvre et le « regardeur » d'autre part. En contrepoint d'une approche théorique, l'auteur propose également un point de vue empirique, centré sur l'ouverture de l'espace dialogique entre l'œuvre et ceux·celles qui le regardent à partir d'entretiens menés avec des étudiant·e·s d'un cours d'Introduction à la psychanalyse. Ces entretiens sont consacrés à la « rencontre sensible » d'une œuvre et visent à s'approcher des processus mobilisés dans cette rencontre où l'affect (et le partage d'affects) occupe une place toute particulière.

Du discours à la matérialité, du positionnement aux processus créatifs, cet ouvrage donne ainsi un aperçu du mouvement dialogique : élément fécond qui élargit les frontières de la recherche sur l'humain et les processus de construction de sens en contexte.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BAKHTINE, M. & VOLOCHINOV (1977). *Marxisme et philosophie du langage*. Paris, France : Les Éditions de Minuit.

BAKHTINE, M. & VOLOCHINOV (1978/2008). *Esthétique et théorie du roman*. Paris, France : Gallimard.

BAKTHIN, M. (1986). *Speech genre and other late essays.* Austin, TX : University of Texas Press.

BRUNER, J. (2014). Culture et esprit : une féconde incommensurabilité. In C. Moro & N. Muller Mirza (Eds), *Sémiotique, culture et développement psychologique* (pp. 33-52). Lille, France : Presses universitaires du Septentrion.

DOS SANTOS MAMED, M., GROSSEN, M., & CAUDERAY, M. (2020). L'explication du diabète dans une séance d'éducation thérapeutique : une activité discursive contribuant au développement professionnel des soignants. *Langage et Société, 169* (1), 129-151. Doi :10.3917/ls.169.0129.

FILLIETTAZ, L. (2014). L'interaction langagière : un objet et une méthode d'analyse en formation des adultes. In J. Friedrich & J. C. Pita Castro (Eds), *Recherches en formation des adultes. Un dialogue entre concepts et réalité* (pp. 127-162). Dijon, France : Éditions Raison et Passions.

FRANÇOIS, F. (2005). *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres.* Paris, France : ENS.

GRECO MORASSO, S. (2013). Multivoiced decisions : A study of migrants'inner dialogue and its connection to social argumentation. *Pragmatics and Cognition*, *21* (1), 55-80. Doi : 10.1075/pc.21.1.03mor.

GROSSEN, M. (1989). *L'intersubjectivité en situation de test.* Cousset, Suisse : Delval.

GROSSEN, M. (2009a). Les dialogues de l'apprentissage entre l'ici et l'ailleurs de l'interaction. In *Construction intrasubjective des connaissances et du sujet connaissant. Actes du troisième colloque « Constructivisme et éducation »* (pp. 377-392). Genève, Suisse : Service de la recherche en éducation.

GROSSEN, M. (2009b). Interaction analysis and psychology : A dialogical perspective. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 44 (1), 1-22. Doi : 10.1007/s12124-009-9108-9.

Grossen, M. (2014). Using tests to assess cognitive competence : A situated practice. In T. Zittoun & A. Iannaccone (Éds), *Activities of thinking in social spaces* (pp. 31-271). New York, NY : Nova.

Grossen, M., & Muller Mirza, N. (2019a). Talking about cultural diversity at school : dialogical tensions and obstacles to secondarisation, *European Journal of Psychology of Education*, 35 (2), 243-264. Doi : 10.1007/s10212-019-00442-8.

Grossen, M., & Muller Mirza, N. (2019b). Interactions and dialogue in education : Dialogical tensions as resources or obstacles. In N. Mercer, R. Wegerif & L. Major (Eds), *Routledge international handbook of research on dialogic education* (pp. 597-609). London, England : Routledge.

Grossen, M., & Apothéloz, D. (1998). Intelligence as a sensitive topic in clinical interviews prompted by learning difficulties. *Pragmatics*, *8* (2), 239-254.

Grossen, M., & Salazar Orvig, A. (2011). Third parties'voices in a therapeutic interview. *Text & Talk : Sn Interdisciplinary Journal of Language, Discourse & Communication Studies*, *31* (1), 53-76. Doi : 10.1515/TEXT.2011.003.

Kumpulainen, K., & Mutanen, M. (1999). The situated dynamics of peer group interaction : An introduction to an analytic framework. *Learning and Instruction*, *9*, 449-473.

Kumpulainen, K., Kajamaa, A., & Rajala, A. (2019). Motive-demand dynamics creating a social context for students'learning experiences in a making and design environment. In A. Edwards, M. Fleer, & L. Bottcher (Eds), *Cultural-historical approaches to studying learning and development : societal, institutional and personal perspectives* (pp 185-199). London, England : Sage.

Latour, B. (1996). On interobjectivity. *Mind, Culture and Activity*, *3* (4), 228-245.

Linell, P. (2003). Dialogical tensions : On Rommetveitian themes of minds, meanings, monologues, and languages. *Mind, Culture & Activity*, *10* (3), 219-229. Doi : 10.1207/s15327884mca1003_4.

Linell, P. (2009). *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically*. Charlotte, NC : Information Age Publishing.

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge, England : Cambridge University Press.

Marková, I. (2007). La dialogicité comme théorie de la connaissance. *Actualités psychologiques*, *19*, 9-15. Université de Lausanne : Faculté des sciences sociales et politiques.

Marková, I. (2016). *The dialogical mind : Common sense and ethics*. Cambridge, MA : Cambridge University Press.

Mercer, N. (2000). *Words and mind. How we use language to think together.* London, New York : Routledge.

Mercer, N. (2019). *Language and the joint creation of knowledge : The selected works of Neil Mercer.* Abingdon, England : Routledge.

Moro, C., & Muller Mirza, N. (Eds). (2014). *Sémiotique, culture et développement psychologique.* Lille, France : Presses universitaires du Septentrion.

Moro, C., & Wirthner, M. (2003). Outils et activité sémiotique dans la construction d'un résumé écrit en classe. In M. Jaubert, M. Rebière & J.-P. Bernié (Eds), *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement : actes du colloque pluri-disciplinaire international IUFM d'Aquitaine*, Université Victor Segalen Bordeaux 2 (Bordeaux, du 3 au 5 avril 2003). Bordeaux, France : IUFM d'Aquitaine [DD-ROM].

Muller Mirza, N., & Buty, C. (2015). *L'argumentation dans les contextes de l'éducation.* Berne, New York : Peter Lang.

Muller Mirza, N., & dos Santos Mamed, M. (2019). Self-narration and agency as interactive achievements : A sociocultural and interactionist analysis of migrant women's stories in a language learning setting. *Learning, Culture and Social Interaction*, *21*, 34-47. Doi : 10.1016/j.lcsi.2019.01.003.

Muller Mirza, N., & Perret-Clermont, A.-N. (2016). « Are you really ready to change ? » An actor-oriented perspective on a farmers training setting in Madagascar. *European Journal of Psychology of Education, 31*, 79-93, 1-15. Doi : 10.1007/s10212-014-0238-1.

Perret-Clermont, A.-N., & Nicolet, M. (2001). *Interagir et connaître*. Paris, France : L'Harmattan.

Pramling, N., & Säljö, R. (2014). À propos de la terre et d'autres choses… Des questions, des réponses et l'apprentissage de la catégorisation chez de jeunes enfants en classe de sciences. In C. Moro, N. Muller Mirza & P. Roman (Eds), *L'intersubjectivité en questions.*

Agrégat ou nouveau concept fédérateur pour la psychologie ? (pp. 185-210). Lausanne, Suisse : Antipodes.

Psaltis, C., Gillepsie, A., & Perret-Clermont, A.-N. (2015). *Social relations in human and societal development.* Hampshire, England : Palgrave Macmillan.

Ricœur, P. (2013). *La métaphore vive.* Paris, France : Seuil.

Rojas-Drummond, S., & Peon Zapata, M. (2004). Exploratory talk, argumentation and reasoning in Mexican Primary School Children. *Language and Education*, *18* (6), 539-337.

Rommetveit, R. (1976). On the architecture of intersubjectivity. In L. H. Strickland, K. J. Gergen & F. J. Aboud (Eds), *Social psychology in transition* (pp. 163-175). New York, NY : Plenum Press.

Rommetveit, R. (1992). Outlines of dialogically based social-cognitive approach to human cognition and communication. In A. H. Wold (Ed.), *The dialogical alternative. Towards theories of language and minds* (pp. 19-44). Oslo, Norway : Scandinavian University Press.

Salazar Orvig, A., & Grossen, M. (2008). Le dialogisme dans l'entretien clinique. *Langage et Société*, *123*, 37-52.

Salazar Orvig, A. (2006). Intercompréhension et divergences dans l'entretien clinique. In M. Grossen & A. Salazar Orvig (Eds), *L'entretien clinique en pratiques. Analyse des interactions verbales d'un genre hétérogène* (pp. 149-168). Paris, France : Belin.

Schubauer-Leoni, M.-L., & Grossen, M. (1993). Negotiating the meaning of questions in didactic and experimental contracts. *European Journal of Psychology of Education*, *8* (4), 451-471.

Schubauer-Leoni, M.-L., & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Eds), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 227-251). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Schwarz, B., & Baker, M. (2016). *Dialogue, argumentation and education : History, theory and practice.* Cambridge, CA : Cambridge University Press. Doi : 10.1017/9781316493960.

Tartas, V., Baucal, A., & Perret-Clermont, A.-N. (2010). Can you think with me ? The social and cognitive conditions and the fruits of learning. In C. Howe & K. Littleton (Eds), *Educational*

dialogues : Understanding and promoting productive interaction (pp. 64-82). London, England : Elsevier.

Todorov, T. (1981). Mikhaïl Bakhtine. *Le principe dialogique. Suivi de Écrits du cercle de Bakhtine.* Paris, France : Seuil.

Trognon, A., Batt, M., & Marchetti, E. (2011). Le dialogisme de la rationalité dans l'ordre de l'interaction. *Bulletin de psychologie*, *64* (5), 439-455.

Vygotski, L. S. (1985b). *Pensée et langage.* Paris, France : Éditions sociales.

Wegerif, R., Mercer, N., & Major, L. (2019). Introduction to the Routledge international handbook of research on dialogic education. In N. Mercer, R. Wegerif & L. Major (Eds), *The Routledge international handbook of research on dialogic Education* (pp. xxiv-xxxiii). London, England : Routledge.

Zittoun, T. (2006). *Transitions. Development through symbolic resources.* Greenwich, CT : Information Age Publishing.

Zittoun, T., & Gillespie, A. (2016). *Imagination in human and cultural development.* London, England : Routledge.

Zittoun, T., & Grossen, M. (2013). Cultural elements as means of constructing the continuity of the self across various spheres of experience. In B. Ligorio & M. César (Eds), *Interplays between dialogical learning and dialogical self* (pp. 99-126). Charlotte, NC : Information Age Publishing.

QUAND LE DIALOGISME FRANCHIT LA FRONTIÈRE DE LA PSYCHOLOGIE…

MICHÈLE GROSSEN (UNIVERSITÉ DE LAUSANNE)

> 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
> (*Chronique d'Hiver*, 2013, pp. 179-189)

Il est une question apparemment toute simple, mais polémique, qui traverse l'histoire de la psychologie et reste d'actualité (Brinkmann, 2020) : qu'est-ce que la psychologie ? Ou, pour reprendre une formulation de Jerome Bruner : qu'est-ce qu'étudier véritablement l'être humain ? (Bruner, 1990/1991). On ne s'attardera pas sur le terme « véritablement », puisqu'il ne s'agit pas de proférer des vérités ; il demeure toutefois que toute approche psychologique repose sur une certaine conception de l'être humain qui a des incidences sur le choix des objets d'étude, des méthodes utilisées et du rapport du chercheur à son objet d'étude. Pour traiter cette question, la métaphore de la frontière est particulièrement inspirante, puisqu'elle soulève une interrogation fondamentale : comment délimiter les frontières de la psychologie ? Comment situer la psychologie par rapport à d'autres disciplines, les sciences du langage et les sciences sociales en particulier ? Que faut-il mettre sous la loupe pour étudier l'être humain ? Autrement dit, quelle est l'unité d'observation à considérer ? [1]

Dans la suite de ce texte, je montrerai qu'en franchissant les frontières de la psychologie, le dialogisme incite la psychologie à adopter une approche holistique, donc à élargir ses unités d'observation, et que, ce faisant, il reconfigure certains objets de recherche classiques ou en ouvre de nouveaux. Je commencerai par situer brièvement quelques éléments de base du dialogisme, puis procéderai en deux temps. Tout d'abord, je me pencherai sur les processus de co-construction de significations à l'œuvre dans le *hic et nunc* d'une situation dans laquelle une ou plusieurs personnes sont engagées, soit sur le dialogue en présence. Ensuite, j'opérerai un zoom arrière

1. Sur la question des unités d'analyse, voir Damşa & Jornet (2021).

qui élargira le cadre au dialogue à distance et au dialogue entre situations. Ces divers niveaux de dialogue sont bien entendu liés et sont distingués pour les besoins de l'exposé. J'illustrerai mes propos par divers exemples repris de mes propres travaux.

QUELQUES MOTS SUR LE DIALOGISME

Dans l'histoire des sciences humaines, le dialogisme présente plusieurs orientations et je puiserai ici dans une orientation inspirée du Cercle de Bakhtine (Todorov, 1981 ; voir aussi Bakhtine, 1975/1978). Relevant en premier lieu d'une théorie du langage opposée aux théories formalistes de l'époque (Voloshinov, 1929/1986), le dialogisme a contribué à développer les sciences du langage (Bres, 2005 ; François, 1994 ; Salazar Orvig, 1999), mais constitue aussi une posture épistémologique et ontologique (Linell, 2009 ; Marková, 2003/2007, 2016) qui place d'emblée la personne dans sa relation à l'Autre (dans l'interdépendance Moi-Autrui) et accorde au langage un statut fondamental.

Face à une fragmentation de la psychologie qui n'est pas nouvelle (Vygotsky, 1926/1999 ; Zittoun & Gillespie, 2009), le dialogisme adopte une approche holistique et évite, autant que possible, la réduction qui résulte d'un découpage trop serré des objets d'étude et qui, par la simplification ainsi induite, conduit – brutalement dit – à une étude de l'être humain hors sol, hors matière, hors temps, hors société. De plus, il franchit les frontières disciplinaires traditionnelles et revêt à ce titre le statut d'objet-frontière (Star & Griesemer, 1989) en favorisant la collaboration transdisciplinaire (Chaudhary & Sriram, 2020). Allié à la psychologie socioculturelle (voir par exemple Valsiner, 2012 ; Zittoun, 2006), il imprime une certaine orientation à l'étude de l'être humain et au choix d'unités d'observation susceptibles de rendre compte de l'activité humaine en contexte. Il fait donc de l'individu un être incarné, pris dans l'expérience de la vie (Brinkmann, 2020), situé dans un espace-temps et interagissant dans un environnement à la fois social et matériel. En d'autres termes, il relève de ce que Vygotski a appelé une *psychologie concrète* (voir Kloetzer, 2020). On aura alors compris que le dialogisme, en tant que métathéorie[2] pourrait-on dire, n'est pas lié à un objet d'étude,

2. Relevons que, souvent associé à la psychologie socioculturelle, le dialogisme n'est pas strictement lié à une théorie. On en trouve ainsi certains éléments dans la psychanalyse, en particulier dans les travaux de René Kaës (2002). Voir aussi les travaux de Muriel Katz-Gilbert (2020) sur les récits de survivants de crime de masse (voir aussi Katz-Gilbert dans cet ouvrage ; Roman dans cet ouvrage).

mais touche de nombreux domaines de la psychologie, tels que la psychologie du développement et de l'apprentissage (Muller Mirza & Perret-Clermont, 2009), la psychologie du travail (Clot, 2008), la psychologie de la santé (Santiago-Delefosse & Rio del Carral, 2015), l'identité (Gieser & Hermans, 2012) ou la psychothérapie (Gonçalves *et al.*, 2011).

Pour terminer cette trop brève présentation, je soulignerai que la racine *dia* (à travers) du mot « dialogue » renvoie à l'idée essentielle selon laquelle l'esprit humain est *traversé par l'Autre*; c'est dire que la subjectivité humaine a un caractère fondamentalement intersubjectif (Gillespie & Cornish, 2010) ou que, pour reprendre Bruner (1990/1991), même nos pensées les plus intimes sont une *res publica*. Voyons cela de plus près.

DIALOGISME ET CO-CONSTRUCTION DES SIGNIFICATIONS

Selon Bruner (1990/1991), « (…) le concept fondamental de la psychologie est la *signification*, ainsi que les processus et les transactions qui concourent à sa construction » (p. 47, souligné par l'auteur). En d'autres termes, l'être humain cherche fondamentalement à donner un sens au monde qui l'entoure, aux autres avec lesquels il interagit et à sa propre activité. Mettre l'accent sur le sens, sur la dimension subjective de l'activité humaine, n'est cependant propre ni à la psychologie socioculturelle ni au dialogisme, mais relève de toute démarche herméneutique (Brinkmann, 2020). En revanche, la notion de transaction (et par là même de co-construction) met en scène l'Autre et relève bien d'une posture dialogique. On peut la comprendre comme un processus de co-construction des significations qui obéit au principe de la notion de « conversation de gestes symboliques » proposée par G.H. Mead (1934/2006). Loin de conceptualiser la communication comme un échange d'informations[3] à coder-décoder, Mead montre que chaque interactant interprète les actions des autres interactants en pensant à la manière dont ces derniers pensent qu'il pense les penser. Mead s'inscrit dans une perspective pragmatique dont cette citation de Cooley relève aussi : « 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

3. Voir à ce sujet la critique que Grize (1996) adresse au modèle de la communication de Shannon et Wiever (1949).

esprit pense au sujet de votre esprit » (Cooley, 1927, pp. 201-202, cité par Le Breton, 2004 ; voir aussi Cooley, 1927/2015) [4].

La construction des significations s'effectue ainsi à la fois sur un versant externe et sur un versant interne. Dans ses échanges avec autrui, le locuteur devient son propre allocutaire, mais un allocutaire qu'il adresse à partir de la position qu'il pense que son interlocuteur lui attribue. Il y a enchevêtrement entre un dialogue avec autrui (dialogue en présence) et un dialogue avec soi-même (autodialogue). L'Autre est donc partie prenante aussi bien de la conversation observable que de l'autodialogue. Dans cette perspective, être conscient de soi, des autres et de son environnement physique et symbolique signifie se positionner dans un espace où chacun pense l'autre en train de penser le penser et où, par conséquent, chaque événement, objet, pratique est toujours pris dans un réseau de significations créé et recréé par les autres. Pour le dire simplement, l'individu n'est pas ce qui reste une fois qu'on l'a débarrassé de toute « influence » sociale ou déshabillé de ses vêtements sociaux (de Visscher, 2001), mais son unicité est fabriquée sur l'arrière-fond d'autrui et a toujours l'autre comme horizon. La *dialogicité* (Marková, 2003/2007), à savoir cette orientation perpétuelle de l'individu sur l'autre, cette interdépendance fondamentale entre soi et autrui, rend ainsi compte de la dimension intimement intersubjective de la psyché humaine. Cette approche propose par conséquent aussi une théorisation de l'identité (ou *self*) vue comme un dialogue intérieur entre diverses voix (ou *I-positions* selon Hermans & Hermans-Konopka, 2010). Sur le plan empirique, elle donne notamment lieu à l'analyse dialogique de récits de soi (Greco Morasso, 2013 ; Muller Mirza & dos Santos Mamed, 2019) ou de discours en situation thérapeutique (Meystre, 2015).

Pour montrer en quoi le dialogisme change notre regard sur certains objets d'étude, je reviendrai sur mes tout premiers travaux fortement inspirés par Ragnar Rommetveit, un des premiers psychologues du développement à avoir revisité les épreuves piagétiennes sous l'angle des mécanismes d'intercompréhension entre l'adulte et l'adulte (Rommetveit, 1976). Mes travaux portaient sur une situation d'évaluation d'importance dans la théorie de Piaget (l'épreuve de la conservation des liquides) et questionnaient

4. Cette formulation légèrement modifiée (« ce que je pense qu'il pense que je pense ») est reprise par le systémicien Paul Watzlawick (1976/1978, p. 104) dans un chapitre intitulé « L'interdépendance ».

une pratique d'interrogation apprise dans ma formation de base, à savoir relever les réponses de l'enfant sans noter les questions posées. Cette pratique, que personne ne remettait en cause hormis quelques étudiants fourvoyés par le sens commun, présupposait d'une part que la réponse est indépendante de la question posée, d'autre part que la passation concrète de l'épreuve se déroulait de manière identique auprès de tous les enfants interrogés. Elle négligeait donc les réactions de l'enfant et leur effet sur le déroulement de la passation. Or, les travaux menés dans le domaine de l'ethnotechnologie (Perriault, 2010), des « Sciences and Technologies Studies » (STS) ou, plus largement, de la psychologie du travail montrent qu'au-delà des usages prescrits, les outils peuvent être utilisés différemment selon les représentations de l'usager et de l'usage qu'il en prévoit. Les outils font donc l'objet de détournements d'usage (ou « catachrèses » [Clot, 1997]). Comme l'ont aussi montré nos récentes observations portant sur l'usage d'un nouvel outil de gestion du diabète, le FreeStyle libre (Danesi *et al.*, 2020 ; voir aussi Danesi *et al.*, dans cet ouvrage), il ne s'agit pas là d'un manque de compétences, mais bien d'une adaptation à la spécificité de l'usage effectif ou de l'usager.

Mais il y a plus encore, car ces pratiques d'interrogation négligent la polysémie fondamentale du langage, comme si le sens de la question était indépendant du contexte dans lequel elle est posée, de la personne qui la pose et de l'interprétation qu'en fait la personne interrogée, donc du *travail interactif* effectué par les interactants. On présuppose donc qu'une question, si elle est « clairement » formulée, s'efface pour laisser place à l'ex-pression de la pensée de l'enfant. « Bien » interrogé, l'enfant devrait donc montrer s'il « a » ou « n'a pas » acquis telle ou telle notion, celle de conservation par exemple. Selon cette conception amplement remise en question par les sciences du langage (voir par exemple François, 1994), le langage est considéré comme transparent et les effets pragmatiques de la question sont négligés. Pourtant, poser une question, c'est imposer un certain thème de conversation et c'est donc, plus ou moins directement, orienter la réponse (Ducrot, 1972)[5]. Question et réponse forment donc bien un couple interdépendant (ou une

5. Ainsi, l'ethnologue Micheline Centlivres, spécialiste de l'Afghanistan, rapportait qu'avant d'interroger les personnes, elle attendait que celles-ci lui posent des questions, ceci afin de comprendre dans quel champ thématique ses propres questions pouvaient légitimement se situer (communication personnelle).

paire adjacente [Schegloff, 1977]). S'intéresser à une réponse (celle d'une personne interrogée dans une recherche, par exemple), c'est donc aussi se préoccuper de la question qui lui a été posée par le chercheur.

Si on considère maintenant la dialogicité de l'être humain, on ajoutera que question et réponse sont soumises au « je pense que tu penses que je pense que tu penses » de Cooley. De ce point de vue, la réponse apparaît donc comme comprise dans la question et résulte d'un dialogue invisible du « répondant » avec le chercheur. L'interdépendance entre question et réponse permet alors de penser que les intentions d'un individu ne sont pas seulement au principe de son activité, mais se constituent dans l'après-coup de la réponse d'autrui.

Les questions soulevées par ces recherches s'appliquent à de nombreuses autres situations, telles que l'évaluation d'un QI (Mehan, Hertweck, & Meihls, 1986) ou d'autres compétences (Cerchia, 2016 ; Schoultz, Säljö, & Wyndhamn, 2001), les situations d'enseignement-apprentissage (Bonnéry, 2015 ; Muller Mirza, 2012 ; Pramling & Säljö, 2014 ; Perret & Perret-Clermont, 2011 ; Trognon *et al.,* 2006), les dynamiques interactives dans le travail collaboratif (Littleton & Mercer, 2013 ; Perret-Clermont *et al.*, 2004), l'analyse dialogique de l'argumentation (Perret-Clermont *et al.*, 2019), les dispositifs d'aide mis en place dans la coopération technique (Muller Mirza, 2005), mais aussi à des objets classiques de la psychologie sociale comme l'influence sociale (Marková, 2011) ou les représentations sociales (Marková *et al.*, 2007). Elles concernent également les entretiens cliniques à but thérapeutique. En effet, l'analyse des processus discursifs en jeu dans les échanges entre thérapeute et patient montre que la demande est une co-construction qui s'opère dans un certain cadre et repose sur des mécanismes intersubjectifs complexes susceptibles de créer un espace thérapeutique (Cavaleri Pendino, 2008 ; Grossen & Apothéloz, 1996 ; Grossen & Perret-Clermont, 1992 ; Grossen & Salazar Orvig, 2006). Le déroulement de l'entretien pourrait donc prendre un tour différent selon la co-construction opérée dans le *hic et nunc* de la rencontre entre les patient(s) et thérapeute(s) ; il ouvre un espace thérapeutique partiellement contingent, ce qui montre ici encore l'impossibilité d'interpréter le discours du patient comme une ex-pression transparente de ses affects et de son expérience, et la difficulté de parler

de discours « authentique » pour référer à un discours censé refléter la « véritable » expérience de la personne (Marková, 2008).

Un tel point de vue a des conséquences sur la manière d'étudier l'être humain. Il interroge en particulier l'unité d'observation nécessaire à la compréhension de l'activité en cours.

DIALOGISME, DIALOGUES À DISTANCE ET DIALOGUES ENTRE SITUATIONS

En franchissant les frontières de la situation immédiate, on est amené à considérer deux autres aspects du dialogisme : (1) le *dialogue à distance* (François, 2005 ; Salazar Orvig, 2005), qui renvoie au fait que le langage, en tant que « discours vivant » (Bakhtine, 1979/1984), a été « usé » par d'autres et est par conséquent traversé du discours (des « voix ») de tiers absents (des personnes connues ou inconnues, ou des discours génériques comme les lois) ; (2) deuxièmement, le *dialogue entre situations*, qui, au risque de tirer trop fort sur la métaphore « dialogue », s'applique aux liens plus ou moins proches entre une situation donnée et d'autres situations connues de la personne. Par exemple, une situation d'enseignement peut faire écho à des situations quotidiennes (Grossen & Muller Mirza, 2019b) ou à des situations familiales (Iannaccone & Marsico, 2013), ou une situation thérapeutique peut faire écho à d'autres situations de consultation (Grossen & Salazar Orvig, 2011). Dans ces cas, on considérera qu'il y a *tensions dialogiques* (Grossen & Muller Mirza, 2019a), c'est-à-dire différence ou confrontation plus ou moins conflictuelle entre le mot de l'un et le mot de l'autre, entre points de vue, cadrages, représentations et valeurs différents, mais aussi, plus généralement, entre systèmes d'activité différents (Edwards, 2011).

Le dialogue constitue ainsi ce que, dans sa discussion sur la notion d'interaction, Latour (1994) a appelé un *réseau échevelé* (voir aussi Muller Mirza & dos Santos Mamed dans cet ouvrage) pour souligner que toute interaction a une histoire et renvoie à d'autres situations. Le dialogisme porte ainsi à dépasser l'immédiateté d'une situation donnée, en considérant d'une part la dimension temporelle, d'autre part le fait que tout individu est engagé dans différentes sphères d'expérience (Zittoun, 2006), et peut, par l'imagination (Zittoun & Gillespie, 2016) revisiter son passé et se projeter dans le futur. Cette ouverture sur ce qui dépasse l'immédiateté temporelle et spatiale de la situation a tendu à se perdre sous l'effet

de la fragmentation des objets d'étude de la psychologie. On la trouve pourtant, sous différentes formes, dans la notion d'*écologie psychologique* de Lewin (1943/1959) et d'*écologie de l'esprit* avancée plus tard par Bateson (1972/1980).

Qu'en est-il alors de la situation de test considérée sous l'angle de son écologie ? Le travail de Lewin (1943/1959) portant sur ce qu'il a appelé les « canaux de l'alimentation » constitue une ressource intéressante pour tenter de répondre à cette question. En effet, selon Lewin, au lieu de se demander pourquoi les gens mangent ce qu'ils mangent, on fait mieux de se demander comment les aliments arrivent sur la table. Lewin étudie alors l'environnement commercial qui oriente l'achat de certains aliments et, sur le plan psychologique, le *rôle de portier* de la « ménagère » qui décide quels aliments mettre ou non sur la table familiale. Par analogie, on peut reformuler la question « Pourquoi tel enfant a-t-il un QI de X ? » de la manière suivante : « Comment un QI de X arrive-t-il jusqu'à l'enfant ? » Cette question incite à considérer le contexte sociohistorique et l'arrangement institutionnel qui conduisent à un QI de X. En articulant divers travaux, à savoir l'histoire de la psychologie différentielle et des tests de QI, la carrière institutionnelle d'élèves en difficulté (Mehan *et al.*, 1986), les comptes rendus que des psychologues font de leurs pratiques d'évaluation (Grossen, Florez, & Lauvergeon, 2004) et les quelques travaux qui portent sur l'observation de pratiques réelles d'évaluation (Grossen, 2014 ; Mehan *et al.*, 1986), on constate que l'usage réel d'un test de QI auprès d'un enfant est le résultat d'une longue trajectoire qui se fonde en premier lieu sur un présupposé fondamental : il faut que, dans une société, un temps et un espace donnés, l'évaluation de « l'intelligence » au moyen de tests soit considérée comme une pratique sociale et institutionnelle pertinente et légitime. Ensuite, il faut des entreprises qui fabriquent les tests, des professionnels qui procèdent à des étalonnages propres à un pays et à la langue parlée, et du marketing pour diffuser le test. Il faut aussi qu'une demande concernant l'enfant soit adressée par la famille ou l'école. Au niveau des services de consultation, il faut que le test soit connu, que le service ou le professionnel aient les fonds pour l'acquérir, que les psychologues en apprennent l'usage et en voient l'intérêt. Très prosaïquement, lorsque le test est utilisé dans un service, il faut qu'il soit disponible au moment où l'un des psychologues en a besoin. Lors de la consultation proprement dite, il faut que l'enfant

remplisse les conditions qui, selon le psychologue, permettront d'obtenir des résultats fiables (donc que l'enfant soit « testable »). Enfin, il faut présupposer que tous les psychologues font le même usage du test, c'est-à-dire qu'ils suivent les consignes à la lettre indépendamment des réactions de l'enfant. Ainsi, interrogés sur leurs pratiques, les psychologues insistent sur la nécessité d'adapter leurs pratiques à l'enfant (d'être « rigoureux » et non pas « rigide » [Grossen, Florez, & Lauvergeon, 2004]). De plus, comme l'ont montré les observations de Mehan *et al.* (1986), les modalités de passation et le codage des réponses peuvent varier d'un psychologue à l'autre (voir aussi Grossen, 2014). Par conséquent, non seulement les pratiques réelles ne correspondent pas aux pratiques prescrites, mais sont sous-tendues par ce que Clot (2008) appelle le *réel de l'activité*[6], c'est-à-dire l'activité psychologique à laquelle se livre le psychologue pour faire face aux aléas du travail. Ces pratiques réelles ne sont pas des fautes professionnelles, mais montrent que le travail humain consiste à adapter des pratiques prescrites à un contexte particulier qui comprend toujours une part d'imprévisibilité.

Cet exemple montre que l'évaluation des compétences d'une personne (sous la forme d'un QI par exemple) est un geste professionnel qui concentre plusieurs dimensions : une *dimension politique et sociale* qui implicite que l'objet et le mode de l'évaluation sont considérés comme adéquats ; une *dimension scientifique* qui renvoie en particulier aux débats sur l'usage du QI et à l'histoire des tests d'intelligence (Gould, 1981/1997 ; Richardson, 2002 ; Wasserman, 2012) ou à des actes techniques comme l'étalonnage ; une *dimension économique et commerciale* qui concerne la fabrication et diffusion des tests ; une *dimension institutionnelle* qui réserve à certains professionnels (les psychologues en l'occurrence) la légitimité de les utiliser ; une *dimension psychologique* qui renvoie, d'une part à l'appropriation et à l'usage personnels de ces outils par les psychologues, d'autre part aux conséquences de l'usage de ces outils sur la trajectoire d'une personne (typiquement, la carrière scolaire d'un élève) et sur des phénomènes d'hétéro- et autocatégorisation (Billig, 1985). Toutes ces dimensions (qu'il s'agirait encore d'affiner) sont interdépendantes et forment un « réseau

6. Diverses méthodes, en particulier l'auto-confrontation, ont été développées pour tenter de saisir le réel de l'activité et développer l'activité de la personne au travail. Citons par exemple le travail sur l'homélie (Kostulski & Kloetzer, 2014) ou, dans un tout autre domaine, celui de dos Santos Mamed sur l'éducation thérapeutique dans le cadre du diabète (dos Santos Mamed, Grossen, & Cauderey, 2020).

échevelé » de dialogues qui s'entrecroisent et s'affrontent. Même s'il est évident qu'au niveau méthodologique on ne peut pas étudier toutes ces dimensions à la fois, on peut souligner que réduire cette complexité, c'est proposer un certain cadrage, donc prendre un certain *point de vue*.

Doit-on en conclure qu'il faut éviter d'utiliser des tests ? Tel n'est pas mon avis, car ils ont l'avantage d'objectiver la méthode par laquelle « l'intelligence » ou toute autre compétence sont mesurées. Ils ne sont donc pas objectifs (objectifs par rapport à quelle norme ?), mais *objectivants*. Ils donnent à voir la représentation que leurs concepteurs ont de « l'intelligence » et de la manière de la mesurer. Ce faisant, ils sont susceptibles d'ouvrir un débat professionnel, c'est-à-dire de devenir un objet de réflexion qui participe au développement des pratiques et, plus largement, de la profession de psychologue. Un tel débat déborde le cadre purement scientifique, inclut des dimensions politiques, sociales et institutionnelles, et engage la responsabilité du psychologue en tant que citoyen. La question est alors de savoir à quelles conditions un tel débat (ou espace de pensée) peut s'ouvrir.

La question de l'unité d'observation se pose aussi dans le domaine de la psychologie du vieillissement, où le chercheur peut choisir de cadrer son étude sur l'individu, l'individu et ses proches, l'individu et son entourage social plus large, le quartier dans lequel il vit, les politiques sociales en matière de vieillissement de la population. Ce choix a des effets sur les personnes concernées : il peut, par exemple, légitimer ou non l'usage de catégories comme « personnes âgées », « seniors » « 3e âge » (Zittoun & Baucal, 2021), contribuer à diffuser une perspective normative sur ce qu'est censée être une « personne âgée » ou sur le type d'activités qu'elle est censée avoir. Le cadrage effectué peut aussi avoir des conséquences pratiques et favoriser plus ou moins directement certaines trajectoires. Par exemple, en considérant que le mode de logement et la vie de quartier font partie intégrante du développement de la personne, on peut être amené à mettre l'accent sur les conditions qui permettent à une personne de vivre le plus longtemps possible dans son appartement et dans son quartier. Choisir une certaine unité d'observation n'est donc pas qu'affaire scientifique. Tout cadrage est sous-tendu, consciemment ou non, par des valeurs, des représentations de la société, du pouvoir, du lien social et de la place des individus dans la société. Il constitue donc un *acte politique* au sens large du terme. C'est donc bien à ce

niveau fondamental que se situe en premier lieu la « subjectivité » du chercheur, et non pas seulement dans le choix de telle ou telle méthodologie de collecte ou d'analyse des données.

La trajectoire qui mène à un certain diagnostic peut aussi être étudiée en se focalisant sur le contexte dans lequel ce diagnostic est posé. Ainsi, Seiler (2003 ; voir aussi Grossen, 2006) a suivi le parcours d'un enfant dont les parents avaient demandé une consultation psychologique dans un service public pour diagnostiquer une éventuelle surdouance. Ont ainsi été répertoriés, et, dans la mesure du possible, enregistrés, tous les moments, formels et informels, où il était question de l'enfant, ce qui allait d'une conférence sur la surdouance à laquelle les parents avaient assisté jusqu'à l'entretien de restitution, en passant par le premier entretien avec les parents, l'examen psychologique de l'enfant et des supervisions et discussions informelles dans l'équipe. Les résultats montrent qu'à chaque point de cette trajectoire, les manifestations présentées par l'enfant font l'objet de multiples *mises en mots*, au sens de François (1994), c'est-à-dire :

> Un arrière-fond de réel déjà-là dont on ne sait pas le rapport au langage, une façon de fonctionner de la langue, relativement stable dans ses « usages ordinaires », un style, des mouvements qui nous présentent un réel uni, simple, univoque ou au contraire fait d'instants de sens dans l'obscurité et du même coup une figure de celui qui parle comme sachant, ignorant, humble ou prétentieux. […] C'est tout cela la mise en mots. Et encore le choc de dire autrement, la platitude du prêt-à-dire, l'évidence du manque à dire. (p. 56)

Ces mises en mots ont différentes sources, directes et indirectes. Elles sont à leur tour reformulées plusieurs fois. Il s'agit donc d'une *chaîne dialogique*, au cours de laquelle le discours actuel sur l'enfant constitue à la fois une reprise des mots des autres et un discours inédit ,puisqu'il est prononcé dans un contexte différent par d'autres locuteurs. Dans le cas étudié, ces formulations multiples ont abouti peu à peu au diagnostic de *syndrome de stress post-traumatique* (PTSD).

Ces exemples montrent qu'une des spécificités de l'approche dialogique est de chercher à montrer comment une situation donnée *encapsule* d'autres situations lointaines et crée des tensions dialogiques entre ces différentes situations. L'étude des situations

d'enseignement-apprentissage montre aussi l'intérêt théorique et pratique qu'il y a à prendre en compte ces tensions dialogiques. Dans une recherche sur l'éducation interculturelle au niveau primaire et secondaire (Muller Mirza, 2016 ; Grossen & Muller Mirza, 2019b), nous avons montré que favoriser l'expression des élèves sur des questions socialement vives s'avère particulièrement délicat (voir aussi Grand [2019] et son étude des pratiques de la médiation scolaire par les pairs) : comment faire pour que ces discussions ne reproduisent pas simplement des opinions circulant hors de l'école ? Comment faire en sorte que les thèmes traités deviennent des objets de réflexion qui permettent la *secondarisation* de l'expérience quotidienne (Bautier, 2005 ; Jaubert, 2007 ; Muller Mirza, 2014) sans pour autant s'apparenter à une entreprise de moralisation ? Ces questions montrent la nécessité d'inscrire ces pratiques pédagogiques (liées à ce qu'on appelle les « éducations à » [Audigier, Fink, Freudiger, & Haeberli, 2011 ; Pache, 2014]) dans le champ de pratiques sociales plus larges et d'identifier les tensions dialogiques qui peuvent en découler.

CONCLUSION

Dans cette contribution, j'ai tenté d'examiner en quoi le dialogisme, en franchissant les frontières de la psychologie, réhabilite une approche holistique qui a tendu à se perdre avec le développement de la psychologie comme champ autonome (Moscovici & Marková, 2005). Mon propos s'est articulé autour de trois points centraux.

Tout d'abord, j'ai essayé de montrer qu'en tenant compte de la nature profondément intersubjective de l'être humain, en considérant que le langage n'est pas le simple reflet d'un état interne (attitude, émotion, compétence ou connaissance) et en appréhendant l'activité humaine comme un « réseau échevelé » de tensions dialogiques, on est amené à souligner le caractère profondément intersubjectif de l'esprit humain qui, comme on l'a vu, ne se réduit pas à la capacité à « lire dans l'esprit de l'autre ». C'est donc insister sur l'altérité consubstantielle de l'esprit humain et donc aussi sur sa profonde incomplétude, ce qui revient à dire avec Bakhtine que « les sciences de l'esprit : leur objet est non 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 » (cité par Todorov, 1981, p. 38).

Ensuite, j'ai voulu montrer qu'en fragmentant ses objets d'étude et en privilégiant des méthodes qui négligent les processus menant d'un état à un autre, et donc la dimension temporelle au cœur de l'expérience humaine, la psychologie réduit drastiquement la complexité des phénomènes étudiés. En encourageant une approche qui tient compte à la fois de la dialogicité de l'esprit humain, des processus de co-construction *in situ* (dialogues en présence) et des dialogues à distance, que ce soit entre différentes voix ou entre différentes situations, le dialogisme invite à adopter une approche holistique de l'être humain, en étudiant les individus dans leur lieu de vie et dans leurs interactions avec les autres et avec leur environnement matériel et symbolique (Cattaruzza, Ligorio, & Iannaccone, 2019). Interrogeant l'idée même de frontières entre disciplines, il permet de désenclaver la psychologie de ses frontières traditionnelles et favorise des approches transdisciplinaires, ce qui pourrait d'ailleurs relancer un vieux débat longuement discuté par Vygotsky (1926/1999) : « Quel nom pour notre science ? » (p. 291). Il encourage la collaboration, que ce soit sur le plan de connaissances à partager ou sur celui des méthodes de construction ou d'analyse des données (Zittoun & Gillespie, 2009). Et la collaboration elle-même évite la « découverte » d'idées ou de notions qui relèvent des connaissances de base d'une discipline voisine ; elle évite aussi des formes de repli identitaire qui nuisent au débat scientifique et donc au développement de la discipline.

Enfin, il me tenait à cœur de souligner que le choix d'une unité d'observation et le cadrage d'un objet d'étude ne relèvent pas seulement de pratiques légitimées par les institutions scientifiques, mais engagent aussi la responsabilité du professionnel (chercheur et/ou praticien) en tant que citoyen, et ceci sur un plan à la fois politique, moral et, bien sûr, éthique. Entrent donc en jeu des éléments relatifs au positionnement social de l'intervenant (chercheur, enseignant ou thérapeute, voir à ce propos Duruz, 2020) et donc, indirectement, à sa modalité d'engagement citoyen. Ainsi, de même que les psychothérapeutes se doivent d'analyser les éléments « contre-transférentiels » ou les « résonances » qui entrent en jeu dans la relation thérapeutique, tout professionnel (chercheur ou praticien) se doit d'interroger son rapport à l'objet d'étude sous l'angle de son positionnement social et citoyen[7].

7. Voir à ce propos la démarche du sociologue Didier Eribon relatée dans *Retour à Reims* (Eribon, 2009) et celle de Pierre Birnbaum dans son ouvrage *La leçon de Vichy. Une histoire personnelle* (Birnbaum, 2020).

Considérée sous cet angle, il me semble que la psychologie peut être à la fois crâne et modeste. *Crâne* parce qu'au vu de la dialogicité de l'être humain, elle peut se réclamer de postures épistémologiques et de méthodologies adaptées à l'étude de l'humain ; mais *modeste* (Chaudhary & Sriram, 2020) aussi parce que, pour les mêmes raisons, elle gagne parfois à limiter ses ambitions et à éviter des réductions qui risqueraient de vider la discipline de l'étude de l'expérience humaine. Par conséquent, parler de frontières, c'est aussi considérer les limites de la psychologie et ce qu'elle est *ou non* en mesure de dire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Audigier, F., Fink, N., Freudiger, N., & Haeberli, P. (2011). L'éducation en vue du développement durable : sciences sociales et élèves en débat. *Les Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, 130*. [https://archive-ouverte.unige.ch/unige:21742]

Auster, P. (2013). *Chronique d'hiver.* Paris, France : Actes Sud.

Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman.* Paris, France : Gallimard (ouvrage original publié en 1975).

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale.* Paris, France : Gallimard (ouvrage original publié en 1979).

Bateson, G. (1980). *Vers une écologie de l'esprit.* Paris, France : Seuil (ouvrage original publié en 1972).

Bautier, E. (2005). Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale. In N. Ramognino & P. Vergès (Eds), *Le français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires.* Aix-en-Provence, France : Publications de l'Université de Provence.

Billig, M. (1985). Prejudice, categorization and particularization : From a perceptual to a rhetorical approach. *European Journal of Social Psychology, 15*, 79-103. Doi : 10.1002/ejsp.2420150107.

Birnbaum, P. (2019). *La leçon de Vichy. Une histoire personnelle.* Paris, France : Seuil.

Bonnéry, S. (Ed.) (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires.* Paris, France : La Dispute.

Bres, J. (2005). Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique ; dialogisme, polyphonie… In J. Bres, P. Haillet, S. Mellet, H. Nølke & L. Rosier (Eds), *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques* (pp. 47-62). Bruxelles, Belgique : De Boeck Duculot.

Le Breton, D. (2004). L'interactionnisme symbolique. Paris, France : Presses universitaires de France.

Brinkmann, S. (2020). Psychology as a science of life. *Theory & Psychology*, *30* (1), 3-17. Doi : 10.1177/0959354319889186.

Bruner, J. (1991) *…Car la culture donne forme à l'esprit.* Paris, France : Eshel (ouvrage original publié en 1990).

Cattaruzza, E., Ligorio, B., & Iannaccone, A. (2019). Sociomateriality as a partner in the polyphony of students

positioning. *Learning, Culture and Social Interaction*, Advanced on line. Doi : 10.1016/j.lcsi.2019.100332.

Cavaleri Pendino, A. (2008). *Se raconter pour sortir de l'impasse des troubles alimentaires.* Approche historico-culturelle d'une genèse de l'autocontrôle de la prise alimentaire. Berne, Suisse : Peter Lang.

Cerchia, F. (2016). *L'enfant et la métaphore : percée socioculturelle dans les contours normatifs du cognitivisme.* Berne, Suisse : Peter Lang.

Chaudhary, N., & Sriram, S. (2020). Psychology in the « backyards of the world » : Experiences from India. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Advance online publication. Doi : 10.1177/0022022119896652.

Clot, Y. (1997). Le problème des catachrèses en psychologie du travail : un cadre d'analyse. *Le Travail Humain*, *60* (2), 113-129. [https://www.jstor.org/stable/40660031?seq=4#metadata_info_tab_contents].

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Cooley, C. (2015). *Life and the student.* New Brunswick, NJ : Transaction (ouvrage original publié en 1927).

Damşa, C., & Jornet, A. (2021). The unit of analysis in learning research : Approaches for imagining a transformative agenda [special issue]. *Learning, Culture and Social Interaction.* Advance online publication. Doi : https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100407.

Danesi, G., Pralong, M., Panese, F., Burnand, B. & Grossen, M. (2020). Techno-social reconfigurations in diabetes (self)-care. *Social Studies of Science*, *1-23*. Doi : 10.1177/0306312720903493 ps://doi.org/10.1177/0306312720903493.

De Visscher, P. (2001). *La dynamique des groupes d'hier à aujourd'hui.* Paris, France : Presses universitaires de France.

dos Santos Mamed, M., & Grossen, M. (2020). L'explication du diabète dans une séance d'éducation thérapeutique : une activité discursive et professionnelle contribuant au développement des soignants. *Langage et Société*, *169*, 129-151. Doi : 10.3917/ls.169.0129.

Ducrot, O. (1972). *Dire ou ne pas dire*. Paris, France : Hermann.

Duruz, N. (2020). L'aide de la psychothérapie. In J.-P. Fragnières (Ed.), *De corps et d'esprit avec Nicolas Duruz* (pp. 23-37). Lausanne, Suisse : SocialInfo.

Edwards, A. (2011). Building common knowledge at boundaries between professional practices. *International Journal of Educational Research*, *50* (1), 33-39. Doi : 10.1016/j.ijer.2011.04.007.

Eribon, D. (2009). *Retour à Reims.* Paris, France : Fayard.

François, F. (1994). *Morale et mise en mots.* Paris, France : L'Harmattan.

François, F. (2005). *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres.* Lyon, France : ENS.

Gieser, T., & Hermans, H. J. M. (2012). *Handbook of dialogical self theory.* Cambridge, England : Cambridge University Press.

Gillespie, A., & Cornish, F. (2010). Intersubjectivity : Toward a dialogical analysis. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, *40*, 19-46. 10.1111/j.1468-5914.2009.00419.x.

Gonçalves, M. M., Cunha, C., Ribeiro, A. P., Mendes, I., Santos, A., Matos, M., & Salgado, J. (2011). Innovative moments in psychotherapy : Dialogical processes in developing narratives. In M. Märtsin, B. Wagoner, E.-L. Aveling, I. Kadianiki, & L. Whittaker (Eds), *Dialogicality in focus : Challenges to theory, method and application* (pp. 173-192). New York, NY : Nova.

Gould, S.J. (1997). *La mal-mesure de l'homme.* Paris, France : Odile Jacob (ouvrage original publié en 1981).

Grand, J. (2019). *La médiation par les pairs à l'école : un dispositif de formation pour quels apprentissages ?* Thèse de doctorat. Faculté des sciences sociales et politiques. Université de Lausanne, Suisse.

Greco Morasso, S. (2013). Multivoiced decisions : A study of migrants'inner dialogue and its connection to social argumentation. *Pragmatics and Cognition, 21* (1), 55-80. Doi : 10.1075/pc.21.1.03mor.

Grize, J.B. (1996). *Logique naturelle et communication.* Paris, France : Presses universitaires de France.

Grossen, M. (2006). Analyse de la demande et « construction du problème » dans un premier entretien. In M. Grossen & A. Salazar Orvig (Eds), *L'entretien clinique en pratiques. Analyse des interactions verbales d'un genre hétérogène* (pp. 29-148). Paris, France : Belin.

Grossen, M. (2014). Using tests to assess cognitive competence : A situated practice. In T. Zittoun & A. Iannaccone (Eds), *Activities of thinking in social spaces* (pp. 31-42). New York, NY : Nova.

Grossen, M., & Apothéloz, D. (1996). Communicating about communication in a therapeutic interview. *Journal of Language and Social Psychology*, *15* (2), 101-132. Doi : org/10.1177/0261927X960152001.

Grossen, M., & Muller Mirza, N. (2019a). Interactions and dialogue in education : Dialogical tensions as resources or obstacles. In N. Mercer, R. Wegerif & L. Major (Eds), *Routledge international handbook of research on dialogic education* (pp. 597-609). London, England : Routledge.

Grossen, M., & Muller Mirza, N. (2019b). Talking about cultural diversity at school : Dialogical tensions and obstacles to secondarisation. *European Journal of Psychology of Education*. Doi : 10.1007/s10212-019-00442-8.

Grossen, M., & Perret-Clermont, A.-N. (Eds) (1992). *L'espace thérapeutique : cadres et contextes.* Paris, France et Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.

Grossen, M., & Salazar Orvig, A. (2006). *L'entretien clinique en pratiques. Analyse des interactions verbales d'un genre hétérogène.* Paris, France : Belin.

Grossen, M., & Salazar Orvig, A. (2011). Third parties'voices in a therapeutic interview. *Text & Talk*, *31* (1), 53-76. doi : 10.1515/TEXT.2011.003.

Grossen, M., Florez, D., & Lauvergeon, S. (2014). Dealing with clients'diversity in test situations : Client categorisations in psychologists'accounts of their practices. *International Journal of Educational Research*, *63*, 15-25. Doi : 10.1016/j.ijer.2012.09.003.

Hermans, H., & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical self theory : Positioning and counter-positioning in a globalizing society.* New York, NY : Cambridge University Press.

Iannaccone, A., & Marsico, G. (2013). The family goes to school : Talks and rituals of an intercontextual meeting. In G. Marsico, K. Komatsu, & A. Iannaccone (Eds), *Crossing boundaries : Intercontextual dynamics between family and school* (pp. 139-169). Charlotte, NC : Information Age Publishing.

JAUBERT, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école : un exemple en sciences.* Bordeaux, France : Presses universitaires de Bordeaux.

KAËS, R. (2002). *La polyphonie du rêve. L'expérience onirique commune et partagée.* Paris, France : Dunod.

KATZ, M. (2020). De l'absence de traces à la trace des absents. Penser la restauration des contrats narcissique après un crime de masse avec René Kaës et Paul Ricœur. *Cahiers de Psychologie Clinique*, *54* (1), 39-76. Doi : 10.3917/cpc.054.0037.

KLOETZER, L. (2020). Concrete psychology and the Activity Clinic approach : Implications for interventionist research in the XXIst century. *Cultural-Historical Psychology*, *16* (2), 42-50. Doi : 10.17759/chp.2020160206.

KOSTULSKI, K., & KLOETZER, L. (2014). Controversy as a developmental tool in cross self-confrontation analysis. *Outlines : Critical Practice Studies*, *15* (2), 54-73. [https://tidsskrift.dk/outlines/article/view/16831]

LATOUR, B. (1994). Une sociologie sans objet ? Remarques sur l'interobjectivité. *Sociologie du Travail*, *4*, 587-607. Doi.org/10.3406/sotra.1994.2196.

LE BRETON, D. (2004). L'interaction. In D. Le Breton (Ed.), *L'interactionnisme symbolique* (pp. 50-56). Paris, France : Presses universitaires de France.

LEWIN, K. (1959). L'écologie psychologique. In K. Lewin (Ed.), *Psychologie dynamique. Les relations humaines* (pp. 228-243). Paris, France : Presses universitaires de France (article original publié en 1943).

LINELL, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically.* Charlotte, NC : Information Age Publishing.

LITTLETON, K., & MERCER, N. (2013). *Interthinking : Putting talk to work.* London, England : Routledge.

MARKOVÁ, I. (2007). *Dialogicité et représentations sociales.* Paris, France : Presses universitaires de France (ouvrage original publié en 2003).

MARKOVÁ, I. (2008). Beyond the authentic mind. In I. Marková & A. Gillespie (Eds), *Trust and distrust : sociocultural perspectives* (pp. 207-218). Charlotte, NC : Information Age Publishing.

Marková, I. (2011). L'influence et la dialogicité. *Bulletin de Psychologie*, *64* (5, 515), 391-398.

Marková, I. (2016). *The dialogical mind : Common sense and ethics.* Cambridge, England : Cambridge University Press.

Marková, I., Linell, P., Grossen, M., & Salazar Orvig, A. (2007). *Dialogue in focus groups : Exploring socially shared knowledge.* London, England : Equinox.

Mead, G. H. (2006). L'esprit, le soi et la société. Paris, France : Presses universitaires de France (ouvrage original publié en 1934).

Mehan, H., Hertweck, A., & Meihls, J. L. (1986). *Handicapping the handicapped. Decision making in student's educational careers.* Stanford, CA : Stanford University Press.

Meystre, C. (2015). *« Responsiveness » et changement thérapeutique au travers de l'étude de cas.* Thèse de doctorat en psychologie. Faculté des sciences sociales et politiques. Université de Lausanne, Suisse.

Moscovici, S., & Marková, I. (2005). *The making of modern social psychology : The hidden story of how an international social science was created.* Cambridge, MA : Polity Press.

Muller Mirza, N. (2005). *Psychologie culturelle d'une formation d'adultes. L'île aux savoirs voyageurs.* Paris, France : L'Harmattan.

Muller Mirza, N. (2012). Argumentation and learning in science education. In N. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (vol. 1, pp. 308-310). New York, NY : Springer.

Muller Mirza, N. (2014). Secondarisation des émotions et apprentissages : analyse d'activités interculturelles en classe. In C. Moro & N. Muller Mirza (Eds), *Psychologie du développement, sémiotique et culture* (pp. 255-276). Villeneuve-d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.

Muller Mirza, N. (2016). Emotions, development and materiality at school : A cultural-historical approach. *Integrative Psychogical dans Behavioral Science 50*, 634-654. Doi : 10.1007/s12124-016-9348-4

Muller Mirza, N., & dos Santos Mamed, M. (2019). Self-narration and agency as interactive achievements : A sociocultural and interactionist analysis of migrant women's stories in a language learning setting. *Learning, Culture and Social Interaction*, *21*, 34-47. doi : 10.1016/j.lcsi.2019.01.003

Muller Mirza, N., & Perret-Clermont, A.-N. (Eds). (2009). *Argumentation and education : Theoretical foundations and practices.* New York, NY : Springer.

Pache, A. (2014). *L'alimentation à l'école. Enseigner une géographie renouvelée.* Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.

Perret, J.-F., & Perret-Clermont, A.-N. (Eds). (2011). *Apprentice in a changing trade.* Charlotte, NC : Information Age Publishing.

Perret-Clermont, A.-N. (2000). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale* (2e édition augmentée). Berne, Suisse : Peter Lang.

Perret-Clermont, A.-N., Pontecorvo, C., Resnick, L. B., Zittoun, T., & Burge, B. (Eds). (2004). *Joining society. Social interaction and learning in adolescence and youth.* Cambridge, England : Cambridge University Press.

Perret-Clermont, A.-N., Schär, R., Greco, S., Convertini, J., Iannaccone, A., & Rocci, A. (2019). Shifting from a monological to a dialogical perspective on children's argumentation. Lessons learned. In F. H. van Eemren & B. Garssen (Eds), *Argumentation in actual practice. Topical studies about argumentative discourse in context* (pp. 211-236). Amsterdam, The Netherlands : John Benjamins.

Perriault, J. (2010). Ethnométhodologie, machines à communiquer et logique de l'usage. *Cahiers d'ethnométhodologie, 4*, 21-29.

Pramling, N., & Säljö, R. (2014). À propos de la terre et d'autres choses… Des questions, des réponses et l'apprentissage de la catégorisation chez de jeunes enfants en classe de sciences. In C. Moro, N. Muller Mirza, & P. Roman (Eds), *L'intersubjectivité en questions. Agrégat ou nouveau concept fédérateur pour la psychologie ?* (pp. 185-212). Lausanne, Suisse : Antipodes.

Richardson, K. (2002). What IQ tests test. *Theory and Psychology*, *12* (3), 283-314. Doi.org/10.1177/0959354302012003012.

Rommetveit, R. (1976). On the architecture of intersubjectivity. In L. H. Strickland, K. J. Gergen, & F. J. Aboud (Eds), *Social psychology in transition* (pp. 163-175). New York, NY : Plenum Press.

Salazar Orvig, A. (1999). *Les mouvements du discours. Style, référence et dialogue dans des entretiens cliniques.* Paris, France : L'Harmattan.

Salazar Orvig, A. (2005). Les facettes du dialogisme dans une discussion ordinaire. In P. Haillet & G. Karmaoui (Eds), *Regards sur l'héritage de Mikhaïl Bakhtine* (pp. 35-66). Amiens, France : Encrage.

Santiago, M., & del Rio Carral, M. (2015). The life-world and its multiple realities : Alfred Schütz's contribution to the understanding of the experience of illness. *Psychology*, 6, 1265-1276. Doi : 10.4236/psych.2015.610124.

Schegloff, E.A. (1977). On some questions and ambiguities on conversation. In W. U. Dressler (Ed.), *Current trends in textlinguistics* (pp. 28-52). Berlin, Allemagne ; New York, NY : de Gruyter.

Schoultz, J., Säljö, R., & Wyndhamn, J. (2001). Heavenly talk : Discourse, artefacts, and children's understanding of elementary astronomy. *Human Development*, *44*, 103-118. Doi : 10.1159/000057050.

Seiler, N. (2003). *« Notre enfant est-il surdoué ? » Analyse d'un processus de co-construction de la demande.* Mémoire de DESS en psychosociologie clinique. Université de Lausanne, Suisse.

Shannon, C. E., & Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. Urbana, IL : University of Illinois.

Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional ecology, « translation » and boundary objects : amateurs and professionals in Berkeley's Museum of vertebrate zoology, 1907-1939. *Social Studies of Science*, *19*, 387-420. Doi.org/10.1177/030631289019003001.

Todorov, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine : le principe dialogique.* Suivi de *Écrits du cercle de Bakhtine.* Paris, France : Seuil.

Trognon, A., Batt, M., Schwarz, B., Perret-Clermont, A.-N., & Marro, P. (2006). Logique interlocutoire de la résolution en dyade d'un problème d'arithmétique. *Psychologie Française*, *51*, 171-187. Doi.org/10.1016/j.psfr.2005.11.003.

Valsiner, J. (Ed.). (2012). *The Oxford Handbook of culture and psychology*. Oxford, England : Oxford University Press.

Voloshinov, Y. N. (1986). *Marxism and the philosophy of language.* Cambridge, MA : Harvard University Press (ouvrage original publié en 1929).

VYGOTSKY, L. S. (1999). *La signification historique de la crise en psychologie.* Lausanne, Suisse et Paris, France : Delachaux et Niestlé (édition originale 1926).

WASSERMAN, J. D. (2012). A history of intelligence assessment : The unfinished tapestry. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds), *From contemporary intellectual assessment : theories, tests, and issues* (3d ed., pp. 3-55). New York, NY : The Guilford Press.

WATZLAWICK, P. (1978). *La réalité de la réalité.* Paris, France : Seuil (ouvrage original publié en 1976).

ZITTOUN, T. (2006). *Transitions. Development through symbolic resources.* Greenwich, CT : Information Age Publishing.

ZITTOUN, T., & BAUCAL, A. (2021). The relevance of a sociocultural perspective for understanding learning and development in older age. *Learning, Culture and Social Interaction.* Advanced online publication. Doi : 10.1016/j.lcsi.2020.100453.

ZITTOUN, T., & GILLESPIE, A. (2009). Fragmentation or differentiation : Questioning the crisis in psychology. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, *43*, 104-115. Doi : 10.1007/s12124-008-9083-6.

ZITTOUN, T., & GILLESPIE, A. (2016). *Imagination in human and cultural development.* New York, NY : Routledge.

ART, IMAGINATION ET LES LIMITES DU DIALOGUE

TANIA ZITTOUN (UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL)

> Ma condition – ou mon in-condition – est mon rapport aux livres.
> (Lévinas, 1982, p. 9)

Le dialogisme est à la fois une épistémologie, une perspective théorique et une éthique (Marková, 2016). Il invite à examiner les conditions relationnelles du mouvement de la pensée, de l'expérience et de leur expression. Dans cette contribution, je me propose de relire les données de deux terrains, l'un portant sur le développement de jeunes adolescents, l'autre sur celui de personnes âgées (Grossen, Zittoun, & Ros, 2012 ; Zittoun, Grossen, & Salamin Tarrago, 2021). Dans les deux cas, l'objet d'étude est devenu la relation des personnes à des objets culturels spécifiques, dans des institutions particulières. Les institutions sont en effet le lieu de déploiement de dialogues entre personnes, entre objets culturels et personnes, et entre celles-ci et le monde social dans lequel s'inscrit l'institution. Étant donné qu'elles concentrent toujours des tensions socioculturelles plus larges, les institutions peuvent souvent mettre en danger les dialogues que chacun mène avec soi-même et avec les autres. Pourtant, nos observations montrent aussi comment, en entrant en dialogue avec un objet culturel – un roman, une chanson, une œuvre d'art –, les personnes peuvent soutenir et renforcer une forme de dialogicité fondamentale. Dans ce chapitre, je commence par présenter le dialogisme aujourd'hui, la manière dont il a été travaillé par Michèle Grossen, et comment il nous permet de problématiser les institutions. J'examine ensuite deux situations tirées des terrains cités plus haut et je montre comment l'institution peut menacer le dialogue, mais aussi la manière dont les personnes parviennent à maintenir une dialogicité malgré tout. Comme il est parfois difficile de faire des analyses fines de ce type de situations, je me tourne alors vers un exemple tiré de la littérature et qui montre comment, même dans une situation institutionnelle totalitaire et

donc monologisante, des personnes peuvent maintenir et déployer une très grande dialogicité.

LE DIALOGISME COMME ÉTHIQUE, ÉPISTÉMOLOGIE ET THÉORIE

Le dialogisme comme approche théorique a connu un développement remarquable ces trente dernières années. De nombreux auteurs en psychologie, sciences de l'éducation ou sciences du langage ont en effet trouvé dans les travaux de Mikhaïl Bakthine (Bakhtine, 1987, 1998) et de Martin Buber (1969) une source d'inspiration, et en particulier un appui pour résister à des approches trop individualisantes, isolant la personne de son environnement social et réduisant la pensée à des opérations logiques. Un dialogue très fructueux a pris place entre des auteurs s'inscrivant dans des traditions distinctes, mais partageant des principes communs, notamment entre Ragnar Rommetveit (Josephs, 1998 ; Linell, 2003 ; Rommetveit, 2003), Per Linell (2009), Ivana Marková (Marková, 2006, 2007, 2011), Anne Salazar Orvig et Michèle Grossen (Grossen & Salazar Orvig, 2011 ; Marková, Linell, Grossen, & Salazar Orvig, 2007 ; Salazar Orvig & Grossen, 2008).

Ivana Marková (2016) a récemment relu cette tradition et montré que le dialogisme, compris comme une ontologie pour laquelle la relation soi-autrui est primordiale – elle précède et est la condition même du sujet –, a des implications éthiques et épistémologiques. D'un point de vue éthique, si la relation est première, l'autre en relation a un statut unique ; entrer en relation avec autrui implique alors une forme de responsabilité vis-à-vis de cette autre personne et de son unicité (Lévinas, 1972, 1982). D'un point de vue épistémologique, cette primauté de la relation remet en question la manière même de penser la connaissance, de construire des questions de recherche, et en particulier des objets d'études : par exemple, on ne peut plus étudier des personnes en ignorant que nous sommes en relation ; le discours d'une personne en situation d'entretien ne peut plus être considéré comme la traduction transparente de ses états mentaux (voir le chapitre de Grossen dans cet ouvrage) ; ou encore, la personne ne peut être comprise indépendamment du monde social avec lequel elle est en relation (Marková, Zadeh, & Zittoun, 2019 ; Sullivan, 2011 ; Zittoun, 2018).

En s'appuyant sur ces débats, dans son travail théorique et méthodologique, Michèle Grossen a construit une grammaire des

mouvements dialogiques qui constituent le discours en interaction. En suivant les propositions de Bakthine et les appliquant à la situation d'interaction ou d'entretien, elle a ainsi mis en évidence le fait que tout énoncé en présence répond à des énoncés précédents, et en anticipe ceux qui sont à venir ; elle a montré que les dialogues réels portaient des traces de dialogues internes, des dialogues avec des situations et des personnes distantes, et des objets (Grossen, 2007, 2010, 2015). Ce faisant, elle a aussi montré la très grande hétérogénéité des prises de parole (voir aussi Salazar Orvig dans cet ouvrage). Sur cette base, elle a développé, avec ses collègues, des outils méthodologiques qui permettent de mettre très finement en évidence ces infinis mouvements dialogiques, dans les entretiens cliniques (Grossen, 2006 ; Grossen, Florez, & Lauvergeon, 2014), des situations de focus groups (Marková *et al.*, 2007) ou des interactions en classe (Grossen, 2014 ; Muller Mirza & Grossen, 2017 ; Zittoun & Grossen, 2012).

DIALOGUER AVEC LA VIE EN INSTITUTION

Ces principes épistémologiques et théoriques ont guidé deux projets de recherche que nous avons menés en collaboration, Michèle Grossen et moi. Ces projets portent, pour l'un, sur le développement de jeunes adultes, pour l'autre, sur celui de personnes âgées. Nous avons cependant centré notre regard sur deux aspects spécifiques : le premier de ces projets examine le rapport aux textes littéraires et philosophiques de jeunes élèves dans le cadre de leur classe en école secondaire ; le second étudie le rapport aux objets de personnes âgées vivant en établissement médico-social. En effet, notre entrée en matière étant dialogique, il s'est agi dans les deux cas de personnes *en relation* avec certains aspects clés de leur environnement social, matériel et symbolique, relations situées dans des institutions. Dès lors, en étudiant une jeune personne entrant en dialogue avec un texte, nous pouvons aussi examiner la manière dont elle dialogue avec un enseignant, avec des camarades de classe, sa propre histoire, la vie d'auteurs, ou encore le monde hors de l'école. De même, la manière dont une personne âgée entre en relation avec un objet met en résonance sa relation avec sa vie passée, des personnes aimées, une vie changée, mais aussi des proches et des soignants. Ainsi, pour comprendre ce qui constitue la vie de jeunes adultes et d'adultes âgés, nous nous sommes centrées sur une

relation dialogique, située dans une institution, comprise comme une forme de concentration de l'environnement socioculturel.

Les institutions sont des créations sociales, historiques et symboliques, qui permettent le maintien et la transmission d'une portion de l'expérience humaine accumulée à travers le temps. Elles visent à la fois à leur propre pérennité, souvent garantie par un corpus légal et un groupe professionnel, et à la prise en charge ou plutôt la transformation d'une partie des membres d'une société – par exemple d'adolescents en adultes (Kaës, 2012 ; Lewin, 2000 ; Obeyesekere, 1990). Les institutions jouent donc un rôle clé dans la vie des sociétés et des personnes ; elles créent des cadres dans lesquels des espaces de liberté sont garantis et qui peuvent permettre à chacun de se développer (Perret-Clermont, 2004 ; Zittoun, 2004). Cependant, dans un monde mouvant, les institutions sont toujours prises en tension entre leur maintien et leur nécessaire évolution. Il en résulte qu'elles tolèrent plus ou moins la différence, la déviance ou l'originalité de chaque personne. C'est pourquoi les institutions sont souvent traversées de tensions issues des valeurs contradictoires qu'elles promeuvent – standards contre singularité des apprenants pour les écoles (Baucal, Pavlović Babić, & Jošić, 2018 ; Stenner, 2016) ; sécurité et autonomie des résidents pour les EMS (Mazé & Nocerino, 2017 ; Salamin, 2015) – et sont plus généralement perçues comme mettant en danger la liberté et l'unicité de chacun (Goffman, 1961 ; Zittoun, 2016).

Notre proposition est que l'analyse de la personne en institution permet de mettre en évidence certaines composantes des discours et des systèmes sémiotiques qui constituent la trame des dynamiques dialogiques dans lesquelles s'engage la personne (Grossen, 1988 ; Lewin, 2000). Dans les deux cas, nous avons ainsi construit des objets d'étude complexes, où nous avons distingué un certain nombre de discours que nous pouvions rendre explicites selon une posture à la « troisième personne » (ce que Buber [1969] appelle une relation « je-il »), que nous suscitions et que nous comprenions du point de vue de la personne en relation, ou à la première personne (ce que Buber [1969] appelle une relation « je-tu », qui implique une reconnaissance de l'unicité de l'autre [Lévinas, 1991]).

Concrètement, cela implique que nous documentions à un premier niveau la situation de l'institution dans son environnement historico-culturel et la manière dont elle se définit et décrit ses missions : telle EMS ou telle école, dans une région, avec son histoire,

qui doit suivre un cadre légal ou un programme national ou cantonal, et qui se présente au travers d'un discours officiel – par exemple dans un matériel publicitaire, ou qui est énoncé par les personnes qui en sont responsables, et qui assigne certaines places aux personnes et aux objets. À un deuxième niveau, nous observons et décrivons les situations dialogiques en temps réel, dans les espaces matériels et symboliques qui les rendent possibles : les promenades et dialogues des personnes dans les espaces de l'institution ou avec leurs objets ; ou les discussions en classe, au sujet d'un texte ou d'un objet de connaissance. À un troisième niveau, nous suscitons le discours des personnes (ou, plus exactement, nous construisons de manière dialogique) au sujet de leur situation et en particulier en ce qui concerne leur relation à des objets signifiants ou des textes littéraires ou d'autres éléments culturels importants pour elles, en retraçant leur histoire, en nous intéressant à la manière dont elles donnent sens à leurs expériences et à leur imagination de l'avenir.

C'est ensuite l'analyse qui nous permet de mettre en évidence la nature dialogique de ce matériel. Nous combinons les données à la première personne et à la troisième (les observations et les discours, par exemple) ; nous mettons en dialogue les discours des personnes dans des positions institutionnelles différentes (directrices et soignantes ; enseignants et élèves, etc.), ou des personnes différentes dans la même position (les discours des élèves) ; et nous lisons les discours de chacun dans sa propre dialogicité (comment chacun se raconte, dans le temps, à la chercheuse ou au chercheur). Une telle triangulation ne vise pas à approcher une réalité objective (Flick, 1992) ; elle nous permet au contraire de déployer la richesse dialogique des situations. Les dynamiques dialogiques apparaissent à chaque niveau d'analyse – notamment traduites par des adresses, des tensions, des reprises, des citations, des objections plus ou moins implicites – et au travers de ces niveaux. Par exemple, au niveau des discours institutionnels, l'EMS peut vouloir encourager l'autonomie de ses personnes résidentes, mais elle doit aussi en garantir la sécurité ; cette tension se traduit ensuite dans les actes des personnes soignantes (Zittoun, Grossen, & Tarrago Salamin, 2021). À un niveau différent, un élève d'école technique explique comment sa découverte du roman *L'Assommoir* de Zola, grâce à la lecture qu'encourageait un enseignant, lui permet de relire son expérience passée d'ouvrier en grève et de soutenir son projet de formation (Zittoun & Grossen, 2012). Ou alors, entre niveaux, un

enseignant de philosophie veut pouvoir transmettre l'expérience du débat argumenté dont il a fait l'expérience durant ses études universitaires et dont il se sent d'une certaine manière garant face à l'institution ; il crée des situations de discussion au sujet de thèmes philosophiques représentés dans des poèmes classiques, durant lesquelles des élèves de bonne foi font appel à leur expérience d'éléments culturels populaires pour expliquer leur position, positions que l'enseignant rejette, car elles ne correspondent pas au genre attendu (Zittoun & Grossen, 2017). Ou enfin, à la croisée de ces niveaux, une résidente d'EMS préfère, aux espaces de promenade offerts par l'institution, son coin à l'entrée du bâtiment, où, avec ses cigarettes et sa chaise roulante, elle peut faire le tour du parking.

Des analyses centrées sur les relations des personnes aux objets culturels nous permettent alors à la fois de retracer la richesse du monde social dans le cadre que donne l'institution, et celle des perspectives uniques de personnes. En effet, d'une part, l'institution est pensée à la fois comme réalité sociale et comme découpage dans le réel, ou unité d'analyse, qui permet de mettre en évidence des dynamiques bien plus larges, mais cette fois circonscrites dans l'espace et le temps. D'autre part, cette approche nous permet de construire une psychologie de la personne en tant qu'être dialogique ; par leur dialogue avec des éléments culturels, comme des chansons et des romans, ou des objets du quotidien, comme des chaises et des statuettes, nous comprenons la personne comme étant en dialogue avec d'autres présents, ou absents, réels et imaginaires ; en dialogue avec des discours sociaux et les univers symboliques ; et en dialogue avec elle-même, au passé et à l'avenir, ou même dans des univers possibles, à venir ou de regrets. Ainsi, la personne apparaît à la fois comme traversée de dynamiques dialogiques qui entrent en dialogue elles-mêmes, et comme actrice de ces dialogues.

AUX LIMITES DU DIALOGUE

Dans la lecture que nous proposons, l'expérience de la personne est dialogique : la personne se situe dans ce complexe de relations ; le flux de son expérience peut être lu comme en permanent dialogue avec un environnement lui aussi en changement. De manière encore plus essentielle, la vie psychique de la personne demande une forme de dialogicité fondamentale, un mouvement interne qui

relie l'expérience présente à celle plus générale de la personne, le futur au passé, ou encore le connu à l'inconnu (Zittoun, 2014 ; Zittoun & Levitan, 2019). Dès lors, il apparaît que certaines situations de dialogue que rencontre la personne sont plus dialogiques que d'autres : elles peuvent plus ou moins soutenir et alimenter cette dialogicité interne, ou la bloquer ou lui nuire. Ainsi, chaque actrice ou acteur peut à tout instant reconnaître l'autre comme personne digne de dialogue ; ils peuvent aussi prendre au sérieux ou invalider l'énoncé d'autrui. Certaines dynamiques sociales créent ainsi des situations que l'on peut qualifier de monologiques, dans lesquelles le mouvement du dialogue est interrompu (Marková, 2018).

De tels phénomènes de monologisation sont fréquents dans des institutions, qui, par définition, imposent des places et des rapports asymétriques, mais ils ne sont pas nécessaires : il est tout à fait possible de construire des relations dialogiques dans les espaces protégés qu'offrent des cadres institutionnels (Grossen & Perret-Clermont, 1992 ; Perret-Clermont, 2001). Lorsque les institutions sont néanmoins par trop menaçantes pour le dialogue – par exemple dans le cadre de systèmes ou d'institutions administrativement ou politiquement totalitaires (Marková, 2018) –, les personnes trouvent toutefois souvent des manières alternatives de maintenir une dialogicité vivante (Zittoun, 2018). Dans notre travail, nous avons montré que c'est souvent le dialogue interne avec un autrui absent, mais médiatisé par un objet matériel ou artistique, qui permet de maintenir cette dialogicité vitale dans le cadre d'institutions monologisantes. Dans ce qui suit, deux exemples permettent d'illustrer cette menace à la dialogicité de la personne et la manière dont elle parvient néanmoins à la maintenir.

Le premier exemple est pris dans le contexte de l'institution scolaire ; là, un enseignant qui ignore la prise de position d'une élève peut mettre en danger le dialogue en situation et la dialogicité de l'élève. Le rapport de pouvoir asymétrique, la certitude qu'a l'enseignant d'être détenteur d'un savoir légitime peuvent dénier à l'élève sa place d'autrui légitime du dialogue ; la situation devient alors monologique. Toutefois, les élèves qui sont exclus d'un dialogue avec un enseignant ne continuent souvent pas moins un dialogue avec la situation, qu'elles ou ils vont alors discuter avec leurs camarades ou leurs proches, dans d'autres situations ; cette dialogicité peut alors être maintenue. Gaëtane explique ainsi qu'elle trouve que son enseignante va parfois trop loin dans ses interprétations de

texte, trop techniques ou contre-intuitives, qu'elle ne partage pas. Plutôt que d'objecter en classe, situation dans laquelle elle perçoit qu'elle ne sera pas accueillie comme partenaire de dialogue avec l'enseignante, elle continue le dialogue ailleurs :

EXEMPLE 1

Gaëtane : Ben on étudiait la pièce de théâtre *Art* de Yasmina Réza et pis ben donc c'est un conflit entre trois amis et ben k- ben [l'enseignante] a commencé à dire peut-être que l'un des amis est amoureux des deux autres et c'est pour ça que y a tous ces conflits alors que c'est pas du tout comme ça que nous on le ressent. C'est juste un conflit entre amis et pis, mais y a pas d'histoire d'amour derrière, et là quand elle a dit ça on s'est un peu tous regardés parce que on a l'impression que (.) elle va un peu loin des fois (…), mais bon c'est pas (.) c'est pas grave parce qu'après ça nous permet entre nous d'en discuter donc quelque part après (.) hors du cours on continue d'en discuter donc c'est pas (si mal). (Zittoun, Padiglia, Matthey, Lempen, & Grossen, 2010, p. 57)

Ainsi, Gaëtane est une lectrice qui entre en dialogue avec le texte et qui le met en lien avec son expérience ; elle perçoit cependant que ce qu'en dit l'enseignante va à l'encontre de cette expérience. Plutôt que de réagir face à l'enseignante, elle entame un dialogue non verbal avec ses camarades (« on s'est tous un peu regardés ») ; cela est ensuite repris hors de l'espace de la classe et donne lieu à un nouveau dialogue.

Le second exemple est tiré d'une situation dans l'institution pour personnes âgées que nous avons étudiée. Dans le cadre de la vie en EMS, en effet, les personnes sont souvent isolées de leur milieu de vie antérieur et doivent se plier à l'organisation de l'espace et du temps qui leur est proposée. Bien que la vie en institution offre un réseau social de fait, il n'est pas certain que toute personne veuille y engager un dialogue avec les autres personnes résidentes. L'une d'entre elles nous disait ainsi aller dans le salon, conçu comme lieu social, pour… être seule. Toutefois, même si la vie en institution peut sembler contraindre et réduire les dialogues que les personnes peuvent engager avec le monde extérieur et avec les personnes importantes pour elles, un regard plus attentif nous montre que d'autres formes de dialogues perdurent et se développent.

En particulier, une personne âgée peut alimenter ces dialogues grâce à leur relation avec des objets quotidiens – des photos, une statuette –, qui deviennent alors des ressources. Pour l'illustrer, voici un extrait d'entretien entre la chercheuse et une résidente, que nous avons appelée Clara, au sujet de la statuette de la vierge noire qu'elle a près de son lit :

EXEMPLE 2

Clara : il y a la vierge noire là. alors celle-là je l'aime beaucoup. je prie souvent. c'est important de prier
Chercheuse : la religion est importante pour vous
Clara : ah oui / ça aide à : tenir le coup'quand y a des fois des coups durs'/ parce que la vie des fois elle est vache hein'/ moi je te parle je suis FRANCHE hein'/ des fois la vie elle est vraiment VACHE'/ j'ai vécu des choses vraiment pas drôles'// tu sais quand y a les enfants qui :: qui veulent qu'à ton argent'// c'est pas drôle hein'/// alors je prie beaucoup (…)
Chercheuse : [la statuette] à laquelle vous tenez le plus c'est la vierge'
Clara : la vierge j'aime beaucoup oui. je pense aussi souvent à Lourdes quand je prie. c'est le plus BEAU pèlerinage que tu peux faire / j'aimerais beaucoup y retourner avant de mourir. cet été j'ai pas pu y aller, mais l'année prochaine je vais y aller

Dans un tel échange, le dialogue entre Clara et la chercheuse centré sur la statuette fait se déployer un réseau complexe de relations et de dialogues. Clara commence à évoquer la statuette comme ressource pour son activité de prière, que l'on peut comprendre comme un dialogue adressé à un autre transcendant. Cela suscite immédiatement une réflexion sur les moments passés où elle a dû prier, des commentaires très généraux sur la vie – on pourrait dire un dialogue généralisé – et lui permet de convoquer les espaces sociaux et les personnes absentes qui ont fait partie de ses dialogues réels passés – les enfants qui en veulent à l'argent. La chercheuse relance Clara sur la religion et sur ses autres statuettes, mais Clara revient à la vierge ; elle repart de là pour dialoguer avec son passé et le voyage qu'elle a alors mené à Lourdes, pour immédiatement imaginer un futur possible, celui de son prochain voyage. Aussi la statuette de la vierge constitue-t-elle pour Clara le point d'ancrage de toute une série de dialogues : avec les autres,

le divin, son expérience de vie, des lieux géographiques proches et distants, son passé récent et son avenir. Elle utilise ainsi cette statuette comme ressource matérielle et symbolique qui médiatise et renforce ce courant de dialogues internes, un instant partagé avec la chercheuse. De même, nous avons pu voir comment des personnes utilisaient des photos pour maintenir un dialogue interne avec les personnes ayant joué un rôle important dans leur passé (des « autres internes » [Marková, 2006]), pour imaginer ce que les membres de leur famille distante vivent en ce moment et en anticipant l'avenir, en s'imaginant ce que pourrait devenir la vie de leurs enfants ou petits-enfants (Zittoun *et al.*, 2021).

Ainsi, notre exploration de terrains en institution nous a invitées à la fois à considérer ce qui peut contraindre ou limiter certaines formes de dialogues et à identifier les objets matériels et symboliques qui permettent aux personnes d'aller au-delà de ces limites et de maintenir vivante une forme de dialogicité fondamentale.

LIRE, VOIR ET ENTENDRE LE DIALOGIQUE

Il est, pour les chercheuses et les chercheurs, souvent difficile d'avoir accès à ces dynamiques intimes que sont celles de la dialogicité interne. Pour cela, il peut être utile d'interroger d'autres accès à l'expérience humaine que le terrain classique, par exemple les journaux intimes rendus publics (Gillespie & Zittoun, 2010 ; Grossen, 2015 ; Zittoun, 2014 ; Zittoun & Gillespie, 2021/in press) et, dans une certaine mesure, la littérature. La littérature regorge en effet de récits qui montrent comment, dans des situations institutionnelles qui pourraient devenir aliénantes et pourraient tuer toute dialogicité, comme les prisons ou les camps, des personnes peuvent maintenir cette dialogicité, soit par un souci de l'autre (Dovlatov, 2019 ; Leivick, 2019), soit en faisant appel à leur engagement dans l'art et la littérature (Havel, 1988 ; Levi, 1995).

Je prendrai pour dernier exemple un récit rapportant une situation un peu moins dramatique, plus consonante avec les travaux que nous avons évoqués jusqu'ici, mais néanmoins très évocatrice. Dans son ouvrage intitulé *La leçon d'allemand*, Siegfried Lenz (2015) nous invite à suivre l'expérience d'un jeune homme, Siggi, détenu dans une institution pour délinquants, isolée sur une île. En classe d'allemand, Siggi rend une page blanche en lieu d'une rédaction sur les « joies du devoir » – thème paradoxal s'il en

est. Il est donc enfermé dans une cellule jusqu'à ce qu'il rende sa rédaction. Le roman suit alors l'écriture de cette rédaction, qui va bientôt s'étendre sur des centaines de pages.

Le roman propose donc deux niveaux de lecture. À un premier niveau, nous suivons Siggi dans son institution totale, où, à la surprise de gardiens, responsables et camarades, Siggi demande à faire prolonger son isolement en cellule et exige qu'on lui laisse assez de papier et d'encre pour qu'il puisse réaliser ce devoir de la manière qu'il juge appropriée. À un second niveau, nous suivons le fil de son écriture : là, sa pensée s'envole dans le passé, pour lentement tisser un récit très complexe. Son père, policier, a reçu l'ordre de la part des autorités d'imposer à son ami de longue date, un peintre, de cesser son activité, maintenant considérée comme « dégénérée ». Le père fait ainsi son « devoir » sans le remettre en question. Autour de cette trame, l'écriture de Siggi retrace la vie dans son village côtier, les aventures de son frère déserteur, les repas, dans un contexte que l'on comprend très spécifiquement historiquement situé, alors que le nazisme commence à faire peser son ombre sur la vie de chacun et les relations sociales. Sans décrire ici plus loin un roman d'une grande beauté, je voudrais souligner l'intérêt de ce texte dans le cadre de la présente discussion. En effet, les deux niveaux de récit mettent en scène ce que l'on pourrait appeler des modalités dialogiques différentes. Siggi contraint de faire un devoir imposé, Siggi enfermé dans une situation disciplinaire, ou encore dans une cellule en isolation, se trouve dans une institution monologisante. Curieusement, Siggi ne s'y oppose pas : il fait s'étendre cette période d'isolation et, d'une contrainte, il fait une liberté : car seule cette isolation choisie lui permet de faire ce qu'il souhaite, c'est-à-dire rendre compte de ce qu'il a dû vivre et observer. Sur le second niveau, le narrateur engage un récit d'une très grande dialogicité : il explore le passé et ses ramifications, les points de vue de tous les personnages qui ont constitué le drame dont il a été témoin et la manière dont cette petite société est prise dans un dialogue avec un système politique qui se met en place et qui guide et contraint les choix de chacun. Il montre aussi comment, dans ce village, certains acceptent un ordre monologisant – comme le père qui met fin à son dialogue avec un ami pour obéir à son devoir – ou, au contraire, comment d'autres, à l'instar du peintre censuré, trouvent d'autres manières de maintenir cette dialogicité menacée. En effet, après avoir d'abord continué à peindre de manière dissimulée, le peintre va ensuite

simplement imaginer des tableaux invisibles. Cela donne lieu à ce que l'auteur écrit comme un dialogue quasi-théâtral entre le policier et le peintre, au café de Timmsen, auquel assiste le narrateur :

EXEMPLE 3

Timmsen : Mais tes yeux ? Tu as dit que tes yeux te faisaient mal ? Le peintre : Ça arrive quand on essaye de voir le fond d'une chose. Le policier (se levant, rajuste son ceinturon, y plante ses deux pouces et s'avance vers la table du peintre) : Peut-on savoir ce qu'il y a dans ce carton ? Le peintre (nonchalamment) : J'étais dans la presqu'île. Dans la cabane. Je m'étais fixé pour but le soleil couchant. Rouge et vert. Un drame. Presque pas de ruptures. Il aurait fallu que vous voyiez cela, vous aussi. Le policier (désignant le carton) : Je t'ai demandé ce qu'il y avait là-dedans. Le peintre (sérieux) : J'ai travaillé au soleil couchant. (…) Les modulations, elles ne sont pas encore au point. À la place de l'orange, le violet. (Il ouvre lentement, presque solennellement le carton, en tire quelques feuillets blancs et les pose délicatement sur la table). Tout cela est encore trop décoratif. Une allégorie décorative. Timmsen (ébahi) : Mais je ne vois rien. Que Dieu me damne si je vois quelque chose. (Lenz, 2015, p. 171)

Cet extrait de texte est écrit comme un dialogue entre personnes en présence (Grossen, 2007). Pourtant, il est riche de tensions dialogiques qui lient la situation à d'autres situations et d'autres personnes. Timmsen, l'aubergiste, pose une question au peintre – ce qui réfère aux tours de parole précédents ; mais la réponse du peintre est riche de connotations et d'échos qui renvoient au contexte plus large : car c'est bien dans cette situation politique et relationnelle compliquée qu'il s'agit « d'aller au fond des choses ». D'emblée, la réponse crée un double registre de langage : au propre, avoir mal aux yeux, c'est avoir mal aux yeux ; mais au figuré, on peut essayer de regarder la réalité en face. En ouvrant un espace figuré, ou symbolique, le peintre ouvre un espace de dialogue double : il y a les objets de discours, mais il y a ce dont on parle. Le policier qui demande au peintre ce qu'il a dans son carton ne le fait pas parce qu'il s'y intéresse ; lui aussi est en dialogue avec l'ordre qu'il est chargé de faire exécuter, à savoir, que le peintre ne peigne pas. Autrement dit, son énoncé ventriloque le discours des autorités. Le peintre répond comme on le ferait à un ami, en montrant son

travail ; ce faisant, il rapporte le dialogue imaginaire qu'il a eu avec la beauté du soleil. Lorsqu'il énonce que c'est « trop décoratif », on pourrait penser qu'il répond à l'objection imaginaire qu'aurait fait un critique d'art ; toutefois, là encore, cet énoncé répond probablement à un autre discours encore, celui des autorités politiques en place qui ne veulent plus que des allégories décoratives – là aussi, sur le plan du dialogue symbolique sur lequel il s'est engagé en prétendant ventriloquer ce discours, il s'y oppose. Enfin, en présentant des feuilles blanches à ses compagnons, le peintre se situe doublement sur ce registre symbolique : il prétend que les feuilles sont peintes (et donc que la vie d'avant est maintenue), il montre qu'il obéit à l'ordre que lui impose le policier parlant pour l'autorité (il ne peint pas) et il manifeste sa liberté de peintre – il peint son art de manière invisible, imaginaire et symbolique. Là encore, sur ce registre symbolique, il nargue donc les autorités ; plus même, il affirme la force du dialogue interne et vivant qu'aucune autorité ne pourra lui ôter.

Ainsi, dans cet extrait de *La leçon d'allemand*, on observe un complexe jeu de mises en abyme : premièrement, l'espace de l'écriture du texte (le devoir imposé) en institution devient un espace de liberté pour que se déploie une très grande dialogicité ; deuxièmement, et au sein de ce texte, il représente le dialogue réel d'un peintre avec ses compagnons, qui se donne un autre espace de liberté – celui du jeu d'un dialogue double, par lequel il exprime sa liberté maintenue au travers de son dialogue esthétique avec la nature et la vie. À tout cela il faut ajouter un troisième niveau, puisque Lenz écrivit ce roman dans l'Allemagne d'après-guerre, adressé au public comme un appel à la mise en débat des complicités de chacun avec un régime totalitaire.

De manière plus générale, la littérature et les arts ouvrent un espace qui échappe aux contraintes du quotidien ; là, ils nous invitent généralement à des expériences dialogiques qui se déploient dans le temps et l'espace, et nous guident au travers de perspectives différentes et multiples qui, en retour, renouvellent le regard que nous avons sur le monde (Stenner, 2017, 2019 ; Zittoun, 2006). Les éléments culturels sont donc des détonateurs dialogiques, et l'on comprend d'autant mieux que, dans les situations institutionnelles qui mettent en danger les mouvements que nous avons décrits, ils deviennent des partenaires fondamentaux de nos dialogues internes.

PSYCHOLOGIE DIALOGIQUE COMME ÉTHIQUE

Une perspective dialogique en psychologie nous invite à développer une compréhension complexe de la vie humaine, que l'on ne peut comprendre qu'en dialogue avec son contexte social et culturel, dans des réseaux humains, et en relation avec des objets qui eux-mêmes émanent de ce riche tissu. L'étude des institutions nous invite à identifier une portion de cette réalité complexe et à observer comment les personnes se développent. Elle nous montre que les institutions sont la condition de la vie des personnes en société, ce qui les porte et les amène à devenir ce qu'elles sont, mais qu'elles peuvent en même temps toujours menacer l'unicité de la personne. Les personnes sont prises dans un triple réseau de dialogues – au moins : ceux qui se nouent avec l'institution et, par eux, les discours sociaux et les générations passées ; ceux qui se nouent avec les personnes présentes et absentes et les objets qui cristallisent l'expérience d'autres personnes ; et les dialogues internes, échos de tous les dialogues traversés, créations uniques qui constituent la vie psychique de la personne.

Dans ce chapitre, j'ai rapidement présenté deux institutions que nous avons étudiées, Michèle Grossen et moi. Là, un examen attentif des modalités dialogiques en jeu nous a permis de contribuer à des débats au sujet de l'enseignement et l'apprentissage à l'école secondaire, aux modes de logement des personnes âgées et au développement des personnes tout au long de la vie. Entrant en discussion avec ces communautés scientifiques, nous répondions aussi à des interrogations qui nous animaient l'une et l'autre, et que nous avons pu partager dans un dialogue scientifique vivant.

Au travers de cela, se pose en fin de compte la question centrale d'une posture éthique : celle du souci de l'autre et de la reconnaissance de son unicité (Lévinas, 1991). Dans une démarche de recherche en psychologie dialogique se pose, comme point de départ et comme point de fuite, la question de la place de l'autre – l'autre personne avec qui nous sommes en relation, et ce nous lui reconnaissons comme unique ; ce qui lui permet de maintenir un dialogue vivant avec elle-même et le monde ; et la manière dont les institutions, que nous contribuons à faire vivre, permettent de préserver ce souffle du dialogue.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BAKHTINE, M. M. (1987). *Esthétique et théorie du roman*. Paris, France : Gallimard.

BAKHTINE, M. M. (1998). *La poétique de Dostoïevski.* Paris, France : Seuil.

BAUCAL, A., PAVLOVIĆ BABIĆ, D., & JOŠIĆ, S. (2018). Dialogical PISA : Correct answers are all alike, every incorrect answer is incorrect in its own way. *European Journal of Psychology of Education*, *33* (3), 467-487. Doi : 10.1007/s10212-018-0371-3.

BUBER, M. (1969). *Je et tu.* Paris, France : Aubier (édition originale 1923 ; G. Bianquis, Trad.).

DOVLATOV, S. (2019). *La zone. Souvenirs d'un gardien de camp.* Neuchâtel, Suisse : La Baconnière (édition originale 1982 ; C. Zeytounian-Beloüs, Trad.).

FLICK, U. (1992). Triangulation revisited : Strategy of validation or alternative ? *Journal for the Theory of Social Behaviour*, *22* (2), 175-197.

GILLESPIE, A., & ZITTOUN, T. (2010). Studying the movement of thought. In A. Toomela & J. Valsiner (Eds), *Methodological thinking in psychology : 60 years gone astray ?* (pp. 69-88). Charlotte, NC : Information Age Publisher.

GOFFMAN, E. (1961). The characteristics of total institutions. In A. Etzioni (Ed.), *A sociological reader on complex organizations* (pp. 312-338). New York, UK : Holt, Rinehart and Winston (édition originale 1957).

GROSSEN, M. (1988). *L'intersubjectivité en situation de test.* En ligne : http://doc.rero.ch/record/9685

GROSSEN, M. (2006). Analyse de la demande et construction du « problème » dans un premier entretien clinique. In M. Grossen & A. Salazar Orvig (Eds), *L'entretien clinique en pratiques. Analyse des interactions verbales d'un genre hétérogènes* (pp. 129-147). Paris, France : Belin.

GROSSEN, M. (2007). Nommer la souffrance pour soi et pour l'autre : Un regard dialogique. *Psychiatrie – Sciences humaines – Neurosciences*, *5* (S1), 77-82. Doi : 10.1007/s11836-007-0026-y.

Grossen, M. (2010). Interaction analysis and psychology : A dialogical perspective. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, *44* (1), 1-22. Doi : 10.1007/s12124-009-9108-9.

Grossen, M. (2014). L'intersubjectivité dans l'étude des processus d'enseignement – apprentissage : Difficultés et ambiguïtés d'une notion. In C. Moro, N. Muller Mirza, & P. Roman (Eds), *L'intersubjectivité en questions. Agrégat ou nouveau concept fédérateur pour la psychologie* (pp. 139-160). Lausanne, Suisse : Antipodes.

Grossen, M. (2015). The diary as dialogical space. In B. Wagoner, N. Chaudhary, & P. Hviid (Eds), *Integrating experience. Body and mind moving between contexts* (pp. 201-219). Charlotte, NC : Information Age Publishing.

Grossen, M., Florez, D., & Lauvergeon, S. (2014). Dealing with clients'diversity in test situations : Client categorisations in psychologists'accounts of their practices. *International Journal of Educational Research*, *63*, 15-25. Doi : 10.1016/j.ijer.2012.09.003.

Grossen, M., & Perret-Clermont, A.-N. (Eds) (1992). *L'Espace thérapeutique. Cadres et contextes.* Lausanne, Suisse : Delachaux & Niestlé.

Grossen, M., & Salazar Orvig, A. (2011). Dialogism and dialogicality in the study of the self. *Culture & Psychology*, *17* (4), 491-509. Doi : 10.1177/1354067X11418541.

Grossen, M., Zittoun, T., & Ros, J. (2012). Boundary crossing events and potential appropriation space in philosophy, literature and general knowledge. In E. Hjörne, G. van der Aalsvoort, & G. de Abreu (Eds), *Learning, social interaction and diversity : Exploring school practices* (pp. 15-33). Rotterdam/Boston/Taipei : Sense.

Havel, V. (1988). *Letters to Olga.* New York, NY : Knopf.

Josephs, I. E. (1998). Do you know Ragnar Rommetveit ? On dialogue and silence, poetry and pedantry, and cleverness and wisdom in psychology (an interview with Ragnar Rommetveit). *Culture & Psychology*, *4* (2), 189-212. Doi : 10.1177/1354067X9800400203

Kaës, R. (Ed.). (2012). *L'institution et les institutions : Études psychanalytiques.* Paris, France : Dunod.

Leivick, H. (2019). *Dans les bagnes du tsar.* Paris, France : L'Antilope (publication originale 1958 ; R. Ertel, Trad.).

Lenz, S. (2015). *La leçon d'allemand* (B. Kreiss, Trad.). Paris, France : Robert Laffont (édition originale 1968).

Levi, P. (1995). *Le système périodique.* Paris, France : Le Livre de Poche (édition originale 1975 ; A. Maugé, Trad.).

Lévinas, E. (1972). *Humanisme de l'autre homme.* Paris, France : Fata Morgana.

Lévinas, E. (1982). *L'au-delà du verset. Lectures et discours talmudiques.* Paris, France : Les Éditions de Minuit.

Lévinas, E. (1991). *Entre nous. Essais sur le penser-à-l'autre.* Paris, France : Grasset.

Lewin, K. (2000). *Resolving social conflicts & Field theory in social science.* Washington, DC : American Psychological Association (APA) (original publication 1948 & 1951).

Linell, P. (2003). Dialogical tensions : On Rommetveitian themes of minds, meanings, monologues, and languages. *Mind, Culture, and Activity*, *10* (3), 219-229. Doi : 10.1207/s15327884mca1003_4.

Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind and world dialogically. Interactional and contextual theories of sense making.* Charlotte, NC : Information Age Publishing.

Marková, I. (2006). On the « inner alter » in dialogue. *International Journal for Dialogical Science*, *1* (1), 125-147.

Marková, I. (2007). *Dialogicité et représentations sociales.* Paris, France : Presses universitaires de France (édition originale 2003).
Marková, I. (2011). L'influence et la dialogicité. *Bulletin de psychologie*, *515* (5), 391-398. Doi : 10.3917/bupsy.515.0391.

Marková, I. (2016). *The dialogical mind : Common sense and ethics.* Cambridge, England : Cambridge University Press.

Marková, I. (2018). From imagination to well-controlled images : Challenge for the dialogical mind. In T. Zittoun & V. P. Glăveanu (Eds), *Oxford handbook of culture and imagination* (pp. 319-344). Oxford, England : Oxford University Press.

Marková, I., Linell, P., Grossen, M., & Salazar Orvig, A. (2007). *Dialogue in focus groups. Exploring socially shared knowledge.* London/Oakville, England : Equinox.

Marková, I., Zadeh, S., & Zittoun, T. (2020). Introduction to the special issue on generalisation from dialogical single case

studies. *Culture & Psychology*, *26* (1), 3-24. Doi : 10.1177/1354067X19888193.

Mazé, L., & Nocerino, P. (2017). Analyser l'accueil des personnes âgées en institution. De l'autonomie aux transferts de responsabilité. *ethnographiques.org*, *35*. En ligne : [https://www.ethnographiques.org/2017/Maze_Nocerino]

Muller Mirza, N., & Grossen, M. (2017). Apprentissage en classe : quand les émotions s'en mêlent. In M. Giglio & F. Arcidiacono (Eds), *Les interactions sociales en classe : Réflexions et perspectives* (pp. 17-34). Berne, Suisse/New York, NY : Peter Lang.

Obeyesekere, G. (1990). *The work of culture : Symbolic transformation in psychoanalysis and anthropology.* Chicago, IL/London, England : University of Chicago Press.

Perret-Clermont, A.-N. (2001). Psychologie sociale de la construction de l'espace de pensée. In J. J. Ducret (Ed.), *Actes du Colloque « Constructivismes : Usages et perspectives en éducation »* (vol. 8, p. 65-82). Genève, Suisse : Service de la recherche en éducation.

Perret-Clermont, A.-N. (2004). The thinking spaces of the young. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. Resnick, T. Zittoun, & Barbara Burge (Eds), *Joining Society : Social Interactions and Learning in Adolescence and Youth* (pp. 3-10). New York, NY/Cambridge, England : Cambridge University Press.

Rommetveit, R. (2003). On the role of « A psychology of the second person » in studies of meaning, language, and mind. *Mind, Culture, and Activity*, *10* (3), 205-218. Doi : 10.1207/s15327884mca1003_3.

Salamin, F. (2015). *Valeurs sociopolitiques, institutionnelles et personnelles : Analyse de l'EMS des Crêtes* (Rapport de recherche N° 1). Universités de Lausanne et Neuchâtel, Suisse.

Salazar Orvig, A., & Grossen, M. (2008). Le dialogisme dans l'entretien clinique. *Langage et société*, *1* (123), 37-52. En ligne : [https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2008-1-page-37.htm]

Stenner, P. (2016). On standards and values : Between finite actuality and infinite possibility. *Theory & Psychology*, *26* (2), 144-162. Doi : 10.1177/0959354316630619.

Stenner, P. (2017). Being in the zone and vital subjectivity : On the liminal sources of sport and art. In T. Jordan, K. Woodward, & B. McLure (Eds), *Culture, identity and intense performativity Being in the zone* (pp. 10-31). Abingdon, England : Routledge.

Stenner, P. (2019). *Theorising liminality between art and life : The liminal sources of cultural experience.* Innovations in Psychology, series 2019, présenté à Aalborg, Danemark.

Sullivan, P. (2011). *Qualitative data analysis using a dialogical approach* (1st edition). London, England/Thousand Oaks, CA : Sage.

Zittoun, T. (2004). Preapprenticeship as a transitional space. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. Resnick, T. Zittoun, & B. Burge (Eds), *Joining Society : Social interaction and learning in adolescence and youth* (pp. 153-176). Cambridge, UK/New York, NY : Cambridge University Press.

Zittoun, T. (2006). *Transitions. Development through symbolic resources.* Greenwich, CT : Information Age Publishing.

Zittoun, T. (2014). Three dimensions of dialogical movement. *New Ideas in Psychology*, *32*, 99-106. Doi : 10.1016/j.newideapsych. 2013.05.006.

Zittoun, T. (2016). Living creatively, in and through institutions. *Europe's Journal of Psychology*, *12* (1), 1-11. Doi : 10.5964/ejop. v12i1.1133.

Zittoun, T. (2018). A lesson in dialogical thinking. *Culture & Psychology*, *24* (1), 107,-121. Doi : 10.1177/1354067X17701272

Zittoun, T. (2018). The Velvet revolution of land and minds. In B. Wagoner, F. M. Moghaddam, & J. Valsiner (Eds), *The psychology of radical social change : From rage to revolution* (pp. 140-158). Cambridge, England : Cambridge University Press.

Zittoun, T., & Gillespie, A. (2021/in press). A sociocultural approach to identity through diary studies. In M. Bamberg, C. Demuth, & M. Watzlawik (Eds), *Cambridge Handbook of Identity.* Cambridge Cambridge, England : University Press.

Zittoun, T., & Grossen, M. (2012). Cultural elements as means of constructing the continuity of the self across various spheres of experience. In M. César & B. Ligorio (Eds), *The interplays between dialogical learning and dialogical self* (pp. 99-126). Charlotte, NC : InfoAge.

Zittoun, T., & Grossen, M. (2017). Hétérogénéité des interactions en classe : Philosophie et littérature au secondaire II. In M. Giglio & F. Arcidiacono (Eds), *Les interactions sociales en classe : Réflexions et perspectives* (pp. 79-95). Berne, Suisse/New York, NY : Peter Lang.

Zittoun, T., Grossen, M., & Tarrago Salamin, F. (2021). Creating new spheres of experience in the transition to a nursing home. *Learning, Culture and Social Interaction*, *28*, 100458. [https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100458] (online first)

Zittoun, T., & Levitan, D. (2019). A sociocultural psychology of repeated mobility : Dialogical challenges / Una psicología sociocultural de la movilidad repetida : desafíos dialógicos. *Estudios de Psicología*, *40* (1), 79-106. Doi : 10.1080/02109395.2018.1560025.

Zittoun, T., Padiglia, S., Matthey, C., Lempen, O., & Grossen, M. (2010). *La culture personnelle des élèves et leurs relations aux textes lus en classe de philosophie, littérature et enseignement général* (SYRES N° 4). Université de Neuchâtel, Suisse.

PARTIE 2
POSITIONNEMENT ET MATÉRIALITÉS DANS LE DIALOGUE

FIGURES DU POSITIONNEMENT DANS LE DIALOGUE : UNE APPROCHE DIALOGIQUE

ANNE SALAZAR ORVIG (UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE)

Il ne m'est pas possible de commencer cet article sans me « positionner » moi-même. C'est un grand honneur et un grand plaisir de participer à cet ouvrage en l'honneur de Michèle Grossen, avec qui j'entretiens une amitié très dialogique. Les thématiques sur lesquelles nous avons travaillé se sont enrichies au fil du temps, à partir tout d'abord de l'étude des entretiens cliniques (Grossen & Salazar Orvig, 1998), puis d'un livre (Grossen & Salazar Orvig, 2006), jusqu'à nos dernières explorations de la dimension dialogique de l'expression des émotions (Salazar Orvig, Grossen, & Meystre, 2017), toujours dans le cadre des entretiens cliniques, en passant par l'aventure du travail sur les focus groups, surgie de la rencontre avec Ivana Marková et Per Linell (Marková, Linell, Grossen, & Salazar Orvig, 2007), et par notre groupe, informel, de discussion sur le dialogisme qui nous a réunis (avec Nicolas Duruz, Michèle Grosjean, Christian Hudelot et Alain Trognon) pendant plusieurs années et qui a donné lieu à un colloque (« Interaction et pensée : perspectives dialogiques » à Lausanne en 2006 [Grossen, 2007]). En un premier temps, il s'est agi d'explorer les spécificités de l'entretien clinique comme genre de dialogue, en dégageant non seulement la structure, mais aussi et surtout ce qui lui confère sa dynamique et son impact (question que nous avons continué à nous poser jusque dans nos derniers travaux à travers le prisme du dialogisme). La thématique des focus groups (Marková, 2003 ; Myers, 1998) nous a conduites ensuite à explorer la diversité des facettes des positionnements des sujets dans le dialogue : positionnement comme prise de position, certes, mais aussi comme manifestation d'une identité, multiple et hétérogène, et comme expression de la responsivité dans le dialogue.

Ainsi, le positionnement constitue une des principales manifestations de cette matérialité discursive que Michèle Grossen considère comme essentielle pour saisir la dynamique des échanges, qu'il s'agisse d'entretiens cliniques ou d'autres échanges institutionnels. Les réflexions exposées ici puisent dans le travail conjoint avec Michèle et les exemples illustrant mon propos sont tirés de nos recherches communes. Il est probable que, dans un autre contexte, un texte sur cette thématique aurait été co-signé.

Après avoir brièvement discuté les facettes de la notion de positionnement, je présenterai les données illustrant diverses figures du positionnement et les mouvements discursifs et dialogiques dans lesquels elles se déploient.

LE POSITIONNEMENT : DU DISCOURS AU MOUVEMENT DIALOGIQUE

La notion de positionnement se trouve à la croisée de diverses traditions linguistiques – analyse du discours et/ou approches énonciatives –, psychologiques, sociologiques, qui l'enrichissent et lui confèrent, par la même occasion, une certaine polysémie. En analyse du discours, dont elle constitue une catégorie fondamentale, cette notion renvoie aussi bien à la façon dont l'emploi de mots ou de discours manifeste une prise de position d'un locuteur (ou d'un groupe) dans un domaine donné, qu'à une identité discursive, apparaissant donc comme complémentaire ou concurrent de la notion de formation discursive (Maingueneau, 2011). Reprise par Hollway (1984), elle a été à l'origine d'une théorie spécifique, la *positioning theory* (Bamberg, 2010 ; Harré & van Lagenhove, 1999), selon laquelle :

> The act of positioning thus refers to the assignment of fluid « parts » or « roles » to speakers in the discursive construction of personal stories that make a person's actions intelligible and relatively determinate as social acts. (Harré & van Lagenhove, 1999, p. 17)

Ainsi, elle dépasse les préoccupations de l'école française d'analyse du discours pour rendre compte des enjeux interactionnels dans la construction de l'identité :

> How do the relationships we « take up » through (a) linguistically realized action and (b) interactions with different facets of our

> social, cultural and ideological worlds contribute to « who we are » ? (de Fina, Schiffrin, & Bamberg, 2006, p. 7)

Le *positionnement* est ainsi envisagé sous diverses facettes qui comprennent à la fois la relation du locuteur à son discours, aux autres et à l'expérience rapportée, la relation aux idéologies dominantes et aux pratiques sociales, ainsi que les relations entre entités mises en mots dans le discours. Par ailleurs, dans le cadre de la théorie du *dialogical self* (Hermans & Hermans-Konopka, 2010), le *positionnement* doit également être vu comme un phénomène dynamique, impliquant non seulement la relation aux autres ou à des discours, mais aussi la relation à soi. Ainsi conçu, le *positionnement* peut être soit passif, dans la mesure où l'environnement social assigne les sujets à des places ou des rôles donnés, soit actif quand il correspond à la réaction à cette assignation.

Ainsi posée, la notion de *positionnement* peut être rapprochée du *footing* goffmanien, traduit d'ailleurs en français par *position* (Goffman, 1987), et qui renvoie à :

> L'attitude que nous prenons à l'égard de nous-mêmes et des autres présents, telle qu'elle s'exprime dans la manière dont nous traitons la production et la réception d'une énonciation. C'est une autre façon de désigner un changement du cadre participatif. (Goffman, 1987, pp. 137-138)

De fait, dans le développement de son texte, Goffman met plutôt l'accent sur la position d'où l'on parle. Ce qui implique non seulement l'identité que l'on exhibe, les énonciateurs et destinataires que l'on convoque, mais également la définition partagée ou non du cadre ou de la situation dans laquelle on s'inscrit.

Enfin, la notion de *positionnement* est apparentée à cette autre notion goffmanienne de *présentation de soi* (Goffman, 1973), selon laquelle l'identité n'est pas un donné stable, mais un construit dans le dialogue, en fonction des situations et des contextes dans lesquels s'inscrit le locuteur. Cependant, le positionnement n'est pas seulement tourné vers l'extérieur ; il implique également la relation à soi, à son propre discours. *Positionnement* et *présentation de soi* sont également en intersection avec une troisième notion, souvent mobilisée en analyse du discours, la notion d'*éthos* (Amossy, 2014 ; Maingueneau, 2014), conçue comme le jeu spéculaire de

construction discursive de l'image de soi et de son interlocuteur à l'intention des destinataires.

Dans les approches énonciatives et polyphoniques, le terme *positionnement* est plus spécifiquement réservé aux mouvements dessinés par le sujet dans sa relation à son propre discours. Deux distinctions ont contribué au développement de cette approche : d'une part, la description de l'énoncé par Bally (1942), comme composé obligatoirement d'un *dictum* et d'un *modus*, plus spécifiquement porteur du jugement du locuteur sur ce qu'il dit [1] ; d'autre part, la distinction entre *locuteur*, celui qui produit effectivement un discours, et *énonciateur*(s), responsable(s) des points de vue (ou des voix) à partir desquels le discours est construit (Ducrot, 1984 ; Rabatel, 2012 ; Vion, 1998) [2]. Dès lors, le positionnement est vu comme un phénomène polyphonique ou dialogique [3].

Vion (1998) situe ces mouvements du locuteur sur deux axes : celui du rapport aux « sources énonciatives construites » des discours et points de vue convoqués, et celui de la « distanciation vis-à-vis de son dire », avec des phénomènes tels que la modalisation. Dans un cas comme dans l'autre, il s'agit d'un construit discursif, d'une mise en scène hétérogène et instable qui s'inscrit nécessairement dans le dialogue en cours. Ainsi, le locuteur présente diverses figures de son positionnement, tantôt en se posant comme seule source du dire (ce que Vion appelle l'unicité énonciative), tantôt, au contraire, en s'effaçant totalement (l'effacement énonciatif) devant un discours non attribué et donc considéré comme admis ou partagé, tantôt encore en mettant en scène diverses voix concurrentes (dualité énonciative, opposition énonciative, parallélisme énonciatif). Le positionnement implique ainsi un dédoublement énonciatif,

1. Cette dichotomie, qui a également été mobilisée pour rendre compte des énoncés dialogiques (Bres & Verine, 2002), n'implique pas pour autant que le *dictum* correspondrait à un pur contenu propositionnel, non investi par le locuteur, alors que le *modus* serait seul dépositaire de l'expression de la subjectivité du locuteur. Au contraire, les auteurs convergent pour considérer que le *dictum* est nécessairement porteur de points de vue ou de positions (Ducrot, 1993 ; François, 1994 ; Vion, 2012). C'est à ce niveau que Vion (2012) situe la modalité, comme position *de re*. Rabatel désigne par le terme position énonciative le « fait que l'énonciateur premier réfère aux objets de discours tout en se positionnant par rapport à eux, en indiquant de quel point de vue, dans quel cadre il les envisage » (Rabatel, 2012, p. 23). Cependant, cette construction énonciative relève d'un premier niveau de mise en scène : « Le locuteur construit avec le dictum une représentation du monde qu'il met à distance comme s'il s'agissait de "la réalité telle qu'elle est", représentation à laquelle il réagit par le modus » (Maury-Rouan, Vion, & Bertrand, 2007, p. 136).

2. Même si les conceptions se sont développées de façon parallèle, cette distinction fait de toute évidence écho à celle introduite par Goffman entre animateur, auteur et responsable, en jeu dans les changements de *footing* (Goffman, 1987).

3. Pour une discussion sur la différence entre ces deux notions, voir Bres (2005).

qui peut porter sur son propre discours ou sur des discours autres (Rabatel, 2012 ; Vion, 2012).

Cette approche s'apparente au (et puise dans) le dialogisme (Bakhtine, 1979/1984, 1975/1978 ; Vološinov, 1929/2010 ; voir aussi Bres, 2005 ; Bres & Vérine 2002 ; François 1984, 1989b) selon lequel tout énoncé[4] se caractérise par son orientation vers d'autres discours (il répond à des discours antérieurs, les poursuit, il est adressé à un interlocuteur et il attend à son tour une réponse), mais aussi par son hétérogénéité. Hétérogénéité du fait de la diversité des discours qui le traversent, hétérogénéité du fait qu'il est constitué de diverses langues, registres, genres, voix sociales, voire points de vue différents (Bakhtine, 1975/1978[5]), reflétant ainsi l'hétérogénéité des locuteurs et des perspectives à partir desquelles ils parlent :

> Dans le champ de quasiment chaque énoncé a lieu une interaction tendue, un conflit entre sa parole à soi et celle de « l'autre », un processus de délimitation ou d'éclairage dialogique mutuel. (Bakthine, 1975/1978, p. 172)

Dès lors, le positionnement peut correspondre aussi à l'expression de ce « conflit » dans le rapport aux discours autres qui traversent le discours, mais également à la relation aux discours des autres présents avec lesquels chacun dialogue.

Avant de présenter comment se décline cette hétérogénéité dans les positionnements des interlocuteurs en dialogue, je dirai quelques mots sur les données sur lesquelles nous avons travaillé.

QUELQUES MOTS SUR LES DONNÉES

Comme on l'aura compris, les remarques qui suivent sont issues des travaux menés avec Michèle Grossen, et plus particulièrement du travail que nous avons conduit sur la dynamique dialogique lors d'échanges

4. « Tout énoncé » peut sembler une formulation extrême. Mais, en même temps, il est difficile de penser un énoncé qui n'aurait aucun rapport à d'autres discours, qui serait purement monologique. Ne serait-ce que parce que les mots de la langue nous viennent des discours d'autrui (Bakhtine, 1979/1984 ; François, 1989a). En revanche, il n'est pas toujours possible de sonder la profondeur dialogique d'un énoncé.

5. Dans la version française de *Esthétique et théorie du roman*, le néologisme de Bakhtine *raznorechie* (différents + discours) (Novakowska, 2005) a été traduit par plurilinguisme, polylinguisme. Le choix de cette traduction masque le fait que, dans le discours, se manifeste une hétérogénéité des sujets parlants alors que, comme le souligne Novakowska, *raznorechie* pourrait renvoyer à « une hétérogénéité discursive impliquant une confrontation de points de vue différents » (2005, p. 22).

de *focus groups* durant lesquels nous avons présenté des dilemmes sur le secret médical dans les cas d'infection par le VIH (Grossen, 2008 ; Grossen & Salazar Orvig, 2013 ; Marková *et al.*, 2007 ; Salazar Orvig & Grossen, 2004). Ces dilemmes, qui pouvaient mettre en contradiction les principes de protection de la personne et d'intérêt collectif (Grossen, 1998), permettaient d'interpeller les participants de diverses façons sur leur propre expérience et leur éthique personnelle.

Les dilemmes ont été proposés à des groupes d'étudiants inscrits en licence de psychologie (Lausanne), de linguistique (Paris) ou de droit (Neuchâtel)[6]. Les exemples présentés ici se rapportent à deux vignettes (*Embauche* et *Couple*). Contrairement à d'autres travaux qui visent des groupes homogènes, les nôtres n'ont pas été constitués à partir de critères professionnels ou thématiques, mais par le simple fait que les participants étaient étudiants dans nos disciplines. Le seul groupe sollicité en raison d'une possible pertinence disciplinaire a été celui des étudiants en droit.

(1) Vignette Embauche
Vous avez une formation de base en médecine et vous êtes chef du Département de la santé et de l'action sociale du canton de Vaud. Vous trouvez sur votre bureau une lettre signée de plusieurs directeurs d'hôpitaux qui vous demandent de les autoriser à exiger des tests HIV lors de l'engagement de personnel. En tant que responsable du Département de la santé, devriez-vous leur accorder cette autorisation ?

(2) Vignette Couple
Jean et Pauline sont mariés depuis longtemps. Depuis quelques années Pauline a régulièrement eu des aventures extraconjugales, au cours desquelles elle ne se protège qu'occasionnellement. À la suite d'un test HIV qu'elle a demandé à son médecin, il s'est avéré qu'elle est séropositive. Cependant, elle ne l'a pas dit à son mari. Or, il se trouve que son médecin est aussi celui de Jean. Ce médecin connaît le couple depuis longtemps et il a établi une relation de confiance avec chacun d'eux. Ce médecin devrait-il dire à Jean que sa femme est séropositive ?

Comme le lecteur pourra le voir dans les exemples, les vignettes n'interpellent pas les participants de la même façon (Grossen, 2008 ;

6. Dans les exemples, les discussions sont identifiées par les trois premières lettres de la ville dans laquelle elles ont été recueillies (LAU pour Lausanne, NEU pour Neuchâtel et PAR pour Paris) et le numéro de la discussion pour la ville (1, 2 ou 3).

Salazar Orvig & Grossen, 2004). Les variations ont porté sur plusieurs plans :

- les vignettes ont ainsi été construites de sorte que les participants soient convoqués alternativement comme des tiers, « spectateurs » du problème (cf. la vignette *Couple*), comme des décideurs potentiels (cf. la vignette *Embauche*), voire comme des victimes potentielles d'une transmission [7] ;
- les thématiques elles-mêmes étaient susceptibles d'interpeller et d'impliquer plus ou moins les participants ;
- si tous les « personnages » dans les vignettes étaient prototypiques, dans le cas de la vignette *Embauche*, ils pouvaient avoir un statut plus indéterminé ;
- enfin, dans toutes les vignettes, il était question de personnages séropositifs (ou potentiellement séropositifs), dont nous avons fait varier le degré de responsabilité dans l'acquisition de la séropositivité.

Le protocole des discussions s'inscrivait dans une conception dialogique et interactionniste des situations expérimentales et/ou de questionnement (Grossen, 1998, 2008) selon laquelle la (re) définition de la situation par les locuteurs constitue un enjeu du dialogue (Goffman, 1987). En outre, considérant que toute mise en mots reflète (au moins) un point de vue sur l'expérience (François, 1994), il était évident qu'aucune vignette ne pourrait correspondre à un point de vue « zéro ». La façon dont la situation de la vignette était posée, les rôles des personnages, leur degré de responsabilité, etc. constituaient ainsi des éléments auxquels les participants pouvaient réagir. Certes, il ne s'agissait pas pour nous d'évaluer, de façon expérimentale, l'impact de ces différents facteurs, mais de construire des « situations cadres » par rapport auxquelles les participants allaient se positionner.

D'OÙ L'ON RÉPOND : FIGURES ET HÉTÉROGÉNÉITÉ DES POSITIONNEMENTS

Les analyses ont confirmé que la participation à ces discussions (répondre positivement ou négativement à la question posée ; débattre sur les solutions à proposer) supposait de définir à

7. Notons par ailleurs que ces discussions ont été conduites entre 2000 et 2003, époque à laquelle la trithérapie n'avait ni la diffusion ni l'efficacité d'aujourd'hui. L'enjeu de la transmission du virus à d'autres était donc encore plus grave.

partir d'où chacun parle, quelle voix, quelle figure d'énonciateur on mobilise. Le cadrage de la situation et donc l'interprétation de la tâche et des vignettes sont entrés en dialogue avec les participants, leur interprétation de la situation, de la tâche, et leurs perspectives sur la thématique en jeu (et toute autre question de contenu). Les locuteurs se sont construits dans des positions diverses d'énonciateurs, affirmant qui parle et d'où ils parlent. Ils ont déployé diverses facettes de leur identité comme autant de ressources pour leur participation (ou leur retrait) dans la discussion, d'autant plus que celle-ci pouvait être polémique. Ces positionnements (en tant qu'énonciateur) concernent d'ailleurs divers aspects du dialogue : la place de chacun dans la discussion et sa légitimité à répondre, la façon dont les vignettes interpellent les participants et, à leur tour, les positionnements construits dans le dialogue.

Nos analyses ont mis en évidence des cas de figure à la fois variés et imbriqués. On commencera par examiner ces mouvements à partir de deux axes : celui des rôles que le locuteur/énonciateur investit dans la discussion et celui des facettes de la référence à soi.

RÔLES INVESTIS

A priori les locuteurs/énonciateurs étaient assignés (par la prédéfinition de la situation par les chercheurs) au rôle de participants à la discussion, devant donner *in fine* une réponse à chaque dilemme. Cette « tâche » supposait donc de leur part un positionnement argumentatif, en accord ou désaccord avec les solutions envisagées par le groupe, et des positionnements énonciatifs portés par la modalisation ou les évaluations comme dans l'extrait (3) où la locutrice Fre évalue le dilemme, puis la proposition de Chl.

(3) LAU3 – Dilemme Couple

ANI - (…) le médecin devrait-il dire à Jean que sa femme est séropositive ? < 2 sec. > voilà, < 2 sec. >

FRE 2 - quel horrible conflit ! < rire >

<rire général >

CHL 2 - (…) je trouve que le médecin devrait vraiment essayer de de convaincre la mère euh la mère # la femme avant de se poser la question s'il doit le dire ou pas au mari. # au moins faire une tentative dans sa direction, # ce serait celle-là la direction à travailler à mon avis,

(…)
FRE 3 - bon je trouve super et pis si il réussit c'est tout bon effectivement, mais si ça réussit pas, 'alors ?

D'une façon générale, les énoncés qui font explicitement référence à l'acte de répondre au dilemme ou de débattre confirment le positionnement du locuteur comme participant à la discussion (CHL2 *je trouve*). À l'opposé, les locuteurs esquissent des mouvements d'identification aux actants des vignettes souvent sur un mode explicite, par des énoncés équatifs et hypothétiques[8] :

(4) **NEU1 – Dilemme Couple**
SIL 43 - § le médecin doit savoir s'il fait ça, il encour(r)a : euh : il peut ! il peut encourir des sanctions, mais # franchement 'personnellement si j'étais le médecin je pense que je l(e) dirais parce que c'est quand même la vie d'une personne qui est en danger.

Dans cet extrait, la première occurrence du pronom *je* – dans *si j'étais* – réfère à la locutrice, alors que la deuxième, après avoir posé l'équivalence JE = MÉDECIN, renvoie à la locutrice endossant une action attribuable au médecin *(je le dirais)*. Dans d'autres cas, cette identification n'est pas posée explicitement. Les participants se glissent dans la peau des personnages en en combinant le pronom de première personne avec des prédicats correspondant à des actions ou des états qui seuls peuvent être attribués à un des actants de la vignette :

(5) **LAU1 – Dilemme Embauche**
JOE 24 - donc euh, mais effectivement, c'est vrai qu'il y a ce fameux problème de protection de la personnalité, si j'ai pas envie de forcément dire euh : que je suis séropositif

Dans cet énoncé, Joe semble se fondre totalement dans la personne d'un candidat à l'embauche dans un hôpital sans que ce changement de positionnement soit indiqué de façon métadiscursive.

8. D'autres expressions *(en tant que – juriste, médecin, psychologue –* ou on se situe *à la place de)* permettent également cette mise en équivalence entre le locuteur/énonciateur en tant que participant et des actants de la vignette.

Tout au plus, la présence de la conjonction *si* suggère une intention non aboutie de marquer l'identification comme hypothétique.

Entre ces deux extrêmes, on relève un large éventail de cas de figure qui se caractérisent par une certaine ambiguïté référentielle.

(6) **LAUB2 – Dilemme Couple**

PAU 9 - (…), mais je pense que la rupture de de du secret est:: un acte je veux pas dire encore plus dramatique, mais + au niveau 'macro euh personnel c'est c'est clair que s'il y a quelques cas comme ça euh c'est fini de tout ce qui est confiance thérapeutique, # on peut plus avoir confiance en son avocat si on lui dit "j'ai effectivement tué la personne"

Mis à part le fait qu'il assimile la relation médecin/thérapeute-patient à la relation avocat-client, PAU évoque un tiers fictif (le client d'un avocat), dont il met en scène le discours et qui, *mutatis mutandis*, est assimilable à un actant de la vignette (la femme). Entre son rôle de participant *(je pense)* et la voix du client/patient, PAU produit un énoncé générique porté par le pronom *on (on peut plus faire confiance…)*, dont la référence inclut potentiellement n'importe qui se trouvant dans cette situation, donc à la fois cet actant et l'énonciateur. C'est d'ailleurs le propre de ce type de pronom (Atlani, 1984; Boutet, 1986, 1988; Jeanneret, 2018; Salazar Orvig, 1994) que de suspendre l'identification du référent, comme dans l'extrait suivant:

(7) **LAU2 – Dilemme Couple**

FLO 4 - (…) parce que même si il prévient son mari, il résolvera peut-être entre guillemets résolver euh: résoudre pardon, un cas un cas précis quoi vis-à-vis du mari, mais ça aura pas changé la la façon d'aborder le sujet de cette femme (…) donc si on veut résoudre le problème en profondeur il faudrait vraiment euh réussir à convaincre cette femme de l'importance de de se protéger pour protéger les autres euh

En effet, on a ici un possible télescopage entre les deux rôles: la locutrice en tant que participant au débat (impliquant ainsi l'ensemble du groupe qui cherche à *résoudre le problème*) et la locutrice en tant qu'elle adopte (en impliquant le groupe) la place

du médecin (*il « résolvera »*, passant à *on veut résoudre*). L'usage de *on* renforce cette bivalence et renforce la valeur argumentative de l'énoncé. L'ambiguïté référentielle de ce pronom (et du *tu* générique, voir ci-dessous) permet ainsi aux participants de parler au nom des actants, tout en s'en démarquant, d'une part, et en assignant ce rôle à l'ensemble des participants, d'autre part.

LES FACETTES DE LA RÉFÉRENCE À SOI

La référence à soi (ou à l'interlocuteur) dans ces mouvements de positionnement s'inscrit à son tour le long d'un axe qui va de la référence au locuteur/énonciateur en tant que tel à la référence à sa facette comme *« être au monde »*. À un pôle, on relève les positionnements énonciatifs (Rabatel, 2012 ; Vion, 1998, 2012) manifestant la prise en charge de leur réponse : c'est le cas de *« je pense »* dans les exemples (4) et (6) et de *« je crois »* dans l'exemple (3). À l'autre pôle, on relève des cas où les locuteurs parlent de leur propre expérience dans les domaines en débat :

(8) PAR1 – Dilemme Embauche

XAV 19 - § moi j'ai d(é)jà- moi j'ai d(é)jà- § j'ai d(é)jà fait ce métier-là, + et : et j(e) peux t(e) dire que la :- que l(e) premier endroit par lequel on est passé + c'est l'infirmerie !

Le participant Xav fait état de sa connaissance du milieu hospitalier et de la pratique des tests et se pose ainsi comme un sujet comparable à celui de la vignette. Cette proximité (ou distance) avec les questions en débat peut d'ailleurs être abordée par des commentaires métadiscursifs :

(9) PAR1 – Dilemme Crèche

NAT 2 et 4 - avant de répondre à cette question, +++ heu : je- en ce qui me concerne, i(l) y a une chose § qui me gè- § (…) i(l) y a un point qui me gêne, on me demande mon avis, enfin, mon avis + personnel sur ce que devrait faire + un médecin. ++ bon je :: je considère que je ne suis pas médecin, +++ et que : il me paraît difficile, ++ j- j'ai bien sûr un avis, mais je ne peux pas me substituer + euh au médecin, + dans la mesure où j(e) n'ai pas une formation médicale

Cette participante, NAT, invitée comme tous les autres parce qu'étudiante en linguistique, mais ayant une expérience comme institutrice, se positionne comme non-experte. Elle projette d'emblée (il s'agit de la première réponse à la première vignette de l'échange) un conflit entre point de vue expert et point de vue non expert. Comme nous l'avons souligné ailleurs (Salazar Orvig & Grossen, 2004), cette forme de positionnement, par commentaire métadiscursif, fonde de façon frontale la légitimité ou la non-légitimité des locuteurs à participer à la discussion ou à répondre à une question.

Nos analyses ont ainsi mis en évidence que les locuteurs participent aux discussions suscitées dans les vignettes depuis plusieurs positions, se situant en tant qu'individus avec leur expérience personnelle, en tant que membres du groupe qui discutent, en tant que membres d'une communauté sociale et culturelle et pouvant, à ce titre, se mettre à la place des personnages évoqués dans les vignettes. Nous avons pu voir également que ces positionnements s'inscrivent dans deux continuums : l'un entre les deux pôles de la référence (la personne ou expression du locuteur-énonciateur *vs* la non-personne ou mise en mots d'entités tierces) et l'autre entre différents facettes de la référence à soi pouvant être évoquées. Ces deux axes pouvant bien entendu se combiner. En même temps, les analyses révèlent que l'expression du positionnement peut aller du plus explicite (par des énoncés équatifs ou des commentaires métadiscursifs) au plus implicite (par l'exploitation de l'ambiguïté référentielle de pronoms comme *on* et par des glissements référentiels du pronom *je*). Après avoir dressé cette typologie, revenons maintenant à la façon dont ces positionnements se déploient dans le discours et le dialogue.

DIALOGISME ET INSTABILITÉ DES POSITIONNEMENTS

Dans cette section, je propose d'examiner trois aspects de la dynamique des positionnements. Je commencerai par reprendre un point qui est resté implicite dans la section précédente, à savoir le fait que les locuteurs se positionnent eux-mêmes, mais assignent aussi les interlocuteurs et le groupe à des positions similaires, le débat se déroulant sur cette base de partage. J'aborde ensuite la question de l'instabilité de ces positionnements pour un même locuteur, puis, enfin, la dimension dialogique de ces mouvements.

QUI EST POSITIONNÉ ?

J'ai montré jusqu'à maintenant des cas où les jeux de positionnement concernent essentiellement le locuteur. Cependant, dans des situations comme les discussions de *focus group*, où les participants sont engagés dans un dialogue collaboratif, la sphère de l'énonciateur mise en mots par un locuteur donné peut s'étendre à l'ensemble du groupe, comme on peut le voir dans ces énoncés extraits de (3) et de (7) :

(10) extraits de (3) et de (7)
a) CHL 2 - je crois qu'on est d'accord qu'il devrait pas le dire,
b) FLO 4 - (…) donc si on veut résoudre le problème en profondeur il faudrait vraiment euh réussir à convaincre cette femme de l'importance de de se protéger pour protéger les autres euh

Dans (10 a), Chl déploie trois figures : à un extrême, l'actant de la vignette *(il)* en tant qu'objet de discours ; à un autre extrême ,la référence à soi en tant qu'énonciatrice *(je crois)* participant au débat ; et, entre les deux, la référence au groupe auquel elle attribue une prise de position *(on est d'accord*). Dans (10 b), comme on l'a vu plus haut, FLO met en mots l'objectif de la discussion du groupe *(si on veut résoudre le problème)*, objectif qu'on pourrait également attribuer au médecin, incluant ainsi, avec l'usage du pronom *on*, dans sa sphère énonciative, le groupe et un actant de la vignette. Ces formes en *on* (ou en *tu* générique) présentent d'ailleurs des affinités avec les formes impersonnelles :

(11) LAU3 – Dilemme Couple
CHL 3 - (…) c'est 'vrai que le médecin peut rester là et se dire « mais qu'est-ce qu'il va se passer ce soir lorsqu'ils rentrent les deux à la maison et puis tout », mais : on n'a pas la puissance divine disons on peut pas tout empêcher. Donc s'il y a un code qui dit quelque chose et plus il y a une certaine situation humaine qui pousse dans une certaine direction, je crois qu'il faut aussi arriver à accepter le fait qu'on peut pas tout contrôler, tout décider aussi.
MAR 4 - parce qu'entre le moment où elle a fait le test de de séropositivité euh elle a peut-être déjà contaminé

son mari donc effectivement # là c'est même pas une situation entre guillemets 'urgente, donc euh il faut intervenir, mais : il faut le faire en en tenant compte du niveau où se situe la dame, du niveau où se situe le médecin, du niveau où se situe le mari

Dans le tour de parole de MAR, les formes impersonnelles *(il faut intervenir, il faut le faire)* sont associées à des actions possibles du médecin. Mais, en même temps, elles s'inscrivent en continuité avec les formes produites par CHL *(il faut arriver à accepter)* associées à un *on* générique *(on n'a pas la puissance divine, on peut pas tout empêcher)*. Ces verbes sont assignables tout autant au groupe qui débat, et donc à elles comme participantes, qu'au médecin et à tout décideur potentiel.

Parmi les formes génériques, on relève également des usages de *tu* générique :

(12) LAU1 – Dilemme Embauche

JOE 27- (…) donc + c'est vrai que là on pourrait se dire « c'est un cas où on pourrait deman- demander aux gens de passer un test », mais en même temps un test régulier ? + ou pas ? parce que le sida on peut l'attraper euh + à n'importe quel moment (…), pas seulement au moment où on où on où on entre dans un métier j'entends

(…)

JOE 38 - (…) je pense pas que ce soit effectivement la meilleure mesure que de : faire passer des tests HIV à tour de bras parce que comme je l'ai dit tu risques de :: globalement quand même toute ta vie d'attraper le sida

À deux reprises dans la discussion, JOE se réfère au risque, pour tout un chacun, d'attraper le sida. Il le fait, en JOE 27, en utilisant *on* dans sa valeur générique, englobant ainsi les participants et tout membre de la société. Dans la seconde occurrence, Joe reformule son énoncé en le reliant explicitement au premier *(comme je l'ai dit)*, mais en mobilisant un *tu* générique. Ce pronom a comme effet dialogique d'impliquer davantage les interlocuteurs.

À l'opposé, d'autres usages de la deuxième personne renvoient aux interlocuteurs convoqués à des positions spécifiques. Cela peut être le cas quand les participants s'interpellent mutuellement en assignant leur interlocuteur à un des rôles et facettes évoqués plus haut, comme participant au débat (13) ou comme potentiellement concerné par le dilemme (14).

(13) PAR1 – Dilemme Embauche

ALB 9 - et puis même ça dépend de la fonction que va t'occuper cet- euh que va occuper pardon ! cet employé.
NAT 17 - oui
XAV 17 - oh tu vas encore plus loin dans la discrimination !

Dans cet extrait, les participants s'interrogent sur le caractère nécessaire du dépistage du VIH en milieu hospitalier. XAV 17 caractérise la réponse ALB 9 comme discriminative. Toutefois, cette qualification vise la mesure que pourrait prendre un directeur d'hôpital par exemple. Ce faisant, XAV renoue avec le texte de la vignette qui convoquait les participants directement en tant que *« responsables du Département de la santé »*.

Par ailleurs, les interlocuteurs peuvent également être explicitement codés en tant qu'actants pouvant se trouver dans des situations similaires à celles évoquées par les dilemmes :

(14) PAR2 – Dilemme Couple

NOE 17 - § b (i) en ouais ! imagi- § imagin- imaginons qu(e) ton copain t'annonce aujourd'hui qu'i(l)- qu'i(l) t'a trompée. + peu importe qu'il est- qu'il est- qu'il est- qu'i(l) soit séropositif ou pas, + tu l(e) prendrais quand même assez mal !
MAR 13 - eh b(i)en bien sûr ! mais moi j(e) suis pas mariée avec lui ! + # ça fait une § très grosse différence. §
CAR 8 - § oui, mais ça fait- § c'est pas la même chose si c'est ton médecin qui va te l(e) dire quoi !

Dans cet extrait, NOE convoque une des participantes, MAR, à la place d'un des actants de la vignette, l'époux, en établissant, par un énoncé hypothétique, un parallèle entre son copain et l'épouse infidèle dans la vignette. On pourra noter que, alors que MAR refuse partiellement ce parallèle *(je suis pas mariée)*, de son côté,

CAR, troisième participante dans le dialogue, renforce le parallèle en évoquant le médecin de MAR auquel elle attribue le discours en discussion pour cette vignette *(doit-il le dire ?)*.

INSTABILITÉ DES POSITIONNEMENTS

Ces positionnements se caractérisent également par leur instabilité (Vion, 1998, 2008). Celle-ci se manifeste à la fois dans la diversité des positions incarnées par un même locuteur et dans les modalités de leur expression. Revenons à l'extrait (6) replacé dans son contexte.

(15) LAU2 – Dilemme Couple

PAU 9 – § {bon c'est clair} l'objectif final c'est quand même[e] de # {d'arriver à le dire}, mais je pense que la rupture de de du secret est :: un acte je veux pas dire encore plus dramatique, mais + au niveau 'macro euh personnel c'est c'est clair que s'il y a quelques cas comme ça euh c'est fini de tout ce qui est confiance thérapeutique, # on peut plus avoir confiance en son avocat si on lui dit "j'ai effectivement tué la personne", mais l'avocat il va pas aller répéter + donc on peut plus du tout avoir euh de de : confiance, de sincérité # dans tous ces domaines assez euh pénibles, là c'est vrai que ben je vais pas chez un thérapeute et dire "voilà d'habitude tous les vendredis je tue quelqu'un",

Comme on l'a vu plus haut, dans cette intervention, PAU assimile la relation médecin-patient à la relation avocat-client et évoque un tiers fictif (un patient/client) assimilable à la femme dans la vignette *Couple*. Sans poser d'identification explicite, il glisse, discursivement, à un codage par la première personne. Dans ce tour de parole se succèdent ainsi plusieurs mouvements de positionnement :

1) dédoublement énonciatif de modalisation par *« je pense que ; je veux pas dire ; c'est clair… » ;*

2) positionnement générique par le biais de *on : « on peut plus avoir confiance en son avocat si on lui dit »*, puis *« on peut plus du tout avoir euh de de : confiance, de sincérité # dans tous ces domaines assez euh pénibles » ;*

3) fusion du locuteur et de l'énonciateur fictif/virtuel : « *ben je vais pas chez un thérapeute et dire "voilà d'habitude tous les vendredis je tue quelqu'un". »*

Cet énonciateur fictif, qui apparaît ici comme une ressource dialogique *in absentia*, se présente sous plusieurs mises en mots successives. Sa référence apparaît comme disjointe du locuteur à travers l'usage de *s'il y a des cas comme ça*. Cette disjonction est remise en cause par l'évocation d'une valeur, *la confiance thérapeutique*, qui relève de la doxa[9]. Ainsi, le locuteur/énonciateur en tant que personne ordinaire (et encore moins en tant que futur psychologue, comme c'est le cas pour les participants des discussions LAU) n'est pas véritablement externe aux *cas comme ça*. Le discours glisse alors vers une référence générique, portée par *on*, dont l'ambiguïté constitutive permet au locuteur de construire un espace potentiel d'identification (comme tout un chacun) et de distanciation (car impliquant les personnes ayant affaire à un avocat). En même temps, le terme *confiance* apparaît comme le pivot d'une assimilation entre le domaine du *thérapeutique* (propre aux participants en tant qu'ils sont de futurs psychologues) et le domaine de celui qui a recours à un avocat. Sur ce fond relativement indécidable, le locuteur met en scène, sur un mode polyphonique, la voix d'un personnage tiers non présenté, dont le statut est *inférable* de la mention de l'avocat et le discours représenté : "*j'ai effectivement tué la personne*". Le recours à ces voix fictives, virtuelles ou prototypiques a été souligné comme un autre mode de mobilisation de savoirs généraux et génériques (Marková *et al.*, 2007 ; Wibeck, Adelswärd, & Linell, 2004). Ce faisant, dans ce discours représenté apparaît le pronom *je*. Même si dans cette première occurrence du discours rapporté il n'y a pas de doute possible quant à la référence du pronom, la deuxième occurrence du discours représenté, "*voilà d'habitude tous les vendredis je tue quelqu'un*", cristallise l'identification entre le locuteur et l'actant tiers client/patient/épouse, alors que le médecin peut, lui, être assimilé au thérapeute ou à l'avocat.

Par ce biais, le locuteur se positionne comme quelqu'un pouvant être affecté par la rupture de la confiance. Ce positionnement est non seulement dynamique, se construisant de façon progressive à partir de la forme de ses énoncés, mais il est intrinsèquement dialogique : dialogique d'abord par une mise en scène véritablement polyphonique, donnant voix (Bakhtine, 1970 ; Bres, 2005)

9. Cette évocation de la doxa peut être considérée comme une première forme de dialogisme *in absentia*, car elle renvoie à des discours et des représentations considérés comme admis dans la société ou dans des groupes donnés.

à des personnages que le locuteur crée et dont il met en scène l'énonciation. À côté de cette construction polyphonique, ce tour de parole se construit autour de points de vue attribuables à la doxa et à un *on* générique. Dans ces deux cas, on constate des reformulations qui reprennent ces voix *autres* pour les intégrer dans la voix d'un *je* générique. Ces cas relèvent à la fois d'un dialogisme *in absentia,* puisqu'ils convoquent une doxa, des discours, potentiellement théoriques, distants, et de l'auto-dialogisme en ce qu'ils manifestent le travail fait sur son propre discours (Bakhtine, 1970) visible dans les déplacements qui se dessinent entre chaque version de ce discours. En outre, ce discours contient des traces d'un dédoublement énonciatif, le locuteur commentant son propre discours via des marqueurs explicites : le début du tour de parole *(c'est clair, je pense)* ainsi que le commentaire associé à l'énoncé en *je* générique *(c'est vrai que ben)*. Ainsi, ces mouvements monologaux sont porteurs de divers mouvements dialogiques internes entre des voix aux statuts différents.

INSTABILITÉ DU POSITIONNEMENT ET DIALOGISME DANS LE DIALOGUE

Ces mouvements de positionnement déployés par un seul locuteur sont à leur tour pris dans la dynamique de la discussion. Ainsi, les positionnements autodialogiques décrivent souvent un positionnement par rapport aux discours des interlocuteurs (ou à la position que celui-ci a attribuée au locuteur) :

(16) LAU1, Dilemme Embauche

ANI 39 - les médecins dont vous parliez, vous vous pensez que ce serait un un groupe à risque alors du point de vue de ce que vous dites ?

JOE 26 - moi je pense je pense pas vraiment, parce que je pense c'est plutôt- le risque du médecin c'est plutôt de l'avoir que de le 'donner < en riant > si je puis dire# de § l'attraper § que de le donner

Joe 26 avance une assertion *(le risque du médecin c'est plutôt de l'avoir que de le donner de l'attraper que de le donner),* qu'il modalise avec *je pense* et *plutôt*. On peut voir là un exemple clair de dédoublement du locuteur prenant de la distance par rapport à son énonciation. Cependant, si on se réfère à la question de l'animatrice, il apparaît que *je pense* est une réponse au *vous pensez*

(Ani 39) et donc une modalisation du positionnement qu'elle lui attribue. Dans ce cas, la reprise du verbe constitue le pivot autour duquel s'articule une dialogisation intérieure autodialogique et une dialogisation relevant du dialogisme *in praesentia*, dans laquelle s'affrontent les discours des différents interlocuteurs.

Un deuxième cas de figure, le plus souvent évoqué quand on considère les énoncés dialogiques (Bres & Vérine, 2002), est celui qui se donne sur le mode du discours rapporté. Dans ce cas, un marqueur discursif (annonce de discours représenté, négation, questionnement, etc.) encadre la présence du discours autre. C'est le cas de la reprise diaphonique (Roulet *et al.*, 1985) :

(18) LAU1, Embauche

ANA 23 - ouais tout à fait, bon moi je dirais vraiment euh dans les cas où on sait exactement dans les situations où il y a des hauts risques, je pense que c'est quand même bon de le savoir enfin je sais pas, il me semble : par honnêteté vis-à-vis de la patiente aussi # parce que je veux dire si on va se faire soigner on a confiance # et pis, mais c'est vrai qu'il faut faire la distinction entre les différents- différents domaines, parce que je pense qu'il y a des domaines où on je veux dire médecin généraliste on risque rien, mais des des cas + oui opération chirurgie : euh je sais pas je me poserais déjà plus de questions, MOI par exemple si j'étais patiente je voudrais le savoir #< très doucement > je sais pas °

MON 15 - ouais moi je pense qu'il y a un grand problème du secret professionnel alors, parce qu'il est plus du tout maintenu, parce que si si tu tu dis oui si t'es patiente tu aimerais le savoir, les patients doivent le savoir, (…)

Ici, Mon reprend le discours d'Ana en le marquant par *« tu dis »*. Mais, ce faisant, Mon en propose une reformulation interprétative, qui reflète une compréhension responsive (Bakhtine, 1979/1984 ; Volosinov, 1929/1977) et donc transforme nécessairement l'énoncé source, en attribuant à Ana une position peut-être plus radicale que ce qu'elle affichait. Ainsi, cette énonciation sur une énonciation comprend, d'une part, le marquage de la reprise, mais, d'autre part,

la transformation (porteuse du débat interne) du discours source. Ce type de phénomènes ne se limite pas aux énoncés encadrés par des marques de reprise ou de reformulation. C'est le propre de tout énoncé en dialogue, qui « est par nature en position n+1, ou ce qui revient au même, il est réflexif par position » (François, 2005, p. 140). Chaque énoncé s'inscrit comme un commentaire par rapport à ce qui précède.

Ce sera le cas également pour les jeux de positionnement concernant les rôles et les facettes de soi investis dans l'échange :

(19) PAR2 – Vignette Couple

MAR 7 - (…) j(e) veux dire j(e) pense que : Jean euh : doit-doit êt(r)e lucide sur la situation, et qu'i(l) doit bien s(e) dire que : + # sa femme elle doit aller voir ailleurs, et que si i(l) s(e) dit qu(e) sa femme est allée voir ailleurs, i(l) s(e) ra prudent et i(l) prendra aussi ses précautions. ++ enfin j(e) pense que quand t(u) as l(e) moindre doute tu prends tes précautions §

NOE 11 - § oui ! et s'il a pas ce moindre doute ? §

SYL 6 - § oui ! mais il a p(eu)t-êt(r)e pas d(e) § doute ! oui

MAR 8 - comment tu peux n(e) pas avoir de doute ? enfin moi je ::: §

Cet extrait s'inscrit dans une séquence argumentative où les participants ont adopté des positions polémiques opposées (pour ou contre le fait d'informer le mari). Le mouvement dans MAR 7 prend place dans une stratégie de double déplacement du dilemme (Salazar Orvig & Grossen, 2004) : a) en contestant la légitimité du médecin pour donner cette information au mari, puis b) en évoquant la possibilité que ce dernier ait déjà des soupçons sur la conduite de sa femme (ce qui rendrait inutile cette démarche). À trois reprises, on observe des énoncés au sein desquels se joue une tension (un micro-dialogue) avec l'énoncé du locuteur précédent dans une séquence d'enchâssements successifs. L'énoncé compris dans MAR 7 *(enfin j(e) pense que quand t(u) as l(e) moindre doute tu prends tes précautions §)*, convoque un possible topos (Anscombre, 1995) par le biais d'une construction conditionnelle en *quand* et un changement sur le plan référentiel, en introduisant un *tu* générique à la place de la troisième personne renvoyant à « JEAN » *(il se dit, il sera prudent, il prendra aussi ses précautions)*. Par ce mouvement, la

locutrice renforce la valeur générique de l'argument en convoquant les participants à la place de « jean ». Les énoncés de NOE 11 et de SYL 6 reprennent et transforment l'assertion de MAR. Leurs tours de parole débutent par des prophrases affirmatives qui, en tant qu'accusés de réception, marquent leur lien à l'énoncé de MAR. Les deuxièmes parties de ces énoncés constituent des reformulations diaphoniques (non marquées comme telles) de la protase *« tu as le moindre doute »* impliquant des contre-positionnements par rapport à l'énoncé de MAR.

NOE accomplit un triple mouvement : a) en revenant à l'usage du pronom de troisième personne, *il*, et donc à la référence au personnage de la vignette, traité comme objet de discours, il n'intègre pas dans son discours l'implication « proposée » par MAR 7 ; b) il reprend le contenu *« avoir le moindre doute »* sous forme négative-interrogative. Le démonstratif *ce* indique la relation de reprise au discours de MAR, la forme négative interrogative dénie toute valeur d'évidence à l'énoncé générique et aux énoncés potentiels précédents ; c) la protase en *quand* est remplacée par une protase en *si*, implicitant l'apodose négative *« il ne prend pas de précautions »*. Le fondement de l'argumentation de MAR est donc attaqué. SYL effectue des mouvements similaires, sans reprendre la construction conditionnelle, et remet en cause l'argument de MAR par une reprise négative modalisée. À nouveau, c'est la prémisse dans le raisonnement de l'argument de MAR qui est attaquée. Les mouvements dans NOE 11 et SYL 6 décrivent ainsi deux positionnements différents : le premier concernant le rapport de l'énonciateur à l'expérience évoquée, les deux locuteurs évitant la place de garants auxquels ils ont été convoqués ; le second correspond à un positionnement polémique, de marquage d'un désaccord (visant la valeur d'évidence de la prémisse).

Enfin, MAR répond par un énoncé métadiscursif interrogatif qui conteste l'évidence des énoncés de ses camarades : *comment tu peux n(e) pas avoir de doute ?* Elle se positionne à son tour sur ces deux plans, énonciatif et polémique. Notons d'abord qu'elle revient à un énoncé en *tu*. L'usage de la deuxième personne est ici ambigu (comme l'est d'ailleurs souvent l'usage du *tu* générique [Boutet, 1986], restaurant à la fois la valeur générique de son énoncé précédent tout en interpellant ses interlocuteurs sur la responsabilité épistémique de leur position. Dès lors, sur le plan polémique, elle tente de restaurer l'évidence de la proposition

« JEAN A DES DOUTES ». Cette séquence est immédiatement suivie d'une discussion ponctuelle sur la vraisemblance de cet argument.

On peut constater dans cet exemple que même si l'énonciation autre (reprise et transformée) n'est pas encadrée par des marqueurs spécifiques, les énoncés en dialogue comportent également un dialogisme interne, dialogisme constitué de la rencontre des mots du locuteur et de celui des énonciateurs par rapport auxquels il se positionne.

Si, en général, les travaux sur le positionnement se sont centrés sur l'image du locuteur comme construisant ou mettant en scène sa relation aux voix de divers énonciateurs présents et/ou absents, ces jeux de positionnement se donnent aussi et surtout dans le dialogue comme mode de réponse, réaction aux contributions des interlocuteurs. Car c'est là la nature même de l'énoncé en dialogue.

> Un point de vue s'oppose à d'autres points de vue, il reprend-modifie le discours d'autrui et, en cela, sa façon de se manifester n'est pas indifférente, puisque justement ce qui va faire sens, ce n'est pas l'énoncé en tant que tel, mais son **mouvement** par rapport à ce qui précède, dans le cas d'un enchaînement in situ à un interlocuteur réel comme dans le cas du rapport à une tradition culturelle et à des lecteurs absents. (François, 2005, p. 65)

CONCLUSION

La conclusion sera brève. De notre rapide revue de la littérature, nous avons vu que, par *positionnement*, on fait alternativement et/ou simultanément référence à la façon dont, dans et à travers le discours, un sujet/locuteur se construit comme sujet social, construit son identité et/ou sa place, dessine d'où il parle et/ou donne à voir une image de soi. Cette notion peut renvoyer aussi à la façon dont un discours s'inscrit dans un champ discursif déterminé politiquement, idéologiquement, culturellement. *Positionnement* peut également relever des jeux de places dans le dialogue et donc de la façon dont les interlocuteurs et l'environnement social assignent un sujet à une place et à la façon dont celui-ci réagit à cette influence. Enfin, *positionnement* peut couvrir les diverses relations du locuteur à ce dont il parle et à son propre discours, ce qui implique un dédoublement énonciatif, auto- ou hétéro-dialogique.

Après avoir analysé les figures du positionnement dans des discussions de *focus groups*, on peut revenir sur cette diversité de conceptions avec une proposition unificatrice : en effet, dans ces différents cas, le positionnement correspond au mouvement d'un locuteur/énonciateur par rapport à des voix ou énonciations qu'il rencontre et/ou qu'il mobilise quand il parle, que celles-ci correspondent aux discours qui circulent dans la société et dans la culture, qu'elles impliquent les modalités de son inscription dans une situation de communication, ou encore son rapport au discours de l'autre présent et à son propre discours, qu'il reprend, modifie, transforme, voire ignore. D'une part, ces mouvements révèlent l'hétérogénéité constitutive des locuteurs, qui exhibent diverses figures énonciatives et sont traversés par divers discours ; d'autre part, ils témoignent de diverses facettes de l'activité dialogique et discursive d'un locuteur/énonciateur.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Amossy, R. (2014). L'éthos et ses doubles contemporains. Perspectives disciplinaires. *Langage et Société*, *3*, 13-30. Doi : 10.3917/ls.149.0013.

Anscombre, J.-C. (1995). Théorie des topoï. *Hermès*, *1* (15), 185-198. Doi : 10.4267/2042/15167.

Atlani, F. (1984). On l'illusioniste. In A. Grésillon & J.-L. Lebrave (Eds), *La langue au ras du texte* (pp. 13 -39). Lille, France : Presses universitaires de Lille.

Bakhtine, M. (1970). *Problèmes de la poétique de Dostoïevski.* Lausanne, Suisse : L'Âge d'Homme.

Bakhtine, M. (1979/1984). *Esthétique de la création verbale.* Paris, France : Gallimard (œuvre originale publiée en 1979).

Bakthine, M. (1975/1978). *Esthétique et théorie du roman.* Paris, France : Gallimard (œuvre originale publiée en 1975).

Bally, C. (1942). Syntaxe de la modalité explicite. *Cahiers Ferdinand de Saussure, 1* (2), 3-13. http://www.jstor.org/stable/27757872

Bamberg, M. (2010). Who am I ? Narration and its contribution to self and identity. *Theory & Psychology*, *21* (1), 3-24. Doi : 10.1177/0959354309355852.

Benveniste, E. (1966). La nature des pronoms. In *Problèmes de linguistique générale* (pp. 251-257). Paris, France : Gallimard.

Boutet, J. (1986). La référence à la personne en français parlé : le cas de « on ». *Langage et Société*, *38*, 19-50. Doi : 10.3406/lsoc.1986.2070.

Boutet, J. (1988). La concurrence de *on* et *i* en français parlé. Lynx, 18, 47-66. Doi : 10.3406/linx.1988.1092.

Bres, J. (2005). Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique ; dialogisme, polyphonie. In J. Bres, P. P. Haillet, S. Mellet, H. Nølke, & L. Rosier (Eds), *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques* (pp. 47-61). Bruxelles, Belgique : De Boek Duculot.

Bres, J., & Verine, B. (2002). Le bruissement des voix dans le discours : dialogisme et discours rapporté. *Faits de Langues*, *19*, 159-169. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00713843

de Fina, A., Schiffrin, D., & Bamberg, M. (2006). Introduction. In A. de Fina, D. Schiffrin, & M. Bamberg (Eds), *Discourse and identity* (vol. 23, pp. 1-23). Cambridge, England : Cambridge University Press.

Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris, France : Les Éditions de Minuit.

Ducrot, O. (1993). À quoi sert le concept de modalité ? In N. Dittmar & A. Reich (Eds), *Modalité et acquisition des langues* (pp. 111-129). Berlin, Allemagne : Walter de Gruyter.

François, F. (1984). Problèmes et esquisse méthodologique. In F. François, C. Hudelot, & E. Sabeau-Jouannet (Eds), *Conduites linguistiques chez le jeune enfant* (pp. 13-116). Paris, France : Presses universitaires de France.

François, F. (1989a). De quelques aspects du dialogue psychiatre-patient. Places, genres, mondes et compagnie. *Calap – Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage*, *5*, 39-89.

François, F. (1989b). Langage et pensée : dialogue et mouvement discursif chez Vygotski et Bakhtine. *Enfance*, *42*, (1-2) 39-48. Doi : 10.3406/enfan.1989.1877.

François, F. (1994). *Morale et mise en mots*. Paris, France : L'Harmattan.

François, F. (2005). *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres*. Lyon, France : ENS.

GOFFMAN, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. (t 1. La présentation de soi)*. Paris, France : Les Éditions de Minuit.

GOFFMAN, E. (1987). *Façons de parler.* Paris, France : Les Éditions de Minuit.

GROSSEN, M. (1998). *Where is the dilemma? The definiton of the task in a joint problem solving situation* [communication orale]. Colloque Language and Conversation II, École des hautes études en sciences sociales, Paris, France.

GROSSEN, M. (avec la collaboration de N. Duruz, M. Grosjean, Ch. Hudelot, A. Salazar Orvig, & A. Trognon) (Eds) (2007). Interaction et pensée : perspectives dialogiques, *Actualités Psychologiques*, *19* [actes du colloque du même nom].

GROSSEN, M. (2008). Qu'est-ce que répondre à un questionnaire ? Réflexions à partir de l'analyse de discussions en groupes focalisés. In R. Delamotte-Legrand, C. Hudelot, & A. Salazar Orvig (Eds), *Dialogues, mouvements discursifs, significations* (pp. 8-104). Fernelmont, Belgique : E.M.E.

GROSSEN, M., & SALAZAR ORVIG, A. (1998). Clinical interviews as verbal interactions : A multidisciplinary outlook. *Pragmatics*, *8* (2), 149-154. Doi : 10.1075/prag.8.2.

GROSSEN, M., & SALAZAR ORVIG, A. (2013). Forms of trust/distrust and dialogicality in focus-group discussions about medical confidentiality. In P. Linell & I. Marková (Eds), *Dialogical approach to trust in communication* (pp. 3-27). Charlotte, NC : Information Age Publishing.

GROSSEN, M., & SALAZAR ORVIG, A. (Eds). (2006). *L'entretien clinique en pratiques. Analyse des interactions verbales d'un genre hétérogène.* Paris, France : Belin.

HARRÉ, R., & VAN LAGENHOVE, L. (EDS). (1999b). *Positioning theory : Moral contexts of intentional action.* Malden, MA : Blackwell.

HERMANS, H., & HERMANS-KONOPKA, A. (2010). *Dialogical self theory : Positioning and counter-positioning in a globalizing society.* Cambridge, England : Cambridge University Press.

HOLLWAY, W. (1984). Gender difference and the production of subjectivity. In J. Henriques, W. Hollway, C. Urwin, C. Venn, & V. Walkerdine (Eds), *Changing the subject : Psychology, social regulation and subjectivity* (pp. 227-263.). London, England : Metheun.

Jeanneret, T. (2018). « On » dans les genres académiques : comment pourrait-on envisager de l'enseigner ? *Cahiers de l'ILSL*, *56*, 115-132. https://edipub-unil.ch/index.php/clsl/article/view/247

Maingueneau, D. (2011). Pertinence de la notion de formation discursive en analyse de discours. [The relevance of the notion of « discursive formation » in discourse analysis]. *Langage et Société*, *135* (1), 87-99. Doi : 10.3917/ls.135.0087.

Maingueneau, D. (2014). Retour critique sur l'éthos. *Langage et Société*, *3* (149), 31-48. Doi : 10.3917/ls.149.0031.

Marková, I. (2003). Les *focus groups*. In S. Moscovici & F. Buschini (Eds), *Les méthodes des sciences humaines* (pp. 221-242). Paris, France : Presses universitaires de France.

Marková, I., Linell, P., Grossen, M., & Salazar Orvig, A. (2007). *Dialogue in focus groups : Exploring socially shared knoweldge.* London, England : Equinox.

Maury-Rouan, C., Vion, R., & Bertrand, R. (2007). Voix de discours et positions du sujet. Dimensions énonciative et prosodique. *Cahiers de praxématique*, *49*, 133-158. Doi : 10.4000/praxematique.939.

Myers, G. (1998). Displaying opinions : Disagreement and topic shift in focus groups. *Language in Society*, *27*, 85-111. Doi : 10.1017/S0047404500019734.

Rabatel, A. (2012). Positions, positionnements et postures de l'énonciateur. *TRANEL. Travaux neuchâtelois de linguistique*, *56*, 23-42. [https://www.unine.ch/files/live/sites/islc/files/Tranel/56/23-42_Rabatel_def.pdf]

Roulet, E., Auchlin, A., Moeschler, J., Rubattel, C., & Schelling, M. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain.* Berne, Suisse : Peter Lang.

Salazar Orvig, A. (1994). Les jeux de l'indéfini : *On* et *Vous* dans des discours de patients hémiplégiques. *Faits de Langues*, *4*, 221-228. Doi : 10.3406/flang.1994.962.

Salazar Orvig, A., & Grossen, M. (2004). Représentations sociales et analyse de discours produit dans des *focus groups* : un point de vue dialogique. *Bulletin de psychologie*, *57* (3), 263-272. Doi : 10.3917/bupsy.515.0425.

Salazar Orvig, A., Grossen, M., & Meystre, C. (2017, 6 juin). *Talking of emotions in psychotherapy : When dialogue echoes dialogues* [communication orale]. Colloque de l'International Association for Dialogue Analysis, Bologne, Italie.

Vion, R. (1998). De l'instabilité des positionnements énonciatifs dans le discours. In J. Verschueren (Ed.), *Pragmatics in 1998 : Selected papers from the 6th international conference* (pp. 577-589). Anvers, Belgique : International Pragmatics Association.

Vion, R. (2008). De la compléxité des positionnements dans l'interaction verbale. In R. Delamotte-Legrand, C. Hudelot, & A. Salazar Orvig (Eds), *Dialogues, mouvements discursifs, significations* (pp. 31-48). Fernelmont, Belgique : E.M.E.

Vion, R. (2012). La modalisation : un mode paradoxal de prise en charge. *Filologia e Linguïstica Portuguesa*, *14* (2), 203-224. Doi : 10.11606/issn.2176-9419.v14i2p203-224.

Volosinov, V. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris, France : Les Éditions de Minuit (œuvre originale publiée en 1929).

Vološinov, V. N. (1929/2010). *Marxisme et philosophie du langage : les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage*. Limoge, France : Lambert-Lucas (œuvre originale publiée en 1929).

Wibeck, V., Adelswärd, V., & Linell, P. (2004). Comprendre la complexité : les *focus groups* comme espace de pensée et d'argumentation à propos des aliments génétiquement modifiés. *Bulletin de Psychologie*, *57* (3), 251-261.

REGISTRES ET MODES DE STRUCTURATION DES RAPPORTS DE CONFIANCE EN PROTECTION DE L'ENFANCE

MARYSE BOURNEL-BOSSON (UNIVERSITÉ BOURGOGNE FRANCHE-COMTÉ)

Lorsque la sollicitation de contribuer à un ouvrage lié aux travaux de Michèle Grossen m'est parvenue, j'ai opéré un retour sur expérience de nos collaborations. J'ai réalisé, d'une part, à quel point l'écriture scientifique avec elle impliquait un niveau d'exigence élevé sur le choix des données à traiter, les méthodologies d'analyse à construire, les analyses à confronter, la structure du texte à stabiliser, et, d'autre part, à quel point ce niveau d'exigence se situait pleinement dans le cadre d'une relation de confiance. C'est ainsi que j'en suis venue à me demander quels sont les déterminants de la relation de confiance notamment en lien avec des travaux de recherche dans lesquels je suis engagée depuis une dizaine d'années dans le domaine de la protection de l'enfance. En effet, dans ce domaine, la mise en place de mesures, qu'elles soient administratives ou judiciaires, implique des formes d'accord ou d'adhésion des familles, y compris lorsqu'elles ne sont pas demandeuses, la dimension participative des usagers aux mesures qui les concerne étant devenue un repère fondamental au fil du temps. Ce focus sur la conceptualisation de la confiance constitue le premier objet de ce chapitre. Secondairement, j'ai pensé que ce projet d'écriture pouvait avoir aussi comme visée d'identifier en quoi les théories du dialogisme – et plus spécifiquement ce que Salazar Orvig (2006) nomme « un travail d'intercompréhension » – constituent des ressources intéressantes par rapport à la littérature existant sur le thème de la confiance. Nous formulerons seulement des pistes pouvant contribuer à la réflexion, car la confiance relève, pour le moins, d'un fait social complexe.

QUE SIGNIFIE FAIRE CONFIANCE OU ACCORDER SA CONFIANCE À AUTRUI ?

Régulièrement, nous pouvons prendre connaissance de textes ou entendre dans la bouche de différentes personnes qu'elles accordent ou non leur confiance à autrui. Le mot confiance est utilisé sans que pour autant il soit explicitement ou conceptuellement défini. Nous proposons ici de nous intéresser à un aspect de la confiance, celui qui concerne la confiance interpersonnelle à partir de références en sociologie et psychologie. Nous n'explorerons pas ce qui relève d'autres registres, comme la confiance dans les institutions ou encore la confiance en soi.

Les rapports de confiance entre différents acteurs aident à structurer leur positionnement, mais rendent aussi compte du sens ou de la dynamique de leur interaction, notamment dans « les situations dans lesquelles les sujets sont en mesure ou se voient dans l'obligation de gérer des liens sociaux marqués par le risque ou par l'incertitude qui découlent d'une connaissance incomplète des ressources disponibles, des compétences des acteurs ou des objectifs, mobiles ou motivations qui orientent la relation » (Balsa, 2005, p. 17). Si la confiance est si importante à établir, c'est que « la réalité future est suffisamment complexe pour qu'il nous soit impossible de prédire avec certitude son état » (Karsenty, 2011, p. 134). Face au risque que l'autre ne soit pas à la hauteur de nos attentes, à la probabilité qu'il engage ou non telle ou telle action, nous avons plusieurs options qui se rapportent à différentes modulations dans l'établissement de nos rapports de confiance : la méfiance est une possibilité si c'est la crainte de la tromperie qui l'emporte sur tout le reste. Nous pouvons, à l'inverse, « faire confiance » en décidant de nous fier à autrui, en prenant en quelque sorte le pari qu'il ne nous décevra pas. Cette disposition à faire confiance relève de composantes individuelles, puisqu'en fonction de nos expériences de vie, nous sommes plus ou moins enclins à faire confiance (Rotter, 1971). Mais elle relève également d'autres dimensions, que Mayer, Davis et Schoorman (1995) ont identifiées : la représentation que nous avons de l'autre en ce qui concerne ses capacités ou pour le moins ses potentialités à faire ce qu'il dit (ses paroles sont-elles ou non en accord avec ses actes ?), la fiabilité ou l'intégrité que nous lui attribuons et, enfin, la conviction que l'autre n'agira pas uniquement en fonction de ses intérêts propres, mais prendra aussi en compte les nôtres.

Examinons cette réflexion faite par une jeune fille, Nadège, suivie par une éducatrice dans le cadre d'une mesure en protection de l'enfance, alors qu'un chercheur lui demande d'opérer un retour sur le dernier entretien réalisé avec l'éducatrice[1] :

EXEMPLE 1

Nadège : Ça s'est bien passé (l'entretien), en plus cette éducatrice elle est gentille, je peux lui faire confiance. C'est pas comme l'ancienne éducatrice, elle, elle écoute les jeunes, elle dit les choses franchement, elle est beaucoup là, elle appelle souvent.

Nous sommes ici dans le registre de « la confiance décidée », selon Quéré (2001, pp. 137-138), basée sur deux facteurs : une communication vécue comme étant authentique et une présence régulière s'inscrivant dans le souci de l'autre. Quéré distingue la « confiance décidée », en référence à Luhmann (1979), de « la confiance assurée » ou immédiate qui, elle, renvoie à une sorte de foi en l'autre ne reposant pas sur une analyse des raisons qui conduisent à y croire, une confiance aveugle en quelque sorte. Il distingue également ces deux modalités de faire confiance d'un troisième rapport aux autres fondé sur « la familiarité » : dans ce cas, « le passé prévaut sur le présent et sur le futur. Il n'y a pas besoin de confiance dans un monde familier, car il n'y a ni ignorance ni incertitude véritable concernant le futur » (p. 138).

En résumé, nous pouvons dire, en suivant Simmel (1999), que la confiance désigne un état intermédiaire plus proche de l'assurance que du doute entre le savoir et le non-savoir : « Celui qui sait tout n'a pas besoin de faire confiance, celui qui ne sait rien ne peut raisonnablement même pas faire confiance » (p. 355).

Les rapports de confiance sont toujours évolutifs, ils s'inscrivent dans une dynamique, puisque la confiance peut apparaître alors qu'elle n'existait pas, mais, inversement, elle peut disparaître alors qu'elle avait été créée. Nous parlons dans ce cas « d'abus de

1. Cet extrait ainsi que l'ensemble de ceux figurant dans ce texte proviennent de données de recherches collectées lors d'un projet global qui avait pour objectif de mettre au jour la manière dont les travailleurs sociaux et les familles pouvaient construire une relation de confiance dans le cadre de mesures de protection de l'enfance de forme judiciaire. Le recueil des données a consisté à la fois à enregistrer sous le mode audio des entretiens de début et de fin de mesure et d'organiser ensuite une confrontation des locuteurs eux-mêmes à leur discours par la médiation des chercheurs. Le rapport dans son intégralité est consultable en ligne : [https://www.onpe.gouv.fr/system/files/ao/aot2012.boutanquoi_rf.pdf]

confiance » et désignons, en cela, la difficulté à évaluer la capacité de l'autre à être digne de confiance.

Dans les extraits d'entretien ci-dessous, une éducatrice référente restitue un rapport de fin de mesure en protection de l'enfance à une femme, Mme Yvon, mère d'une enfant de 3 ans et demi, Léa. La lecture commentée du rapport est l'occasion pour les deux interlocutrices de faire le point sur l'évolution de leur relation, et plus particulièrement sur la question de la confiance. Dans la première partie de l'entretien, elles s'accordent sur la manière de décrire les modalités de fonctionnement instaurées entre elles qui ont permis que la confiance se maintienne.

EXEMPLE 2

Professionnelle : Elle fait part de son état, qu'il soit positif ou négatif [2]. C'est-à-dire que par téléphone, même quand vous annulez, vous n'essayez pas de me cacher.
Mme Yvon : C'est ça
Professionnelle : Quand c'est compliqué pour vous ou quand vous n'avez pas le moral.
Mme Yvon : C'était un point d'honneur que je mettais parce que, comme je vous disais, c'était pas annuler le rendez-vous pour annuler et justement vous inquiéter ou vous alerter. C'est pour ça que, justement, je prenais quand même cinq minutes pour vous expliquer ce qu'il y avait de neuf et ce qui ne l'était pas. Parce que je sais qu'on s'était dit, dès le départ : confiance mutuelle. Et du coup, j'essaye quand même, même quand ça n'allait pas, je préférais vous le dire par téléphone. Après, comme je vous le disais, ça aurait été pire, je pense que j'aurais quand même redemandé un rendez-vous. Étant donné que j'avais tellement de choses à faire à ce moment-là, après au moins vous prévenir que vous sachiez ce qui se passe.

La confiance est fondée sur la transparence *(que vous sachiez ce qui se passe)*, sur le non-masquage par Mme Yvon de ses « fragilités » (Bournel-Bosson *et al.*, 2019), qui vient garantir le respect du contrat entre elles, contrat qui se formule ainsi : *confiance mutuelle*. Elles sont en quelque sorte, chacune depuis leur place, habitées par le souci de l'autre.

2. Extrait du rapport lu à Mme Yvon par l'éducatrice.

Dans la seconde partie de l'entretien, les deux interlocutrices ont à gérer une confiance entamée, une transparence mise en défaut du fait de la découverte récente par l'éducatrice des absences nombreuses de l'enfant à l'école, absences que Mme Yvon n'avait pas communiquées :

EXEMPLE 3

Professionnelle : *J*e vous avoue que quand j'ai eu l'appel, c'était hier, j'ai eu l'appel de Mme A., je me suis vraiment inquiétée. Je me suis dit : eh bien mince, je ne suis pas au courant que ça fait depuis le mois d'avril qu'elle n'a pas été à l'école.

Dans cet entretien, la confiance en tant que telle devient un objet de discours du fait qu'elle est menacée ou mise en doute, et elle évolue en fonction de l'activité en cours (Grossen & Salazar Orvig, 2007). L'éducatrice commente ainsi, à destination des chercheurs, le retour sur cette partie de l'entretien :

EXEMPLE 4

Professionnelle : Au début c'est vrai que je lui relate ce qui s'est passé, le coup de fil avec la maîtresse, etc., et c'est au long de notre discussion que j'ai plein de questions qui me viennent en tête et là je me dis c'est pas possible, par rapport à ce qu'elle me disait, par rapport aux explications qu'elle me donnait et les jours où l'enfant avait manqué l'école, je me disais, il y a un décalage, j'étais un peu comme un flic, j'ai eu ce sentiment en me relisant. J'arrête pas de lui poser des questions, parce que pour moi, à ce moment-là, elle est pas claire, elle est pas claire avec moi et elle arrêtait pas de vouloir se justifier.

Ce commentaire de l'éducatrice à la lecture du verbatim de l'entretien donne à voir non seulement les éléments ayant introduit le doute, mais aussi la modification de la nature de la relation entre les interlocutrices. La dimension asymétrique apparaît nettement à l'éducatrice, l'installant dans une posture d'enquêtrice estimant avoir été abusée dans la confiance accordée et plaçant Mme Yvon dans une posture de coupable devant se justifier, devant rendre compte de ses actes. Elles sont entraînées dans une relation qui n'est pas celle souhaitée et qui les éloigne de la confiance établie jusqu'alors. Le degré de certitude de l'éducatrice sur la capacité de

Mme Yvon à traiter les situations est abaissé et, dans le futur, on peut prévoir qu'elle aura une certaine méfiance à son égard.

De manière générale, les registres dans lesquels la confiance évolue sont de deux ordres, selon Balsa (2005, p. 25) : l'un se situe sur le plan des valeurs et engage les partenaires dans une relation de réciprocité, comme c'est le cas dans la première partie de l'entretien (exemples 2 et 3), et l'autre sur le plan des calculs et des intérêts impliquant une certaine rationalité.

Une mère toute proche de pouvoir à nouveau obtenir la garde de ses enfants précédemment placés exprime ainsi aux chercheurs sa relative confiance dans les services de l'aide sociale à l'enfance :

EXEMPLE 5

Mme Denis : Je ne dis pas que j'ai entièrement confiance dans les services sociaux. Il reste une réserve, une grosse réserve. Ce n'est pas tant envers le service de placement familial qu'envers l'ASE. Eux ont une certaine facilité à nous mettre une pression, une pression sur le retour des enfants ou non, si on a réglé ça ou pas.

Mme Denis limite son degré de confiance en anticipant les effets non désirés de cette confiance relative qui lui est accordée, une confiance qui s'exerce dans le cadre d'un contrôle dont le sens, pour elle, n'est pas perçu.

LA CONFIANCE EN TANT QUE TRAVAIL D'INCOMPRÉHENSION

Comme nous l'avons écrit précédemment, faire confiance nécessite une prise de risque dont l'évaluation est largement intuitive « et qui de ce fait révèle la fragilité des interactions sociales ou a minima la fragilité de leur soubassement » (Châtel, 2005, p. 57). Cette fragilité apparaît d'autant plus forte lorsque l'on pointe le fait que la symétrie dans la relation est la plupart du temps inexistante au regard notamment des positions sociales occupées par les uns et les autres. En effet, beaucoup de relations sont intrinsèquement asymétriques, à savoir « qu'elles sont caractérisées par l'inégalité des droits ou de possibilités des locuteurs en présence, inégalité qui entraîne la non-réversibilité des places » (Laforest & Vincent, 2006). La parole de l'un n'est pas équivalente à la parole de l'autre, et la transparence comme base d'un rapport de confiance une pure illusion. En protection de l'enfance, le juge des enfants est compétent

pour ordonner une mesure d'assistance éducative lorsqu'il a apprécié « souverainement » qu'un ou plusieurs critères que l'on peut regrouper sous la notion de danger sont réunis pour un enfant. La mise en œuvre des mesures requiert soit l'accord des familles si l'on se situe au niveau d'une mesure de protection administrative, soit son adhésion si la mesure est judiciaire. La recherche d'adhésion est dite nécessaire, car la décision d'intervention s'impose aux familles et, de fait, aux travailleurs sociaux également, qui doivent la réaliser.

Cette recherche d'adhésion se structure autour de dialogues qui sont des espaces de production de significations, de construction conjointe du sens (François, 1990 ; Salazar Orvig, 2006). Chaque locuteur « fait quelque chose de la parole de son interlocuteur, se positionne par rapport à elle », écrivent Salazar Orvig et Grossen, (2011, p. 6) (voir aussi les chapitres de Grossen et Salazar Orvig dans cet ouvrage). Le dialogue, bien au-delà d'une alternance de tours de parole, invite à regarder « ce qui en nous nous rapproche des autres ou nous en éloigne » (François, 2006, p. 47), il est l'espace où un « travail d'intercompréhension » (Salazar Orvig, 2006) tente de se réaliser. Le déroulement de l'interaction dans les entretiens de début de mesures judiciaires en protection de l'enfance renvoie à des configurations différentes selon que les locuteurs ont une définition de la situation convergente ou divergente. Dans le premier cas, il s'agira tout au plus de co-construire des modalités de mise en œuvre de la mesure, alors que, dans le second, un plus ou moins long travail interactif devra se faire et la relation se structurera par rapport à cette tentative de définition initiale.

Regardons de près un premier entretien en protection de l'enfance entre une éducatrice et un couple de jeunes parents, entretien dans lequel un important travail d'intercompréhension se déroule. Posons tout d'abord quelques éléments de contexte : la famille a fait l'objet d'un signalement en provenance d'un service social de PMI (protection maternelle et infantile). Dans le rapport adressé au juge, les travailleurs sociaux mentionnent des inquiétudes à propos de la santé de l'enfant (Audrey, 3 ans) en faisant état du non-respect de suivis médicaux rendus nécessaires du fait d'une naissance prématurée. Une mesure de placement était préconisée. Finalement, le juge n'a pas suivi cette orientation, mais il a ordonné la mise en place d'une mesure d'action éducative en milieu ouvert (AEMO) avec l'objectif de « conforter les parents dans leur rôle tout en veillant à la protection et à l'épanouissement de leur enfant » avec

« obligation de suivi régulier des soins médicaux » et « obligation de sociabilisation pour l'enfant ».

L'éducatrice, en début d'entretien, explique aux parents que le but de celui-ci est de remplir un document intitulé « Document individuel de prise en charge ».

EXEMPLE 6

Éducatrice. : (…) C'est un document qui nous est imposé par la loi, la loi de 2002, qui reprend un petit peu l'objet de notre intervention, qui est-ce qui nous a dit de venir vous voir.
Mère : D'accord.
Éducatrice : Le juge des enfants, sur quelle ordonnance c'est basé. Donc, il y a le nom de (…). Ce qu'on va reprendre un petit peu, parce que le but de ce document c'est de partir sur les attendus du juge des enfants.
Père : Hum, hum.
Éducatrice : C'est dire pourquoi il a dit qu'un travailleur social viendrait chez vous.
Mère : Hum.
Éducatrice : Après il y a vous, si vous avez des attentes aussi par rapport à notre intervention.
Mère : D'accord.
Éducatrice : Bien qu'on sait tout à fait qu'on est dans un contexte d'aide contrainte c'est-à-dire que vous n'avez pas vraiment le choix.
Mère : Ouais. (Petit rire)
Éducatrice : Bon ça n'empêche que vous pouvez avoir des attentes ou ne pas en avoir. On va en discuter après, ce sera l'objet de l'entretien.

L'éducatrice formule ici un parallèle entre le fait que, pour les parents, il y a des contraintes qui s'imposent à eux, mais que, pour elle aussi, la loi lui impose des contraintes, dont celle de remplir un document précis. Ce dernier génère une structure d'entretien très précise en plaçant la voix du juge comme étant première. La voix des parents est seconde *(après il y a vous)* et elle n'est pas libre, comme le rappelle explicitement l'éducatrice, elle n'est pas fondée sur une volonté des parents d'être aidés. L'éducatrice prend acte devant eux de cette imposition, elle la nomme *(vous n'avez pas vraiment le choix),* tout en leur indiquant qu'ils peuvent cependant avoir un espace de liberté à l'intérieur de ce non-choix *(vous pouvez avoir des attentes ou ne pas en avoir)*.

Si les parents en tout début d'entretien manifestent leur accord sur le cadre posé par l'éducatrice (ou peut-être serait-il plus juste de dire qu'ils ne manifestent pas leur désaccord), il n'en est plus de même ensuite. Aux propos du juge, lus par l'éducatrice qui met en avant le non-respect de rendez-vous médicaux pour l'enfant, ils avancent une autre version des faits.

EXEMPLE 7

Père : Mais en fait, ça a toujours été fait [les suivis médicaux], mais on n'avait pas le papier qui prouvait comme quoi c'était dangereux en dessous de 11 kilos, euh de 10 kilos.
Mère : Pour son opération.
Père : Donc, c'est surtout pour ça qu'on est passés devant le juge.
Éducatrice : Hum, hum, d'accord.

L'enchaînement ayant conduit à une intervention judiciaire s'explique, selon le père, par la non-présentation d'un avis médical, un malentendu en quelque sorte. Les parents, dans le dialogue en face à face avec l'éducatrice, formulent leur propre version, en désaccord avec celle formulée par d'autres : ils tentent de reprendre la main sur une situation qui leur a échappé jusqu'à présent. Il en est de même en ce qui concerne « l'obligation de sociabilisation » formulée par le juge. Les parents affirment que leur enfant est très sociable et que l'inscription en crèche n'a pas un caractère obligatoire. Ils font le lien avec leur propre histoire familiale, en expliquant que, délibérément, ils ne l'avaient pas inscrite dans un mode de garde collectif, car, dans leurs familles respectives, ce n'est pas la norme. Ils ont obtempéré à l'injonction du juge en l'inscrivant depuis peu.

L'éducatrice marque explicitement à différentes reprises et dès le début de l'entretien « les rapports de place » (Flahault, 1978) en incitant les parents à donner leur version des faits et donc à être légitimés dans l'expression d'un point de vue potentiellement différent de celui des autres (travailleurs sociaux, juge). La répétition régulière de sa part du mot « accord » a véritablement comme fonction de créer « un fond discursif commun » initialement inexistant. Cependant, il ne s'agit pas ici de « clarifier » (Grossen, 2006, pp. 140-142) la situation en sous-entendant qu'elle pourrait faire l'objet d'une (re) formulation objective et neutre ou que l'une des versions serait juste et l'autre fausse : il s'agit plutôt d'investir des

places dialogiquement. L'éducatrice ne peut avancer dans l'entretien qu'à partir de ce que les parents lui disent sur leur histoire en tant que parents, leur expérience à ce sujet et les normes, valeurs qui sont les leurs. C'est en articulant la polyphonie des voix (celle des autres travailleurs sociaux, du juge et celle des parents) qu'il lui est possible de prendre une place et de faire entendre sa voix dans le flux dialogique (en manifestant qu'elle entend le point de vue de ceux qui ont vécu la situation de l'intérieur, mais aussi en questionnant, en formulant des hypothèses, en proposant des interprétations).

Tout au long de l'entretien, s'observe un processus de négociation qui porte à la fois sur un travail, sur les significations du discours de chacun (exemple d'un échange assez long sur qu'est-ce qu'« être un bon parent »), mais aussi sur les modalités de mise en œuvre de l'accompagnement. À ce sujet, le « comment on fait ensemble » prend le pas sur le « sur quoi » on peut collaborer.

EXEMPLE 8

Éducatrice. : Ok. Et puis, ils ferment pendant l'été la crèche ?
Mère : En août, il me semble. Ils ferment, ça, je sais.
Père : En août, oui, trois semaines.
Mère : Au mois d'août. Ils ferment tout le mois d'août, il me semble.
Éducatrice : Ce que je voulais vous proposer, c'est qu'on puisse les rencontrer ensemble concernant Audrey.
Mère : Hum (approbateur).
Éducatrice : Qu'on aille à un rendez-vous commun.
Père : Oui, pas de souci.
Éducatrice : Comme ça, ça permettra un peu de voir l'adaptation.

Si, dans la première partie de l'entretien, il est plutôt question de divergences notamment en opposition à la voix du juge, peu à peu différents points de convergence apparaissent (accord sur la nature des erreurs commises par les parents, accord sur la nécessité de respecter les rythmes de vie d'un enfant en bas âge et accord sur la finalité de l'intervention : prouver au juge que le père et la mère sont de bons parents). Le jugement, source initiale d'incompréhension, devient, au cours du dialogue, la ressource d'une possible intercompréhension. Celle-ci repose sur la construction de savoirs communs et sur la possibilité d'inférer le « vouloir-dire » du locuteur. À ce stade, il s'agit effectivement d'une réponse argumentée à fournir au juge et

pas encore d'une formulation d'attentes des parents quant à leur rôle éducatif. Cependant, le processus d'intercompréhension est engagé.

L'analyse sous l'angle du dialogisme fait apparaître la possibilité d'un espace partagé, « d'un fond discursif commun », contribuant à établir ce que nous avons qualifié précédemment de « confiance raisonnée ». Cette confiance ne se situe pas (encore) sur une réciprocité avec des valeurs communes, mais sur le registre stratégique, chacun voyant son intérêt à aller ensemble dans une certaine direction. Elle est, comme nous avons cherché à le démontrer, largement dépendante de la capacité des locuteurs à modifier, négocier, réguler et installer, même provisoirement, des rapports de place.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Balsa, C. (2005). Rapports de confiance et reconfiguration du lien social. In C. Balsa (Ed.). *Confiance et lien social* (pp. 13-28). Fribourg, Suisse : Academic Press Fribourg.

Bournel-Bosson, M., Boutanquoi, M., Grossen, M., Rousseau, P. & Sitri, F. (2019). La vulnérabilité au prisme d'une situation d'entretien en protection de l'enfance, *Société et jeunesses en difficulté*, 23, 1-23.

Châtel, V. (2005). La responsabilité pour autrui : un préalable à la confiance. In C. Balsa (Ed.). *Confiance et lien social* (pp. 57-72). Fribourg, Suisse : Academic Press Fribourg.

Flahault, F. (1978). *La parole intermédiaire.* Paris, France : Seuil.

François, F. (1990). Dialogues, jeux de langage et espace discursif chez l'enfant jeune et moins jeune. In F. François (Ed.), *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale* (pp. 31-49). Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.

François, F. (2006). L'entretien clinique : une approche stylistique. In M. Grossen & A. Salazar Orvig (Eds). *L'entretien clinique en pratique. Analyse des interactions verbales d'un genre hétérogène* (pp. 149-167). Paris, France : Belin.

Grossen, M. (2006). Analyse de la demande et construction du « problème » dans un premier entretien clinique. In M. Grossen et A. Salazar Orvig (Eds). *L'entretien clinique en pratique. Analyse*

des interactions verbales d'un genre hétérogène (pp. 129-147). Paris, France : Belin.

Grossen, M., & Salazar-Orvig, A. (2007). Élaboration de la notion de confiance et secret médical dans des focus groups. *Interacçôes*, *3* (6), 32-64. [https://www.researchgate.net/publication/228542115_Elaboration_de_la_notion_de_confiance_et_secret_medical_dans_des_focus_groups]

Karsenty, L. (2011). Confiance interpersonnelle et communications de travail. Le cas de la relève de poste. *Le travail humain*, *74*, 131-155. Doi : 10.3917/th.742.0131.

Laforest, M., & Vincent, D. (2006). *Les interactions asymétriques.* Montréal, Canada : Nota Bene.

Luhmann, N. (1979). *Trust and power.* Chichester, England : John Wiley.

Mayer, R.C., Davis, J.H., & Schoorman, F.D. (1995). An integrative model of organisation trust. *Academy of Management Review*, *20* (3), 709-734. Doi : 10.2307/258792.

Quéré, L. (2001). La structure cognitive et normative de la confiance. *Réseaux*, *4* (108), 125-152. [https://www.cairn.info/revue-reseaux1-2001-4-page-125.htm]

Rotter, J.B. (1971). Generalized expectancies for interpersonal trust. *American Psychologist*, *26* (5), 443-452. Doi : 10.1037/h0031464.

Salazar Orvig, A. (2006). Intercompréhension et divergences dans l'entretien clinique. In M. Grossen & A. Salazar Orvig (Eds). *L'entretien clinique en pratique. Analyse des interactions verbales d'un genre hétérogène* (pp. 149-167). Paris, France : Belin.

Simmel, G. (1999). *Sociologies. Études sur les formes de la socialisation*. Paris, France : Presses universitaires de France.

LES USAGES ÉPISTÉMIQUES DU CORPS DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES TECHNICIENS EN RADIOLOGIE MÉDICALE

LAURENT FILLIETTAZ (UNIVERSITÉ DE GENÈVE)

Cette contribution se propose d'explorer les « frontières de la pensée » dans un contexte institutionnel particulier, celui de la formation professionnelle initiale. Il s'agit là d'un domaine de l'éducation qui, en contraste avec le contexte de l'école, a reçu relativement peu d'attention de la part des sciences de l'éducation et de ses disciplines contributives (Filliettaz & Lambert, 2019). Et pourtant, en Suisse par exemple, ce sont près de deux tiers des jeunes qui, arrivés au terme de leur scolarité obligatoire, optent pour la voie professionnelle et s'engagent dans l'apprentissage d'un métier. Et ce sont là des enjeux politiques, sociétaux et pédagogiques de taille qui se manifestent, et qui gagnent à être appréhendés, dans une perspective à la fois scientifique et pluridisciplinaire (Bonoli, Berger, & Lamamra, 2018).

APPRENDRE AUX FRONTIÈRES DE L'ÉDUCATION

Dès lors qu'on l'interroge comme un « objet frontière » (Ackermann & Bakker, 2011 ; Star & Griesmer, 1989), le champ de la formation professionnelle apparaît comme un ensemble d'expériences complexes, hybrides et stratifiées, qui obligent à dépasser les cloisons à partir desquelles sont souvent pensées les formes de l'éducation. Au-delà des catégories bien établies et qui opposent généralement la théorie à la pratique, la formation au travail, l'école à l'entreprise, le savoir à la compétence, le champ de la formation professionnelle invite à penser dans des logiques de continuité, d'intégration et de transition des réalités éparses, aux frontières de la pensée, de l'action, du langage et de la matérialité (Veillard, 2017 ; Zaouani-Denoux & Mazalon, 2019).

Ces réalités ne laissent pas intacts les processus interactionnels. Les acteurs de la formation professionnelle, qu'il s'agisse des apprenants, des enseignants, des formateurs, sont en effet confrontés à de multiples défis au moment de s'engager dans des interactions dans les différents contextes institutionnels dans lesquels prend place la formation. Parmi ces défis, la question de la visibilité et de la reconnaissance des enjeux éducatifs dans la sphère sociale du travail mérite une attention toute particulière. La formation en lien avec le travail est souvent qualifiée d'« informelle » ou de « non formelle », établissant de ce fait une hiérarchie implicite avec des parcours éducatifs dits « formels », qui présenteraient la caractéristique de progresser selon une logique propre à des objets d'apprentissage. Or, on le sait bien, les parcours inhérents aux expériences d'apprentissage en situation de travail ne sont pas arbitraires et sans structure (Billett, 2001) ; ils obéissent au contraire à des logiques de progression propres, qui ne se calquent pas strictement sur les conditions d'effectuation des tâches professionnelles et qui relèvent parfois d'un haut degré de complexité (Lave & Wenger, 1991). Les statuts et les rôles sociaux endossés par les acteurs de la formation professionnelle souffrent également à certains égards d'un manque de clarté et de reconnaissance. C'est le cas notamment des personnes qui endossent des rôles éducatifs et formatifs au sein des institutions du monde du travail. Qu'on les qualifie de « tuteurs », de « mentors », de « praticiens formateurs », de « formateurs de terrain » ou encore de « formateurs à la pratique professionnelle », ces acteurs endossent une pluralité de rôles, à la frontière du système productif et des logiques éducatives. Et les conditions de réalisation de leur activité sont encore relativement méconnues et peu reconnues socialement (Lamamra, Duc, & Besozzi, 2019 ; Trébert, 2016).

De manière plus fondamentale encore, les interactions en situation de formation sont fréquemment caractérisées par une combinaison d'enjeux productifs et de logiques d'apprentissage. Dans les situations de stage en particulier, il s'agit simultanément de produire une prestation relevant d'une forme de pratique professionnelle et d'apprendre dans et par cette pratique. Les exigences du travail et de la formation se combinent alors de manière souvent subtile et hiérarchisée (Markaki & Rémery, 2016), exploitant selon des modalités variables les composantes à la fois productives et constructives que les tenants de la didactique professionnelle reconnaissent généralement à l'accomplissement de l'activité (Samurçay & Rabardel,

2004). Enfin, les interactions en situation de formation confrontent les participants à des « pratiques épistémiques » variées, relevant de cultures souvent singulières et disparates, dans lesquelles les objets de connaissance ne sont pas toujours mis en circulation de manière explicite et dont il faut apprendre à décrypter les conditions de mise en visibilité (Hopwood & Nerland, 2019 ; Nerland & Jensen, 2012).

Ainsi donc, le relatif déficit de connaissance et de reconnaissance des voies professionnelles dans le champ de l'éducation serait dû, en partie du moins, aux modalités par lesquelles sont rendues manifestes, dans les interactions, des intentions d'instruire ou du moins des enjeux à caractère éducatif (Filliettaz, 2017). Or, ces enjeux ne sont pas sans liens avec la problématique de la matérialité et la manière dont les participants interagissent non seulement entre eux, mais encore avec les objets qui peuplent leurs rencontres (de Saint-Georges & Adé, 2010). On sait par exemple que les conditions d'accès aux éléments de l'environnement matériel sont hautement stratifiées et régies par des processus de légitimité. Les situations favorisant les apprentissages au travail ne sont pas également accessibles à l'ensemble des travailleurs, rappelle par exemple Billett (2001) à propos des interactions dans des salons de coiffure. L'usage des objets et des instruments agit aussi comme un révélateur des dimensions respectivement productives ou constructives du travail ; un tableau électrique dans une entreprise de fabrication d'automates peut constituer tantôt un objet de production, tantôt une ressource pour apprendre le travail (Filliettaz, 2009). Enfin, il faut reconnaître que des savoirs et des discours peuvent être tantôt encapsulés dans des objets matériels (Scollon & Scollon, 2005), tantôt explicités à l'occasion de leur utilisation, ou par exemple lorsque surviennent des événements imprévus à leur propos. Ainsi donc, la manière d'interagir avec des objets ne laisse pas intacte la question des degrés de visibilité des pratiques d'instruction et de formation, en particulier lorsque celles-ci prennent place dans les frontières de l'éducation.

Nous nous intéressons dans ce chapitre à une pratique professionnelle qui sollicite abondamment les instruments à caractère technologique et pour laquelle la matérialité joue un rôle structurant, à la fois dans le cadre des tâches réalisées et de leur apprentissage : la prise d'images en radiologie médicale. Devenir technicien en radiologie médicale implique de multiples interactions, non seulement avec des patients et du personnel médical, mais encore avec des artefacts technologiques. Ces éléments servent de ressources et de moyens pour la

conduite des activités de travail, mais ils constituent aussi un enjeu pour l'apprentissage et la formation. Le corps du patient lui aussi agit dans le contexte de la radiologie médicale comme un ingrédient déterminant des interactions et peut constituer une ressource à l'occasion de la formation professionnelle et des pratiques d'instruction qui prennent place à l'occasion de prises d'images. Dans ce contexte, nous proposons d'explorer quelques-unes des propriétés liées aux formes de l'instruction lorsqu'elles surviennent dans les conditions d'effectuation du travail : quels usages les participants aux interactions en radiologie médicale font-ils de l'environnement matériel et du corps du patient en particulier ? Quels savoirs sont mobilisés et mis en œuvre à cette occasion ? Au moyen de quelles méthodes ces savoirs sont-ils rendus disponibles et peuvent-ils contribuer à rendre plus ou moins visibles les enjeux d'apprentissage qui structurent les interactions ?

Pour répondre à ces éléments de questionnement, nous proposons, pour commencer, quelques repères à caractère théorique, qui visent à explorer sous différentes facettes la question de la visibilité et de l'invisibilité des activités d'instruction lorsqu'elles surviennent dans les situations de travail aux « frontières » de l'éducation. Nous exposons ensuite quelques résultats d'une étude empirique menée dans le champ de la formation professionnelle initiale des techniciens en radiologie médicale. En recourant à un corpus d'enregistrements audio-vidéo recueilli à l'occasion de séances de radiographie dans un service de radiologie conventionnel en milieu hospitalier, nous montrons comment des praticiens formateurs font usage du corps du patient afin de mettre en circulation des savoirs relatifs à l'anatomie humaine et au positionnement corporel dans le cadre des activités de prise d'images. Cette démarche nous amène à explorer les interrelations qui se manifestent entre plusieurs dimensions de l'organisation des interactions multimodales : la fabrication dynamique des microsituations et leurs transformations ; la mise en circulation des savoirs et leur incarnation dans des modes sémiotiques multiples ; le positionnement réciproque des participants et les dynamiques identitaires à l'œuvre dans les interactions situées. Pour clore, nous revenons sur la question des usages épistémiques du corps et de la matérialité en formation professionnelle et esquissons quelques implications pratiques pour une meilleure visibilité et reconnaissance de la formation professionnelle dans le champ de la recherche en éducation.

LES FORMES DE L'INSTRUCTION EN SITUATION DE TRAVAIL

Les formes de l'instruction en situation de travail diffèrent à bien des égards des pratiques didactiques observables en contexte scolaire. Sans pour autant ériger des cloisons étanches (Filliettaz, 2019), il n'est pas inutile de s'interroger sur les propriétés qui fondent la manifestation des pratiques instructionnelles lorsque celles-ci sont accomplies dans des institutions distinctes des écoles. C'est à un tel inventaire que nous nous livrons ci-dessous, en abordant sous différentes facettes les traits caractéristiques de l'instruction en contexte professionnel.

L'INSTRUCTION COMME PROCESSUS GUIDÉ

Parmi les différents facteurs pouvant influer sur la qualité des apprentissages en situation de travail, la part des « autres » – des travailleurs expérimentés, des collègues de travail, des tuteurs – est fréquemment considérée comme un ingrédient particulièrement significatif. Nombreux sont en effet les auteurs qui avancent l'idée selon laquelle les travailleurs n'apprennent pas tout seuls, mais dans des formes d'interactions avec d'autres participants engagés dans les situations (voir Muller Mirza & dos Santos Mamed dans cet ouvrage).

Cette proposition sous-tend par exemple les modèles anthropologiques de l'apprentissage, qui décrivent comment des membres experts de communautés de pratique orchestrent la *participation périphérique légitime* des novices (Fuller & Unwin, 2004 ; Lave & Wenger, 1991). Elle est reprise également dans les travaux de Billett (2001), pour qui les modalités d'accompagnement *(guidance)* des novices constituent des facteurs déterminants des apprentissages, constitutifs des ressources mises à disposition dans l'environnement. Cet accompagnement prend tantôt la forme d'interactions en face à face avec des travailleurs expérimentés *(directe guidance)*, tantôt celle de ressources matérielles accessibles par l'observation *(indirecte guidance)*. Le champ francophone de la didactique professionnelle avance des arguments allant dans une direction similaire (Pastré, 2011). Mayen (2002) souligne par exemple que parmi les ressources à disposition dans les situations permettant aux travailleurs de résoudre des problèmes, le rôle des autres est déterminant et qu'« une partie des interactions que nous entretenons avec les autres contient de quoi nous aider à agir, à apprendre à le faire, ou encore de quoi orienter notre action dans une certaine direction » (p. 87). Quant aux travaux récents de Kunégel (2011), ils mettent en évidence de

manière particulièrement éclairante l'importance et la complexité des formes de l'activité tutorale dans le champ de l'apprentissage du métier de mécanicien automobile.

Ces apports issus de disciplines diverses, et d'ailleurs souvent inspirés d'une épistémologie socioconstructiviste ou historico-culturelle, rappellent un trait peut-être trivial, mais non moins saillant des pratiques instructionnelles en contexte de travail : leur caractère intrinsèquement collectif et distribué. Dans cette perspective, le repérage de telles pratiques agit comme un révélateur de la dimension collective du travail et des opportunités d'apprentissage qui lui sont liées.

L'INSTRUCTION COMME EXPÉRIENCE CADRÉE

Une deuxième propriété des pratiques instructionnelles est qu'elles doivent être reconnues comme telles par les participants dans les contextes dans lesquels elles émergent. De ce point de vue, elles résultent d'un processus de « contextualisation », produit par les acteurs eux-mêmes, et qui procède de ce que Goffman (1991) a proposé de nommer le « cadrage de l'expérience ».

Dans sa théorie du cadrage de l'expérience, Goffman (1991) montre par exemple que la manière dont les individus font l'expérience des réalités qu'ils rencontrent dans la vie quotidienne n'est pas immédiate et transparente, mais médiatisée, filtrée, par ce qu'il appelle des cadres *(frames)*. Ces cadres désignent un ensemble de savoirs et de savoir-faire (des « prémisses organisationnelles », dit Goffman), culturellement construits, qui permettent d'interpréter les expériences à la fois naturelles et sociales comme relevant d'un type particulier, et de répondre à la question « qu'est-ce qui se passe ici ? ». C'est notamment en mobilisant ces cadres naturels et sociaux que les individus parviennent à interpréter la signification des situations qu'ils rencontrent et d'y ajuster leurs propres comportements. Si ces cadres jouissent, sur le plan sociétal, d'une forme de réalité partagée par les membres d'une communauté, leur convocation en situation constitue une opération à chaque fois nouvelle et le produit d'un travail d'interprétation incessant. C'est en cela que réside, pour Goffman, le caractère « vulnérable » et nécessairement incertain du cadrage de l'expérience. Les individus peuvent se tromper sur la signification de ce qu'ils font. Ils peuvent être amenés à reconsidérer rétrospectivement la manière d'interpréter une expérience vécue. Ou encore ils peuvent détourner ou renégocier les attentes sociales

qui régissent l'activité en cours. Ici aussi, la dynamique propre aux interactions verbales constitue une des ressources par lesquelles des contextes locaux d'activité peuvent être collectivement établis et interprétés.

Selon Goffman, il existe deux manières distinctes par lesquelles une réalité donnée, déjà pourvue de sens selon un cadre primaire, peut être transformée en une autre activité : la fabrication et la modalisation. Les *fabrications* consistent en des « efforts délibérés, individuels ou collectifs, destinés à désorienter l'activité d'un individu ou d'un ensemble d'individus et qui vont jusqu'à fausser leurs convictions sur le cours des choses » (Goffman, 1991, p. 93). C'est le cas par exemple d'un canular, qui vise à « dénaturer partiellement l'ordre du monde » tel qu'il est interprété par un sous-ensemble des participants à l'interaction. La seconde forme de transformation de l'expérience de la réalité relève de ce que Goffman désigne comme la *modalisation*. Par modalisation, Goffman entend « un ensemble de conventions par lequel une activité donnée, déjà pourvue d'un sens par l'application d'un cadre primaire, se transforme en une autre activité qui prend la première pour modèle, mais que les participants considèrent comme sensiblement différente » (Goffman, 1991, p. 52). C'est le cas par exemple des mises en scène théâtrales, des répétitions de gestes techniques à des fins d'apprentissage ou des pratiques de simulation, dans lesquelles une activité ciblée fait l'objet d'altérations reconnues par l'ensemble des participants.

De ce point de vue, les pratiques instructionnelles en contexte professionnel peuvent souvent être apparentées à des expériences dites « modalisées », dès lors qu'elles résultent d'une transformation d'un cadre primaire de travail au profit d'une expérience présentant des enjeux et des prémisses distinctes de celles d'une stricte activité productive. En tout état de cause, ces transformations et altérations du cadrage de l'expérience doivent être à la fois produites et reconnues par les participants. C'est en cela que réside leur caractère vulnérable.

L'INSTRUCTION COMME PRATIQUE ÉPISTÉMIQUE

Les pratiques instructionnelles ne se déploient pas seulement sur le registre praxéologique d'une activité collectivement accomplie et reconnaissable par les participants. Elles mettent aussi en œuvre des savoirs et des connaissances, et se déploient également sur le registre de ce qu'on peut identifier comme des processus épistémiques.

Le champ de la sociologie des sciences a particulièrement bien cerné cette facette des interactions sociales. En effet, en adoptant une perspective socioculturelle sur le fonctionnement de la science et la production des savoirs, la sociologie des sciences propose d'appréhender les connaissances non pas comme des objets inertes, mais comme des pratiques situées et accomplies par des communautés culturelles (Knorr Cetina, 1999). Dans cette perspective, la notion de « pratique épistémique » désigne des actions tangibles et observables par lesquelles des individus agissent sur leurs domaines de connaissance respectifs, que ce soit en partageant leurs connaissances, en les fabriquant, en les contestant ou plus généralement en les érigeant comme des ingrédients constitutifs, légitimes et reconnaissables au sein d'un groupe. Ainsi, la communauté scientifique ne constitue pas la seule communauté au sein de laquelle peuvent s'accomplir des pratiques épistémiques. Les environnements de travail constituent eux aussi des espaces au sein desquels des connaissances peuvent être mises en circulation, selon les règles d'usage propres à des « cultures épistémiques » locales (Hopwood & Nerland, 2019 ; Nerland & Jensen, 2012). De ce point de vue, une attention particulière mérite d'être portée aux conditions d'accomplissement mêmes du travail, en ce qu'elles peuvent contribuer à comprendre les logiques d'action et les processus à travers lesquels le savoir est produit, mis en circulation et reconnu collectivement au sein de la communauté professionnelle.

Dans les développements récents des travaux en analyse conversationnelle, les dimensions épistémiques des interactions verbales ont donné lieu à des investigations approfondies. Elles sont désormais reconnues par certains auteurs comme un ingrédient à la fois constitutif et configurant des processus séquentiels à l'œuvre dans la machinerie de l'interaction. Pour Heritage (2012) notamment, l'attribution de « territoires épistémiques » entre les participants à l'interaction constitue une pratique nécessaire à l'accomplissement d'actions reconnaissables : « Les interlocuteurs doivent à tout moment être conscients de ce qu'ils considèrent être la répartition réelle des connaissances et des droits à la connaissance entre eux, comme une condition permettant de comprendre correctement la manière dont leurs énoncés doivent être interprétés comme des actions sociales » (p. 24, traduction personnelle). En d'autres termes, la possibilité même pour les interactants de fabriquer des actions interprétables repose sur leurs connaissances respectives et les droits et responsabilités qu'ils s'attribuent respectivement à l'égard de ces connaissances.

Or, ces droits et responsabilités ne sont pas toujours symétriques, mais présentent souvent un caractère stratifié ; ils impliquent que les participants occupent différentes positions sur un gradient épistémique, qui peut aller du « plus sachant » (K+) au « moins sachant » (K-). Dans cette perspective, le concept de « statut épistémique » désigne le positionnement relatif par lequel des interactants se reconnaissent comme plus ou moins au courant de certains domaines de connaissance. Le statut épistémique de chaque participant par rapport aux autres a tendance évidemment à varier d'un domaine à l'autre, ainsi que dans le temps. Ce statut peut être modifié à tout moment en fonction des contributions interactionnelles respectives des participants.

Dans cette perspective, les instructions observables en contexte professionnel ne sont reconnaissables comme telles que si les participants sont à même de repérer des objets de connaissance dans l'environnement et d'endosser des positions épistémiques spécifiques et potentiellement changeantes à l'égard de ces objets. C'est notamment par des ajustements de leurs positions épistémiques respectives que les participants sont à même d'agir sur ce qu'ils considèrent comme une connaissance pertinente et légitime dans le contexte dans lequel prend place l'interaction.

L'INSTRUCTION COMME ACCOMPLISSEMENT INTERACTIONNEL

Enfin, il existe dans le champ de l'analyse conversationnelle d'orientation ethnométhodologique des travaux qui se sont intéressés aux processus d'instruction tels qu'ils sont observables dans les interactions et dans des environnements professionnels parfois éloignés des espaces éducatifs formels. Par exemple, dans le contexte de la formation pratique des chirurgiens, Koschmann *et al.* (2007, 2011) montrent comment la présence de novices dans les salles d'opération exerce une influence sur la manière dont les gestes chirurgicaux sont accomplis et notamment sur la manière dont les chirurgiens experts rendent ces gestes à la fois publiquement visibles et interprétables pour les novices. À ce titre, la manifestation d'une intention instructionnelle est conçue comme le produit d'une organisation de l'interaction, et non pas comme un élément donné *a priori* et issu d'une contingence contextuelle préalable. Dans un contexte similaire, celui de la formation des chirurgiens par vidéoconférence, Mondada (2006, 2014) montre pour sa part que la présence de séquences de questionnements initiées par les observateurs novices confère un statut légitime à des pratiques de mise en visibilité des savoirs

associés à l'accomplissement des actes chirurgicaux. Elle montre également comment l'emplacement temporel des questions posées par les novices et leur alignement séquentiel avec des réponses des experts constituent des ressources centrales d'un accomplissement simultané de l'acte chirurgical et d'une pratique instructionnelle.

Ces contributions apportent un regard renouvelé sur les pratiques de transmission des savoirs, dès lors qu'elles ne réduisent pas celles-ci à des formes verbales qui véhiculent des contenus d'information, mais les pensent au contraire comme des actions à la fois situées et incarnées, qui rendent manifestes des domaines de connaissance sans nécessairement les communiquer de manière explicite.

Dans nos propres travaux antérieurs, nous avons nous aussi insisté sur le rôle et la place des formats de participation à l'interaction dans la manifestation des pratiques de guidage et d'accompagnement en formation professionnelle. L'analyse de données relevant de pratiques professionnelles accompagnées observées dans différents contextes professionnels (par exemple, la mécanique automobile, l'automatique, l'éducation de l'enfance) ont permis de mettre en évidence des formats à la fois stables, récurrents et diversifiés par lesquels les formateurs aménagent, pour les apprentis ou les stagiaires, des modalités particulières de participation aux interactions. Ils peuvent par exemple se tenir à l'écart et observer l'activité des apprenants. Ils peuvent également accomplir conjointement l'activité avec eux. Ou encore prendre eux-mêmes en charge l'activité et la « montrer » à l'apprenant. Ce sont ces formats d'organisation de l'activité que nous avons identifiés systématiquement et que nous avons proposé de décrire comme des « configurations interactionnelles de participation » (Filliettaz, Rémery, & Trébert, 2015). La recherche a montré comment les participants se coordonnent pour accomplir conjointement ces configurations de participation. Elle a souligné également la combinaison et la transformation permanente de ces configurations de participation dans les situations de pratique professionnelle accompagnée (Durand, Trébert, & Filliettaz, 2015).

L'INSTRUCTION COMME SIGNIFICATION MULTIMODALE

Le langage en interaction devient ainsi une ressource pour l'organisation et l'accomplissement des pratiques instructionnelles en situation de travail. Mais il ne s'agit là que d'une ressource parmi

bien d'autres, les dimensions non verbales du comportement humain tout comme des éléments de l'environnement matériel pouvant jouer un rôle déterminant dans la manière dont les participants ajustent et interprètent leur engagement dans l'interaction.

Ces observations ont donné lieu récemment à d'abondants travaux dans le champ des sémiotiques multimodales (Kress *et al.*, 2001). Les travaux de Kress *et al.* élaborent en effet une théorie multimodale de l'apprentissage fondée sur une analyse approfondie des interactions situées. Le cadre théorique adopté considère que les processus d'enseignement et d'apprentissage procèdent d'une construction et d'une négociation permanente de « significations » *(meaning making)* entre les participants. Cette conception prend ses distances avec des approches « acquisitionnelles », qui s'intéressent prioritairement à la manière dont les apprenants accèdent à des ressources, ou des approches « didactiques », qui, du moins dans certaines acceptions, privilégient la perspective de l'activité enseignante. De ce point de vue, la perspective multimodale se veut un point de rencontre entre les processus de constitution et de reconstitution des significations accomplies dans l'interaction. Dans le cadre de ces processus dynamiques de création de significations, les participants à l'interaction recourent à des systèmes sémiotiques variés, que Kress *et al.* désignent comme des « modes ». La signification construite en contexte procède rarement de la mobilisation d'un mode unique. Elle repose au contraire fréquemment sur des agrégations et des combinaisons de modes, convoqués simultanément selon les potentialités qui leur sont propres.

Par exemple, le recours à la parole rend possible la convocation de contenus abstraits, alors que le pointage sur un objet matériel permet son repérage tangible dans l'espace. De ce point de vue, la création de la signification ne procède pas d'une « alternance » entre modes convoqués successivement, mais d'une « articulation » multimodale. Ce qui retient également notre intérêt pour la théorie multimodale de Kress *et al.*, ce sont les liens établis entre les choix sémiotiques effectués par les participants et la manière dont ceux-ci se positionnent en tant qu'acteurs. Pour Kress *et al.*, en effet, les registres modaux accomplis dans les interactions ne procèdent pas d'une logique arbitraire et sans fondement, mais de choix motivés qui rendent visible la manière dont les participants endossent une « actorialité » *(agency)* qui leur est propre.

Ainsi, on pourra considérer que le repérage des pratiques instructionnelles en situation de travail dépend non seulement du degré de visibilité que leur confèrent les participants à travers les actions conjointes qu'ils accomplissent, mais également des choix modaux qu'ils effectuent dans la manière de solliciter différentes ressources présentes dans l'environnement à des fins de production de significations. Dans ce contexte, la matérialité de l'environnement immédiat peut constituer, selon les usages qui en sont faits, un support d'une instruction et non pas seulement un déterminant de l'accomplissement d'une tâche professionnelle.

DEVENIR TECHNICIEN EN RADIOLOGIE MÉDICALE

L'étude de cas à laquelle nous procédons ici relève d'une pratique professionnelle particulière, celle de la radiologie médicale. En Suisse, les professionnels en charge de la production d'images médicales sont au bénéfice du titre de technicien en radiologie médicale (TRM). Les TRM réalisent des images du corps humain au moyen de différentes méthodes (rayons X, scanner, résonance magnétique, etc.), pour transmettre aux médecins radiologues les informations nécessaires à l'établissement d'un diagnostic. Sur délégation médicale, ils appliquent aussi des traitements thérapeutiques. Il s'agit là d'un métier qui comporte une importante composante technique, mais qui ne peut pas être réduit à des interactions avec des environnements technologiques. La relation établie avec les patients au moment de leur accueil, de leur installation et durant le processus de prise d'images constitue un objet de préoccupation constant chez les TRM, qui revendiquent une dimension de « soin » aux gestes qu'ils effectuent dans leur travail.

La formation des TRM relève, en Suisse romande, du niveau tertiaire des hautes écoles spécialisées (HES). Pour assurer la meilleure intégration possible entre les composantes théoriques et pratiques de la formation, les dispositifs existants visent une forme intégrative ou du moins coopérative d'alternance : des activités proposées au sein d'écoles professionnelles établissent, par des démarches de simulation et de pratique réflexive, des liens avec l'expérience pratique accumulée à l'occasion de stages ; réciproquement, les stages sont encadrés par des praticiens formateurs, qui disposent d'une qualification dans le champ de l'accompagnement pédagogique en formation professionnelle. Durant leur formation, les étudiants effectuent au moins deux fois par année des stages, dont la durée varie entre huit et seize

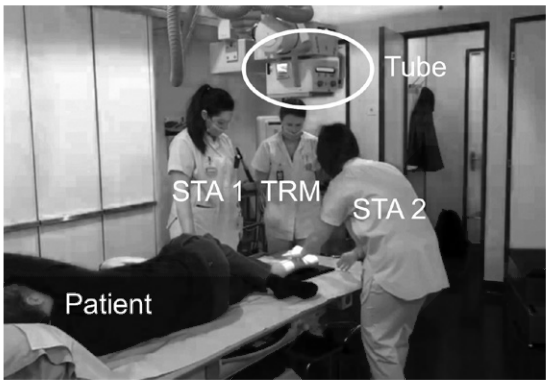


Figure 1 : Illustration de la situation observée.

semaines, et qui prennent place dans les différents contextes d'activité des métiers de la radiologie médicale (par exemple, des salles de radiologie conventionnelle, des salles de scanner ou d'IRM, des centres de radiothérapie, etc.), qu'il s'agisse d'institutions publiques ou de centres d'imagerie privés.

La situation étudiée dans les paragraphes suivants a été observée au cours d'une démarche vidéo-ethnographique effectuée en 2014 au sein d'une « salle école » d'un centre de radiologie conventionnelle d'un hôpital public en Suisse romande[1]. La « salle école » accueille de vrais patients et permet de réaliser des prises d'images en tout point similaires à celles effectuées au sein du service. En revanche, elle présente des traits spécifiques a) en ce qu'elle est équipée d'un matériel ancien, moins automatisé, et qui permet aux stagiaires d'apprendre à réaliser des réglages manuellement, b) en ce que la programmation des patients prévus dans cette salle présente une cadence inférieure à celle habituellement en cours au sein du service de radiologie conventionnelle. Les patients sont informés qu'ils sont pris en charge par des TRM en formation et supervisés par du personnel qualifié. Ces conditions aménagées de participation (Lave & Wenger, 1991) permettent aux stagiaires de prendre en charge des patients selon des modalités fortement accompagnées par les tuteurs, et sans faire face aux contingences temporelles qui régissent habituellement le travail des TRM.

1. Ces données ont été recueillies dans le cadre du programme « Devenir technicien en radiologie médicale », placé sous la responsabilité de Marc Durand, Germain Poizat et Laurence Seferdjeli et financé par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS).

La situation prend place durant la première semaine de stage de deux étudiantes en première année de formation (STA1 et STA2). Un patient (PAT) est accueilli avec une prescription de radiographie de la cheville. Il s'agit d'une radiographie de contrôle, le patient se plaignant de douleurs postopératoires dans cette région. Une technicienne qualifiée et expérimentée (TRM) endosse à l'égard des étudiantes stagiaires une fonction de tutrice. Elle leur a confié les tâches de préparation de la prise d'image, d'installation du patient et de réglage du matériel radiologique ; elle supervise la manière dont les stagiaires conduisent ces tâches. Pour la prise de l'image, les patients sont parfois allongés sur une table horizontale au-dessus de laquelle est placé le « tube radiologique » (voir Figure 1). Les rayons X sont envoyés du tube, traversent l'organe à radiographier et impriment l'image sur la « plaque » que les TRM ont placée sous cet organe.

Les extraits retranscrits ci-dessous concernent la réalisation de la seconde radiographie effectuée par une des stagiaires (STA2), sous la supervision de sa tutrice. Il s'agit d'une radiographie du profil de la cheville. Les extraits concernent les opérations de positionnement de la cheville du patient et de réglage du matériel radiologique, avant la prise d'image. L'analyse de ces extraits vise à décrire de manière dynamique la manière dont les participants s'engagent dans les processus interactionnels aux différentes étapes du déroulement de ces opérations de réglage. Plus particulièrement, elle consiste à décrire de manière détaillée comment les participants font usage de la cheville du patient à différents moments de la procédure de travail et comment ces usages sont susceptibles de contribuer à des pratiques instructionnelles. Pour ce faire, nous plaçons successivement la focale sur trois types d'usage de la corporéité du patient dans cette interaction : a) la transformation des cadres de l'expérience, b) la mise en visibilité des territoires épistémiques, c) le partage d'une expérience sensorielle multimodale.

RECADRER L'EXPÉRIENCE DU TRAVAIL

Dans ce premier extrait, STA2 vient de terminer de positionner le patient sur le côté et de placer sa cheville de profil sur la plaque. Elle centre ensuite le tube sur la cheville du patient et effectue les réglages nécessaires avant la prise d'image. Ces opérations prennent place sous le regard attentif à la fois de l'autre stagiaire (STA1) et de la TRM formatrice.

Extrait 1 : « pour moi ça joue » [2]

1 STA2 :	((touche la cheville gauche du patient))
2	((règle le tube du rayon X en observant le pied)) [**#1**]
3	voilà\
4	((tourne son regard vers TRM))
5 TRM :	((tourne son regard vers STA1)) (1.7)
6 tous :	((rire partagé))
7 TRM > STA1 :	euh : Alexandra/ ((regarde STA1)) (0.4) [**#2**]
8 STA1 :	pour moi ça joue ouais\
9 TRM :	OK pour toi ça joue\ (0.2) d'accord\
10	((s'assied devant le pied du patient))
11	alors\ (0.6) euh + la cheville de profil\+ pour qu'elle soit
12	de profil t'as regardé quoi\
13	((touche la cheville gauche du patient)) [**#3**]
14 STA2 :	((touche la cheville gauche du patient))
15	les condyles\

[**#1**]

[**#2**]

[**#3**]

Un premier type d'usage du corps du patient dans cette interaction consiste, pour les participantes, à agir sur les contextes locaux dans lesquels prend place leur rencontre et sur les « cadres de l'expérience » qu'elles convoquent pour interpréter l'activité accomplie. Si la question du cadrage de l'expérience revient, selon Goffman (1991), à apporter des réponses à la question « Qu'est-ce qui se passe ici ? », force est de constater que cette question peut recevoir des réponses distinctes selon les étapes de l'extrait retranscrit ci-dessus.

2. Les conventions de transcription sont indiquées en annexe de cet article.

Dans un premier temps (l. 1-2), le cadre de l'activité semble structuré par un ensemble de manipulations techniques, conduites par STA2, sous le regard attentif des deux autres participantes (STA1 et TRM) (voir image [#1]). Après la production par STA2 d'un marqueur de clôture de son action de réglage (« voilà », l. 3), la TRM quitte sa position d'observatrice pour interpeller STA1 et solliciter implicitement son avis sur le réglage effectué (« euh : Alexandra/», l. 7). STA1 s'aligne par sa réponse (« pour moi ça joue ouais\», l. 8) à une activité d'évaluation ou de vérification, qui prend place de manière routinière entre le cadre du réglage et celui de la correction accomplie par la TRM. Cette vérification étant ratifiée et marquée comme achevée par la tutrice (« OK pour toi ça joue\ d'accord\», l. 9), une nouvelle activité se met en place, dans laquelle la TRM prend la parole pour énoncer des instructions à l'intention des stagiaires et de STA2 en particulier (« alors\ euh la cheville de profil\ pour qu'elle soit de profil t'as regardé quoi\», l. 11-12).

On assiste donc, dans ce bref extrait, à des transformations constantes des microcontextes dans lesquels prennent place les échanges entre les participantes. Et ces transformations sont repérables à travers une série d'« indices de contextualisation » (Gumperz, 1982), produits par les participantes et utilisés par elles comme autant de ressources leur permettant de se mettre d'accord sur ce qu'elles font ensemble. Ces indices de contextualisation incluent d'abord des marqueurs linguistiques, qui orientent les participantes dans la progression séquentielle des cadres. Certains marqueurs agissent comme des indices de clôtures de cadres (« voilà\», l. 3 ; « d'accord\», l. 9), alors que d'autres ont pour fonction de les initier (« alors\», l. 11). Mais ces indices ne se réduisent pas à des ressources linguistiques. Ils incluent également les formats de participation à l'interaction, qui agissent eux aussi comme des marqueurs d'un recadrage permanent de l'activité. Par exemple, le passage d'une activité de réglage à une activité d'évaluation est marqué par une transformation profonde des positions de participation des trois professionnelles (Goffman, 1987) : en ligne 3-4, la tutrice quitte une position de témoin perçu pour se voir placée par STA2 dans une position de destinataire ratifiée ; elle est alors « invitée » par la stagiaire à prendre le relais dans la procédure de travail, ce qu'elle fait en endossant un rôle de locutrice et en s'adressant d'abord à STA1 (« euh : Alexandra/», l. 7), puis à STA2 (« alors\ euh la cheville de profil\ pour qu'elle soit de profil t'as regardé quoi\», l. 11-12). Enfin,

il est important de noter également que des indices à caractère non verbal ponctuent également le processus de recontextualisation. Les participantes utilisent leurs orientations visuelles et corporelles pour marquer des transitions et des transformations dans le cadrage de la situation. Elles opèrent également des déplacements dans l'espace, qui viennent ponctuer les cadres d'activité successifs qui alternent au cours de l'interaction. On notera à ce propos que la TRM change de position au moment d'initier une pratique d'instruction adressée à STA2 : elle quitte une posture debout (voir [#1] et [#2]) pour se placer en position assise en face du pied du patient (voir [#3]).

Dans ces mécanismes d'engagement variés dans l'environnement matériel, le statut de la cheville du patient ne demeure pas non plus inchangé : si le corps du patient constitue visiblement la cible d'une activité radiographique durant les opérations de réglage du tube (voir [#1]), il devient progressivement une ressource et un moyen d'une activité instructionnelle au moment où la TRM se place en position assise et commence à l'investir tactilement dès la ligne 11 (voir [#3]). À ce moment, la palpation de la cheville sert à établir un rapport indexical avec le référent d'un discours instructionnel (« la cheville de profil\ pour qu'elle soit de profil t'as regardé quoi\», l. 11-12), et non plus à ajuster la position de la cheville à des fins pratiques de prise d'image. C'est dans ce sens que les conditions d'engagement des participantes avec les ressources corporelles du patient contribuent aussi à rendre progressivement manifeste la mise en place d'une activité instructionnelle bien distincte de l'activité productive de travail.

CONFIGURER DES TERRITOIRES ÉPISTÉMIQUES

Dans la suite de cette interaction, la TRM continue d'interroger la stagiaire sur les points de repère qu'elle a utilisés au moment de positionner la cheville sur la plaque.

Extrait 2 : « t'as regardé quoi ? »

11 TRM	alors\ (0.6) euh + la cheville de profil\+ pour qu'elle soit
12	de profil t'as regardé quoi\
13	((touche la cheville gauche du patient)) [**#3**]
14 STA2 :	((touche la cheville gauche du patient))
15	les condyles\
16	((touche la cheville gauche du patient))

17 TRM :	les : [les :/
18 STA2 :	[les condyles les (épicondyles) ((rire))
19 TRM :	+ les :/+ ((se penche en direction de STA2))
20 STA2 :	les/ (0.3) é-pi-condyles\ ((touche la cheville gauche du patient)) [#4]
21 TRM :	les épicondyles de la cheville/ (0.3)
22 STA2 :	les condyles\ euh : les euh : les malléoles\ ((rire))
23 TRM :	((fait un signe d'approbation de la tête))
24	merci\
25 STA2 :	[((rire))
26 STA1 :	[oh\ (0.2) oui\
27 TRM :	c'est normal c'est la fin de semaine d'accord/ ((touche la cheville gauche du patient))

[#3]

[#4]

Ce deuxième extrait permet d'illustrer un autre usage possible de la matérialité corporelle du patient dans la situation ; celui de contribuer à l'accomplissement d'une pratique épistémique et de convoquer, dans le contexte, des territoires de connaissances à l'égard desquels les participants endossent des statuts à la fois distincts et clairement asymétriques.

En effet, une activité conversationnelle reconnaissable par les participantes comme structurée autour d'actes de « questions » formulées par la TRM se met en place dès le début de cet extrait. Ces questions prennent la forme de structures morphosyntaxiques de nature interrogative (« pour qu'elle soit de profil t'as regardé quoi\», l. 11-12), mais elles sont aussi ponctuées par des indices prosodiques et des contours intonatifs montants (« les :/ les :/», l. 17, « les :/», l. 19 ; « les épicondyles de la cheville/», l. 21). Ce format

actionnel centré sur la production de « questions » est bien identifié par STA2, qui s'aligne à cette pratique en formulant à son tour des « réponses » aux questions posées (« les condyles\», l. 15 ; « les condyles les (épicondyles) », l. 18 ; « les/ é-pi-condyles\», l. 20 ; « les condyles\ euh : les euh : les malléoles\», l. 22). Or, les réponses énoncées par STA2 étant catégorisées par la TRM comme incorrectes, un pattern séquentiel récurrent de questions-réponses se met en place, qui guide progressivement la stagiaire vers l'information visée : le positionnement d'une cheville de profil exige un alignement des deux malléoles.

Ce dialogue illustratif d'une forme d'étayage n'est pas sans conséquence sur la manière dont les participantes se positionnent réciproquement à l'égard de leurs territoires épistémiques respectifs. D'abord, les évaluations que la TRM produit à propos des « réponses » de la stagiaire montrent que les « questions » accomplies dans la situation ne sont pas à considérer comme de « vraies » questions, mais des questions dont la TRM connaît la réponse, des *questions with known answers* au sens de Mehan (1979). Mais, surtout, la catégorisation de ces questions comme des questions à caractère didactique place les participantes dans des positions épistémiques asymétriques, dans lesquelles la TRM endosse un rôle de « sachant » (K+) et la stagiaire celui de « non-sachant » (K-). La machinerie conversationnelle de l'étayage permet de rééquilibrer progressivement cette asymétrie, mais ce travail de réparation permet de souligner à quel point les enjeux épistémiques deviennent un principe structurant à ce moment précis de l'interaction.

PARTAGER UNE EXPÉRIENCE SENSORIELLE

Cette centration des participantes sur les enjeux épistémiques de l'interaction ne s'achève pas avec la production d'une réponse correcte de la stagiaire. Elle se poursuit par une exploration sensorielle de la cheville du patient, fortement guidée par la TRM.

Extrait 3 : « tu touches et tu me dis ce que tu en penses »

28	TRM :	là tu penses qu'elles sont superposées/ ((pointe de l'index droit sur la malléole du patient)) [#5]
29		j'en ai une ici/ et UNE ici\ ((pointe de l'index droit sur la malléole du patient)) (1.2)
30	STA2 :	mhmm/ ((touche les deux malléoles)) (1.8)

31 TRM : regarde\
32 STA2 : [alors ((touche les deux malléoles)) [**#6**]
33 TRM : [tu les touches/ et tu me dis ce que tu en penses\
34 STA2 : non elles sont pas\ ((touche les deux malléoles))
35 TRM : je pense pas non plus\

[#5]

[#6]

Un nouvel objet épistémique émerge au moment où débute ce troisième extrait, un objet porté à l'attention de STA2, et qui est fabriqué dans la situation comme une expérience « à apprendre » (un *learnable*, au sens de Zemel & Koschmann, 2014). Cet objet consiste non seulement à identifier les malléoles comme des repères visuels requis pour le positionnement d'une cheville de profil, mais également à appréhender le concept d'alignement ou de « superposition » des malléoles. En effet, ce ne sont pas les malléoles en tant que telles qui servent de points de repère pour le travail du technicien en radiologie, mais leur alignement en référence à l'axe vertical dessiné dans l'espace entre le tube radiologique et la plaque.

De manière intéressante, la production d'un savoir portant sur « l'alignement » des malléoles apparaît comme fortement située et constitue le produit d'une expérience multimodale conjointement accomplie par la stagiaire et sa tutrice. C'est d'abord séquentiellement la TRM qui fait advenir de manière tangible dans l'environnement une connaissance portant sur la « superposition ». Elle utilise pour ce faire différents « modes » sémiotiques ou ressources de signification. Elle formule d'abord à l'attention de STA2 une question (« là tu penses qu'elles sont superposées/», l. 28), puis un ordre (« regarde/», l. 31), avant de compléter sa question par des gestes indexicaux de pointage sur les malléoles (voir image [#5]), accompagnés d'un commentaire déictique ayant pour référence les

gestes produits (« j'en ai une ici/ et une ici\», l. 29). Elle oriente aussi son regard sur le pied du patient, créant ainsi un espace visuel et attentionnel pertinent pour la stagiaire. La stagiaire répond séquentiellement à l'invitation de la TRM en s'engageant à son tour dans une exploration multimodale de la cheville du patient. Cette exploration consiste en un contact visuel avec la cheville, ainsi qu'en une expérience tactile des deux malléoles, ponctuée de régulateurs verbaux (« mhmm », l. 30 ; « alors », l. 32). Ainsi, la stagiaire imite en la reproduisant l'expérience tactile montrée antérieurement par la tutrice (image [#6]). Cette expérience tactile est associée à une connaissance que STA2 formule explicitement en : « non elles sont pas\» (l. 34). Elle est donc, à ce stade, en mesure d'inférer de l'expérience multimodale en cours le fait que les deux malléoles ne sont pas superposées.

En résumé, ce dernier extrait montre comment les processus interactionnels conduisent ici les participantes à faire advenir dans le contexte une connaissance éminemment complexe, qui implique à la fois des propriétés anatomiques associées au corps du patient et un positionnement spécifique à l'égard d'artefacts technologiques impliqués dans la prise d'images radiologiques. Dans ce contexte, la superposition des malléoles ne s'impose pas seulement comme une catégorie abstraite et généralisable, mais elle est incarnée dans un rapport indexical à l'espace et surtout dans une exploration à la fois visuelle et tactile avec le corps du patient. C'est en « touchant » les malléoles qu'on peut apprendre à « regarder » si elles sont superposées. Et c'est en apprenant à les « regarder » qu'on peut comprendre comment positionner la cheville dans le cas d'une radiographie de profil.

TRANSFORMER LES SITUATIONS DE TRAVAIL POUR APPRENDRE

En dépit de sa brièveté et de son caractère local, la situation observée dans ce chapitre montre comment les techniciens en radiologie médicale sont susceptibles de faire usage du corps des patients à des fins épistémiques, c'est-à-dire pour faire émerger, fabriquer et mettre en circulation des connaissances à propos des pratiques professionnelles en cours d'accomplissement. Dans ce contexte, le corps du patient ne constitue plus seulement un objet anatomique, vecteur de savoirs à caractère théorique et généralisable, mais un instrument à même de rendre montrables et « visibles » les règles

d'action qui président à la pratique de la prise d'images. Dans cette perspective, ce type d'usage s'apparente à ce que Rabardel (1995) a proposé de désigner comme une « catachrèse instrumentale », c'est-à-dire « un écart entre le prévu et le réel dans l'utilisation des artefacts » (p. 123). Plutôt que de constituer la simple cible d'une procédure de travail consistant à fabriquer des images radiologiques, la cheville du patient est détournée ici de son usage prévu et devient le moyen d'une activité d'un autre type, celle d'instruire et de partager un savoir à propos du travail.

C'est là peut-être une pratique relativement anodine, mais elle permet de souligner le pouvoir d'action des participantes sur les conditions dans lesquelles se déroulent leurs interactions. En détournant la cheville du patient de son usage instrumental premier, la tutrice n'agit pas seulement sur le périmètre des connaissances des deux stagiaires. Elle met en œuvre des « compétences interactionnelles » (Pekarek Doehler *et al.*, 2017) pour modifier en profondeur la nature même de l'action en cours d'accomplissement et le contexte dans lequel elle prend place. Dans les extraits considérés, la pratique d'instruction revêt ainsi un caractère particulièrement visible. Cette visibilité résulte de la multiplicité des indices à la fois verbaux et non verbaux qui permettent aux participantes de se montrer mutuellement que les enjeux qui structurent leur rencontre ne s'épuisent pas dans la production d'un travail, mais incluent également la mise en circulation de catégories de pensée à propos de ce travail. Or, ces indices ne sont pas toujours aussi nombreux et saillants, et les participantes ne sont pas toujours en mesure de les repérer. C'est bien là que réside la fragilité des situations d'apprentissage dans et par le travail, induite par la relative transparence des objets de connaissance qui s'y trouvent convoqués.

Reconnaître cet état de fait, c'est considérer que l'étude des expériences éducatives qui prennent place aux « frontières » des pratiques scolaires ne se réduit pas seulement à des expériences de transmission et d'acquisition de savoirs explicitement énoncés, mais implique également une compréhension fine des conditions psychosociales et sémiotiques dans lesquelles ces expériences sont observables. C'est là, nous semble-t-il, que résident une contribution précieuse du champ de l'analyse des interactions à l'exploration des « frontières de la pensée » et une voie prometteuse pour la recherche en formation professionnelle.

ANNEXE

Conventions de transcription

XXX	chevauchements
(.)	micropause
(2.1)	pause en secondes
XXX	segment inaudible
/ \	intonation montante/ descendante\
exTRA	segment accentué
((rire))	phénomènes non transcrits
:	allongement vocalique
STA >	relation d'allocution directe
par-	troncation
°xxx°	diminution du volume
[#1]	emplacement de la voix de l'image dans la transcription
+xxx+	augmentation du volume de la voix

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Adé, D., & de Saint-Georges, I. (Eds). (2010), *Les objets dans la formation et les apprentissages.* Toulouse, France : Octarès.

Ackermann, S., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, *81* (2), 132-169. Doi : 10.3102/0034654311404435.

Billett, S. (2001). Learning through work : workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, *13* (5), 209-214. Doi : 10.1108/EUM0000000005548.

Bonoli, L., Berger, J.-L., & Lamamra, N. (Eds). (2018). *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse. Le « modèle » suisse sous la loupe.* Zurich, Suisse : Seismo.

Durand, I., Trébert, D., & Filliettaz, L. (2015). Offre et prise de place : l'accomplissement des configurations de participation à l'interaction tutorale. In L. Filliettaz, K. Balslev, S. Cartaut, & I. Vinatier (Eds), *La part du langage : pratiques professionnelles en formation* (pp. 31-60). Paris, France : L'Harmattan.

Filliettaz, L. (2009). Les formes de didactisation des instruments de travail en formation professionnelle initiale. *Travail et Apprentissages : Revue de didactique professionnelle*, *4*, 26-56.

Filliettaz, L. (2017). L'activité énigmatique des tuteurs au prisme de l'analyse interactionnelle. In J.-M. Barbier & M. Durand (Eds), *Encyclopédie d'analyse des activités* (pp. 375-396). Paris, France : Presses universitaires de France.

Filliettaz, L. (2019). Reconfigurer les ingrédients de l'alternance dans et par les pratiques locales de l'interaction. M. Zaouani-Denoux & E. Mazalon (Eds), *La formation en alternance. Diversité des dispositifs, perspectives des usagers et complexité des approches* (pp. 117-134). Paris, France : L'Harmattan.

Filliettaz, L., & Lambert, P. (2019). La formation professionnelle, un point aveugle de la linguistique sociale ? *Langage & société*, *168*, 15-47. Doi : 10.3917/ls.168.0015.

Filliettaz, L., Rémery, V., & Trébert, D. (2014). Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction : le cas de la formation professionnelle des éducatrices et éducateurs de l'enfance. *Revue @ctivité*, *11* (1), 22-46. Doi : 10.4000/activites.288.

Fuller, A., & Unwin, L. (2004). Expansive learning environments : Integrating organizational and personal development. In A. Fuller, A. Munro & H. Rainbird (Eds), *Workplace learning in context* (pp. 142-160). London, England : Routledge.

Goffman, E. (1987). La position. In *Façons de parler* (pp. 133-166). Paris, France : Les Éditions de Minuit.

Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience.* Paris, France : Éditions de Minuit.

Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies.* Cambridge, England : Cambridge University Press.

Heritage, J. (2012). Epistemics in action : Action formation and territories of knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, *45*, 1-29. Doi : 10.1080/08351813.2012.646684.

Hopwood, N., & Nerland, M. (2019). Epistemic practices in professional-client partnership work. *Vocations and Learning*, *12* (2), 319-339. doi.org/10.1007/s12186-018-9214-2

Knorr Cetina, K. (1999). *Epistemic cultures : How the sciences make knowledge.* Cambridge, MA : Harvard University Press.

Koschmann, T., LeBaron, C., Goodwin, C., Zemel, A., & Dunnington, G. (2007). Formulating the triangle of doom. *Gesture*, *7* (1), 97-118. Doi : 10.1075/gest.7.1.06kos.

Koschmann, T., LeBaron, C., Goodwin, C., & Feltovich, P. (2011). « Can you see the cystic artery yet ? » A simple matter of trust. *Journal of Pragmatics*, *43* (2), 521-541. Doi : 10.1016/j.pragma.2009.09.009.

Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J., & Charalampos, T. (2001). *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom.* London, England : Continuum.

Kunégel, P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage. Analyse des pratiques tutorales en situation de travail.* Paris, France : L'Harmattan.

Lamamra, N., Duc, B., & Besozzi, R. (2019). *Au cœur du système dual : les formateurs et formatrices en entreprise. Résultats d'une recherche et pistes d'action pour les acteurs de la formation professionnelle.* Renens, Suisse : Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP. [www.iffp.swiss > file > download]

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation.* Cambridge, England : Cambridge University Press.

Markaki, V., & Rémery, V. (2016). Documenter l'activité tutorale en situation de travail : pour une approche du « travail en actes ». *Sociologie et sociétés*, *48* (1), 143-167. Doi : 10.7202/1036887ar.

Mayen, P. (2002). Le rôle des autres dans le développement de l'expérience. *Éducation permanente*, *151*, 87-107. [http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=151&id_article=227#resume227]

Mehan, H. (1979). « What time is it, Denise ? » : Asking known information questions in classroom discourse. *Theory into Practice*, *18* (4), 285-294. Doi : 10.1080/00405847909542846.

Mondada, L. (2006). La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, *84*, 83-119. [http://www2.unine.ch/cla/page23129.html]

Mondada, L. (2014). Instructions in the operating room : How the surgeon directs their assistant's hands. *Discourse Studies*, *16* (2), 131-161. Doi : 10.1177/1461445613515325.

Nerland, M., & Jensen, K. (2012). Epistemic practices and object relations in professional work. *Journal of Education and Work*, *25* (1), 101-120. Doi : 10.1080/13639080.2012.644909.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle.* Paris, France : Presses universitaires de France.

Pekarek Doehler, S., Bangerter, A., de Weck, G., Filliettaz, L., González-Martínez, E. & Petitjean, C. (Eds) (2017). *Interactional competences in institutional settings : From school to the workplace.* London, England : Palgrave Macmillan.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains.* Paris, France : Presses universitaires de France.

Samurçay, R., & Rabardel, P. (2004), Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences. In R. Samurçay & P. Pastré (Eds), *Recherches et pratiques en didactique professionnelle* (pp. 163-180). Toulouse, France : Octarès.

Scollon, R., & Scollon, S. W. (2005). Lighting the stove. Why habitus isn't enough. In R. Wodak & P. Chilton (Eds), *A new agenda in (critical) discourse analysis* (pp. 101-117). Amsterdam, The Netherlands : John Benjamins.

Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional ecology, « translations » and boundary objects : Amateurs and professionals in Berkley's Museum of Vertebrate zoology, 1907-1939. *Social Studies of Science*, *19*, 387-420. Doi : 10.1177/030631289019003001.

Trébert, D. (2016). *Le tutorat dans l'alternance en éducation de l'enfance : De l'analyse des interactions sur la place de travail à ses usages en formation.* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Genève, Suisse. [https://archive-ouverte.unige.ch/unige:85312]

Veillard, L. (2017). *La formation professionnelle initiale : apprendre dans l'alternance entre différents contextes.* Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.

Zaouani-Denoux, S., & Mazalon, E. (Eds). (2019). *La formation en alternance : Diversité des dispositifs, perspectives des usagers et complexité des approches.* Paris, France : L'Harmattan.

Zemel, A., & Koschmann, T. (2014). « Put your fingers right in here » : Learnability and instructed experience. *Discourse Studies*, *16* (2), 163-183.Doi : 10.1177/1461445613515359.

LES AVENTURES DU GLUCOMÈTRE. UNE EXPÉRIENCE DE RECHERCHE PARTAGÉE

GIADA DANESI (UNIVERSITÉ DE LAUSANNE)
MÉLODY PRALONG (UNIVERSITÉ DE LAUSANNE)
FRANCESCO PANESE (UNIVERSITÉ DE LAUSANNE)
BERNARD BURNAND (UNIVERSITÉ DE LAUSANNE)

Nous avons eu le plaisir de développer avec Michèle Grossen une ligne de recherche servie par un groupe de recherche interdisciplinaire concernant la mise en œuvre des connaissances médicales, soit leur « translation » de la recherche à la clinique, et de la clinique aux usagers et usagères.

UNE RECHERCHE PARTAGÉE

L'association de chercheur·e·s en services de santé, en psychologie socioculturelle, en études sociales de médecine ainsi que des clinicien·ne·s-chercheur·e·s a débouché sur le choix d'un terrain particulièrement propice à cette exploration, la gestion du diabète de type 1, et, dans un second temps et plus spécifiquement, sur les reconfigurations induites par de nouveaux outils de surveillance du glucose, des *diabetes self-management tools,* qui nous apparaissaient en première analyse comme brouillant les frontières entre les soignant·e·s expert·e·s et les utilisateurs/trices patient·e·s non professionnel·le·s en individualisant, plus que par le passé, la gestion pragmatique et sensorielle de la maladie. Nous les avons d'emblée considérés comme des dispositifs sociotechniques inséparables de conditions et de processus cognitifs et pratiques, modulés par des environnements socioculturels spécifiques où circulent et s'articulent trouble métabolique, pragmatique des risques, socialisation et apprentissages en lien avec la maladie, gestion morale des inquiétudes, et ce, au sein d'une variété d'acteurs/trices professionnel·le·s, institutionnel·le·s, associatifs et individuel·le·s, y inclus, bien sûr, les personnes vivant avec un diabète et leurs proches, devenu·e·s usagers·ères de ces outils.

Cette problématisation prenait de manière délibérée le contrepied d'une conception mécaniste et linéaire de l'application des connaissances médicales en faisant l'hypothèse qu'elles ne sont pas de simples informations statiques fondées sur des preuves *ex ante*, mais consistent en des contenus dynamiques et polysémiques qui peuvent être compris, interprétés et mis en œuvre différemment par les divers acteurs et actrices impliqué·e·s dans les activités thérapeutiques et préventives. Il s'agissait dès lors d'analyser les liens problématiques entre connaissances médicales et pratiques de santé, non pas en supposant d'éventuels « obstacles » clairement identifiables et souvent postulés dans la littérature biomédicale, mais en posant comme centrale la notion de « traduction des connaissances » dans un cadre complémentariste mêlant la psychologie socioculturelle et la théorie de l'acteur-réseau. Nous avons ainsi tenté de mieux comprendre les processus sociocognitifs qui sous-tendent la traduction des connaissances médicales en pratiques situées de santé par l'entremise d'outils, et les significations que les acteurs·trices impliqué·e·s donnent aux corpus de connaissances qu'ils et elles mobilisent, aux compétences et aptitudes qu'ils et elles développent, et aux attitudes qu'ils et elles adoptent dans l'activité consistant à moduler l'homéostasie entre le milieu intérieur métabolique altéré par le diabète qui se manifeste par des taux de sucre dans le sang chroniquement instables, et les contraintes et situations externes – psychosociales, techniques et contextuelles – qui modulent à leur tour cette activité adaptative difficile.

UN ÉVÉNEMENT SOCIOTECHNIQUE COMME TERRAIN D'ENQUÊTE

Notre recherche partagée était déjà lancée lorsqu'un événement sociotechnique surgissait sur nos terrains : la mise sur le marché de nouveaux outils de surveillance de la glycémie, grâce à un dispositif technique permettant sa mesure et sa lecture, non plus comme les tests traditionnels par piqûre du doigt, mais à l'aide d'une petite électrode placée sous la peau et reliée à un émetteur envoyant les données par Bluetooth ou communication en champ proche (CCP) à un récepteur séparé, que l'algorithme embarqué *objective* sous la forme de courbes métaboliques palliant ainsi – comme le font déjà les outils traditionnels, mais ici *en continu*, y inclus durant la nuit – les limites des sensations cénesthésiques des usagers et usagères. L'un des effets cardinaux de ces nouveaux outils qui devait

retenir notre attention est de modifier les modalités selon lesquelles les usagers·ères direct·e·s (les personnes vivant avec un diabète) et indirect·e·s (leurs proches, les professionnel·le·s de la santé ou encore les adultes en charge des enfants) *subjectivent* ces mesures et leur évolution temporelle par des actions idéalement palliatives.

À la faveur d'une collaboration avec des clinicien·ne·s entamant une étude in vivo de ces nouveaux dispositifs, nous nous sommes centré·e·s sur le FreeStyle Libre® (FSL), un système de surveillance du glucose dit « par flash » (FGM) introduit par la société Abbott Diabetes Care sur le marché européen dès 2014, et dès 2016 en Suisse. Sous le slogan « Pourquoi piquer quand on peut scanner », il permet de mesurer plus aisément et de manière plus automatisée le taux de glucose interstitiel – soit dans le liquide qui se trouve entre les cellules –, et ce jour et nuit, en conduisant, en nageant, en travaillant, bref, potentiellement tout le temps. La possibilité de ne plus devoir se piquer le doigt, la petite taille du capteur appliqué sur la peau, la discrétion du geste de balayage rapide et indolore par le récepteur qui peut être effectué même à travers les vêtements, le design agréable de l'objet que la généralisation des smartphones banalise (une version utilisant le smartphone comme récepteur a d'ailleurs été développée) et, surtout, le design graphique de la visualisation des mesures temporelles sont autant de caractéristiques qui convainquent un nombre croissant d'usagers·ères, qui dépasse aujourd'hui le million au niveau international.

On pouvait faire sans trop de difficultés l'hypothèse selon laquelle cette innovation technique – comme la plupart d'entre elles – n'allait pas suivre le modèle idéal et linéaire – conception, développement, diffusion et résultats –, mais pouvait potentiellement induire des reconfigurations importantes des compétences, attitudes et pratiques des personnes vivant avec un diabète de type 1, leurs proches et les professionnel·le·s de la santé. Pour les saisir et les décrire, nous avons opté pour une ethnographie multisites dans diverses situations cliniques et quotidiennes afin d'explorer la manière dont les usagers·ères développent des connaissances par l'usage de ces nouveaux outils et dont elles et ils les mettent en œuvre de manière pragmatique et créative. Nous avons ainsi exploré les dynamiques d'ajustements réciproques entre les utilisatrices et utilisateurs, leur corps et la technologie, par le travail réflexif et les pratiques des patient·e·s, des proches et des professionnel·le·s de la santé qui apprennent à utiliser ces nouveaux outils.

Comme nous allons le voir, si les praticien·ne·s conçoivent cette technologie comme un outil qui améliore non seulement les capacités d'(auto-) soins, mais aussi leurs propres pratiques cliniques, du côté des patient·e·s et de leurs proches, elle tend à induire une injonction à la fois morale et pratique à l'amélioration de soi par le développement de nouvelles façons de sentir, de penser, d'apprendre, d'enseigner et d'agir pour gérer « son » diabète.

L'AUTOGESTION DU DIABÈTE COMME TRAVAIL

L'autogestion du diabète, dans sa définition clinique, repose sur quatre piliers : la nutrition, l'activité physique, la surveillance du taux de glucose et la médication (insulinothérapie et/ou agents antidiabétiques). Son objectif est de maintenir un niveau de glucose stable et d'éviter les épisodes d'hypo- ou d'hyperglycémie, susceptibles d'entraîner des hospitalisations et des complications à long terme. Les personnes vivant avec un diabète de type 1 et suivant un traitement à l'insuline doivent ainsi gérer ce dernier « en fonction des différents actes de la vie quotidienne, et notamment des repas » (Grimm *et al.*, 2002). Afin de s'injecter la bonne dose d'insuline à action rapide, elles doivent donc surveiller leur niveau de glucose, calculer la quantité de sucre qu'elles vont consommer et prendre en compte les activités qu'elles prévoient pour les prochaines heures ou qu'elles ont déjà entreprises. En outre, la mesure de l'hémoglobine glyquée – qui permet de déterminer la concentration moyenne de glucose dans le sang, c'est-à-dire la glycémie sur trois mois – et l'analyse des chiffres recueillis pendant une certaine période permettent aux personnes qui utilisent des stylos à insuline de déterminer et d'adapter à la fois le dosage de l'insuline à action courte et la dose d'insuline à action longue, qui correspond au débit basal pour les personnes équipées d'une pompe à insuline. L'autosurveillance du taux de glucose est donc une activité essentielle dans le traitement du diabète.

Comme on le sait, l'autosurveillance en matière de santé recouvre des pratiques très anciennes et traverse sans doute les frontières des traditions médicales et sanitaires. Et l'on peut avancer l'hypothèse selon laquelle toutes impliquent à leur manière des dispositions et des activités permettant d'adopter une posture réflexive sur des aspects de nos vies biologique et psychique afin d'orienter nos actions et nos comportements. Dans le cas du diabète, ce n'est

toutefois que dans les années 1970 que ce régime d'attention à soi a pris le chemin de la métrique avec le développement des premiers glucomètres, d'abord réservés aux lieux de soins, et surtout, dès le début des années 1980, avec l'arrivée sur le marché des premiers glucomètres portables, qui ont doté les personnes vivant avec un diabète d'un instrument d'autocontrôle et qui ont engendré la délégation d'une part importante de l'activité et de la responsabilité que les professionnel·e·s de soins avaient ordinairement (Danholt, 2013 ; Hinder & Greenhalgh, 2012 ; Mol, 2000 ; Mol & Law, 2004 ; Schüll, 2016). Comme d'autres dispositifs technologiques en santé, le glucomètre devenu accessoire personnel a ainsi contribué à redistribuer les pratiques de soins en dehors des hôpitaux et des cliniques, favorisant l'autonomie des personnes équipées, mais les assignant aussi à assumer cette autonomie.

La production de données, leur interprétation et la modulation d'actions et comportements induites par ce nouveau type de monitorage glycémique apparaissent de plus en plus privatisées, mettant au *travail* les personnes vivant avec un diabète de type 1 et souvent leurs proches, en particulier dans le cas des enfants. Ce travail engendre des reconfigurations à une pluralité de niveaux interdépendants : le rapport à l'instrument, la corporéité des usagers et usagères, leurs façons de sentir, de penser et d'agir dans leur vie biologique et leur vécu avec le diabète, ou encore les relations cliniques et/ou de soins entre patient·e·s, proches et soignant·e·s. Et ces « reconfigurations technosociales » (Akrich & Méadel, 2004) ont pour particularité l'édification d'un « sujet » *(self)* qui ne peut se soigner lui-même qu'en raison des multiples dépendances matériellement inscrites et spatialement distribuées qui le lient à d'autres acteurs·trices humain·e·s et non humain·e·s avec lesquel·le·s il est inéluctablement interconnecté (Danholt & Langstrup, 2012, p. 514). Pour saisir cet entrelacs, il s'agissait de se déprendre du déterminisme technologique comme de l'essentialisme social. Nous avons donc entrepris d'explorer l'imbrication entre les vecteurs matériels, psychosociaux et sanitaires en considérant, à l'instar de Timmermans et Berg, « les technologies comme des médiateurs centraux dans la construction et la reproduction de mondes nouveaux (…) et la manière dont les nouvelles technologies médicales coproduisent des sujets ou des corps nouveaux » (2003, p. 108). Dans cette optique, nous avons étudié les manières dont les usagers·ères développent des « connaissances-en-pratique » (Mol & Law, 2004) dans des trames d'actions

de soins ancrées dans des contextes concrets dans lesquels ils et elles développent des « manœuvres relationnelles » souvent créatives avec leur nouvel équipement.

Ces éléments généraux posés, parcourons quelques motifs de cette trame.

COUPLER LE CORPS ET LA TECHNOLOGIE POUR ÉTABLIR LA CONFIANCE DANS LA PERCEPTION CHIFFRÉE DE SOI

Équiper son corps d'un appareillage est tout d'abord affaire d'ergonomie, puisqu'il s'agit bien de nouer très matériellement l'être humain et la machine : ne serait-ce que placer le capteur et s'assurer qu'il adhère à la peau nécessite la mobilisation de connaissances pratiques permettant la domestication matérielle de l'outil, des connaissances qui nécessitent un apprentissage associant les professionnel·le·s de la santé, les patient·e·s et leurs proches, même si l'horizon de ses concepteurs·trices est de faire l'économie la plus stricte de ces intermédiaires. Et cette ergonomie n'est pas que matérielle. S'agissant d'un dispositif médical produisant des données et informations à forte valence tragique vu les risques d'une hyper- ou d'une hypoglycémie, il s'agit également de tester sa précision et surtout de l'accorder au mieux aux sensations corporelles de l'usager ou de l'usagère, une tâche assez difficile, puisque le principe même de l'outil est de permettre la production d'indications que l'on pourrait appeler infrasensorielles, sans quoi il serait quasiment inutile.

L'apprentissage prend alors l'aspect d'une sorte de joute cénesthésique pas toujours aisée entre capteur technique et sensations corporelles, et aussi une joute métrologique qui engage les professionnel·le·s-enseignant·e·s, sachant que la mesure du taux de glucose interstitiel que permet l'appareil doit être corrigée dans certaines conditions pour correspondre au taux mesuré dans les gouttes de sang des vaisseaux capillaires par les lecteurs de glycémie standards. La confiance dans l'appareil est donc fonction de l'alignement entre sensibilité technique et sensorialité humaine, qu'il s'agit de faire converger. Cette convergence nécessite un apprentissage exigeant des usagères et usagers, à la fois technique (assurer sa fiabilité) et moral ([se] convaincre de lui faire confiance), afin d'être capable de mieux reconnaître les sensations corporelles qui doivent les alerter de la survenue d'épisodes d'hypo- ou d'hyperglycémie

en leur donnant la possibilité de comparer mesures techniques et sensations physiques. Ainsi, la collecte de données sur les taux de glucose permet l'auto-objectification de leur corps par l'amélioration de leur conscience de soi incarnée.

Sur le terrain ethnographique, nous découvrons qu'en modulant l'expérience de la maladie par la technique, les patient·e·s équipé·e·s sont conduit·e·s à une redécouverte de leur corporéité dans un processus de réapprentissage qui les engage à adopter une attitude expérimentale et expérientielle par rapport à eux-mêmes, cette attitude consistant notamment à confronter la mesure technique de la glycémie et l'expérience subjective du diabète. On constate alors que non seulement la technologie doit être matériellement adaptée au corps, mais que le corps et la cognition doivent également s'adapter à la technologie pour littéralement l'incorporer. En d'autres termes, apprendre à utiliser ces nouveaux équipements représente bien un travail composé de gestes techniques rendus possibles par l'activité cognitive et cénesthésique et un investissement épistémique dans la production et la circulation des connaissances biomédicales, des savoirs expérientiels et des savoir-faire techniques.

APPRENDRE À FAIRE ET À FAIRE FAIRE

En s'intéressant à leurs pratiques concrètes, nous nous sommes aperçus que les personnes vivant avec un diabète comprennent, interprètent et utilisent de différentes manières les données produites par le dispositif. Ces différences sont liées à un éventail de raisons. Tout d'abord, et de manière assez évidente, les difficultés des nouveaux usagers et nouvelles usagères équipé·e·s à comprendre comment lire et donner un sens à ces données. Du côté des professionnel·le·s, on souligne dès lors l'importance d'enseigner aux personnes de nouveaux modes de raisonnement afin de tirer profit de l'utilisation du dispositif, puisque, comme on l'a vu, il implique une nouvelle appréhension de leurs valeurs glycémiques au risque de mal adapter leur auto-traitement et leurs comportements.

À un niveau plus général, les mêmes professionnel·le·s partagent avec les usagers et usagères leur crainte que cette nouvelle technique de monitorage « en continu » ne les conduise à « trop agir » face à un flux d'informations toujours disponible et qui, trop souvent consulté, pourrait conduire à un décalage entre le temps métabolique de la glycémie, la trop grande fréquence de sa consultation sur l'appareil

et le rythme des actions de correction prise par les usagers·ères, notamment les injections d'insuline ou la consommation de sucre. L'impératif d'alignement entre ces différentes temporalités n'a rien d'évident : il requiert du côté des usagers et usagères d'apprendre à « faire juste », et du côté des professionnel·le·s – et aussi parfois des proches, dans le cas des enfants – à « faire faire juste », dans des situations où l'incertitude liée à la fiabilité de l'appareil demeure. C'est là la « philosophie de l'appareillage » – pour reprendre l'heureuse expression de Vygotski (2010, p. 159) : sa force réside moins dans ce qu'il indique que dans les actions qu'il est à même de susciter. Elle sous-tend d'ailleurs les ateliers d'apprentissage pratique et expérientiel qui ont constitué une part de nos terrains d'enquête et lors desquels des infirmiers·ères en diabétologie organisent des travaux pratiques afin de doter les nouveaux usagers et nouvelles usagères des compétences nécessaires pour décider et mettre en œuvre les actions d'auto-soin les plus souhaitables à entreprendre dans des situations glycémiques, mais aussi contextuelles et ordinaires de leur vie quotidienne, telles que les efforts physiques ou la fréquence et le contenu des repas, pas toujours aisés à caler sur son soi métabolique, en particulier chez les adolescent·e·s.

UN RÉGIME TRANSFORMÉ D'ATTENTION À SOI

L'objectivation chiffrée de soi produite par l'outil ne nécessite pas uniquement un apprentissage, mais mobilise aussi des « ressources attentionnelles » (Citton, 2017). En effet, accomplir les tâches que l'outil fait accomplir à ses usagers·ères nécessite un travail cognitif et conscient afin qu'ils et elles soient en mesure de combiner objectivation technique et subjectivité sensorielle, et plus largement leur agentivité. Tout se passe alors comme si elles et ils devaient trouver un équilibre entre cette attention nécessaire et le risque de trop agir que nous venons d'évoquer, un travail de réglage à l'interface poreux entre l'homéostasie biologique troublée par la maladie et les tâches volontaires de stabilisation idéalement basées sur les évidences produites par l'outil.

Notons ici l'analogie structurale entre ce dispositif et le modèle de l'*evidence-based medicine* qui percole à sa faveur dans le travail ordinaire et privé des personnes vivant avec un diabète. Il n'y a là rien d'étonnant, dans la mesure où, comme nous l'avons dit, l'instrument est précisément la médiation par laquelle une part de

l'activité et de la responsabilité de la prise en charge des professionnel·le·s a été déléguée aux patient·e·s en embarquant, pour ainsi dire, l'idéal méthodologique de la clinique médicale : traduire le problème de la mesure glycémique par le recours à un instrument réputé l'établir de manière claire et précise ; répondre de manière aussi efficiente que possible à la mesure en adaptant ses actions et comportements ; évaluer de manière critique la *corrélation* entre mesures et effets des actions et comportements ; et intégrer cette évaluation à son auto-expertise et à ses capacités. En devenant médecin de soi-même, le sujet se constitue ainsi en objet pour lui-même, « son » diabète devenant un objet de vérification et de contrôle de soi par soi selon cette séquence idéale d'activités.

LE SENS DE LA COURBE : DE L'AUTO-OBJECTIVATION À L'AUTORÉGULATION

Mesurer régulièrement leur glycémie permet aux personnes vivant avec un diabète non seulement de développer une sensibilité interne, comme nous l'avons vu, mais aussi de prendre conscience de leurs variations métaboliques plus ou moins harmonieuses ou au contraire accidentées. Et l'une des subtilités des versions récentes de ces outils est de mettre en évidence ces variations sous la forme de courbes et d'indicateurs de tendances. Sur le terrain des pratiques, cette caractéristique de prime abord triviale se révèle cardinale, dans la mesure où elle déplace l'attention traditionnelle aux mesures brutes vers l'interprétation de leurs tendances. « Avoir une courbe » stable devient un idéal à atteindre, comme si les usagers et usagères pouvaient en quelque sorte la façonner tactiquement par leurs actions, activités et comportements.

Ce façonnage peut s'inscrire dans des temporalités forcément variables, de la quasi-immédiateté de l'adaptation discrète à des dimensions quasi structurelles. Concernant la première, il est intéressant de relever qu'à entendre les usagers·ères parler de leur expérience, l'usage de l'appareil n'oriente pas uniquement des actions délibérées, mais le sens de la courbe peut intervenir, comme le disent les behavioristes, comme un stimulus de régulation occasionnel ou habituel de réponses émotionnelles, que ce soit au niveau comportemental, expérientiel ou physiologique, par exemple l'« envie » de nourriture ou d'activités. En ce qui concerne les effets quasi structurels, cette nouvelle génération de dispositifs permet (aussi) aux usagers·ères de repérer des *patterns* ou des

schémas récurrents qui leur permettent de prévoir et d'anticiper des situations problématiques et, partant, les actions à entreprendre pour les pallier. Comme l'ont déjà mis en évidence Mathieu-Fritz et Guillot (2017), on observe en effet sur le terrain que ces nouveaux dispositifs deviennent ainsi les outils d'un travail réflexif qui permet aux usagers·ères d'agir à l'aune d'expériences et événements passés, étendant ainsi la temporalité de la production et du traitement de l'information. En d'autres termes, la possibilité offerte par l'outil de faire sens de données et de situations présentes et passées mises en évidence par des tendances reconfigure la temporalité de l'expérience de la maladie en un régime moins basé sur le moment présent.

Les « effets de la courbe » ne s'arrêtent pas là. Ils agissent aussi aux niveaux à la fois relationnel et épistémique. À l'instar de ce qu'avait montré Latour (1985) à propos des activités ordinaires des laboratoires comme des pratiques de monitoring clinique, ce type de glucomètres objective le ou la patient·e sous la forme hybride d'un enregistrement, d'une inscription et d'une visualisation dont il accélère et améliore la mobilité, l'immutabilité, la lisibilité ou encore la combinaison. En d'autres termes, traduits en images cinétiques de ses états, le diabète de la personne devient non seulement lisible à ses propres yeux, mais aussi aux yeux de ceux et celles qui partagent avec elle ou lui le souci qu'elle ou il a d'elle-même/de lui-même et de sa santé, au premier rang desquels les professionnel·le·s et les proches. Comme le souligne de manière plus générale Ruckenstein, « la visibilité lie l'analyse personnelle aux notions modernes de contrôle et de gouvernementalité [et] en rendant détectables des aspects inconnus des corps et des vies, nous pouvons obtenir un meilleur contrôle sur les processus et les entités de la vie » (2014, p. 4). En cela, l'instrument devient un « objet intermédiaire » (Vinck, 2009) qui permet de mobiliser les divers·e·s acteurs et actrices en présence à des fins diverses, comme nous allons le voir.

DES COURBES PARTAGÉES, OU LES VERTUS DIDACTIQUES DE L'OUTIL

Afin de mieux soigner leurs patient·e·s, les médecins et diabétologues « technophiles » (comme certain·e·s d'entre eux et elles se désignent elles-mêmes/et eux-mêmes) encouragent leurs patient·e·s à porter ces dispositifs afin, bien sûr, de partager ces données avec

elles et eux. Et il en va souvent de même pour les parents qui, afin d'apaiser leurs inquiétudes, souhaitent aussi suivre à distance temporelle, mais aussi spatiale, des versions récentes intégrant une connectivité permettant à l'entourage de surveiller à distance la glycémie d'un·e proche, généralement leur enfant. Le dispositif enrôle ainsi potentiellement patient·e·s, professionnel·le·s et parfois parents.

De l'avis des professionnel·le·s engagé·e·s dans la diffusion de cette nouvelle génération de glucomètres, et en prolongement de la longue tradition d'éducation thérapeutique dans le domaine du diabète (dos Santos Mamed, 2020), elle constitue un moyen supplémentaire pour conduire les usagers et usagères à changer leurs habitudes tout en permettant aux patient·e·s de gérer eux-mêmes et elles-mêmes leur maladie, voire aussi de doter les professionnel·le·s de la santé non spécialistes d'une meilleure compréhension de la maladie. Dans le domaine de la clinique quotidienne, l'enregistrement du glucose en temps réel et sa traduction en courbes temporelles ont doté les clinicien·ne·s de beaucoup plus d'informations « fiables » que par le passé, avec pour effet, selon eux et elles, que la consultation a pu prendre un tour plus dialogique, du fait de la possibilité améliorée par cette technique de caler la vie biographique des patient·e·s à la trame biologique de leur métabolisme. Dans cette nouvelle situation technico-relationnelle, on assiste dès lors à un élargissement de l'espace sémantique des interactions cliniques qui visent l'orientation des conduites des patient·e·s et, selon le corps médical, renforcent l'alliance thérapeutique dans un idéal « holistique » des soins intégrant de manière partagée leur vie concrète.

On aperçoit aisément que, comme souvent en médecine clinique, les promoteurs·trices des vertus didactiques de ces nouveaux outils adoptent une rhétorique méliorative. Ici pourtant, on assiste à une multiplication des registres d'amélioration : thérapeutique, par une meilleure stabilisation des fluctuations glycémiques ; pragmatique, par une meilleure gestion des activités physiques et des apports alimentaires ; ou encore morale, du fait de l'autonomie accrue dans l'autogestion du diabète. Il s'agit néanmoins de nuancer la portée de cette rhétorique méliorative.

En observant ces nouvelles techniques et pratiques de l'autogestion du diabète en train de se faire, on relève aussi des postures plus mitigées, notamment du côté de personnes vivant avec un diabète qui se déclarent insatisfaites du recours à cette nouvelle

génération d'appareils qui, selon elles, ne leur ont pas ont permis d'apprendre plus que ce qu'elles savaient déjà grâce à leurs connaissances expérientielles antérieures, relativisant l'évaluation trop optimiste du lien entre précision technique des données et fiabilité par rapport à leur expérience subjective de leur trouble métabolique.

Sans dénier les qualités et potentialités de l'instrument, cette posture sceptique nous rappelle que le recours à cette nouvelle technologie pour l'autogestion du diabète ne peut être réduit à un simple geste, contrairement à ce que souligne la publicité des entreprises qui les fabriquent et les promeuvent à grand renfort de communication et de publicité. L'enquête menée à la croisée de la psychologie socioculturelle et de l'anthropologie des techniques montre au contraire que son *mode d'existence* (Simondon, 2012) – comme celui de la plupart des dispositifs techniques d'orientation des comportements – est lié à quatre dimensions au moins : 1. *l'incorporation* par les usagers·ères *(embodiment)*, qui a pour condition l'articulation de leurs usages et de leurs expériences toujours situés, articulation qui, à son tour, module leur cognition, leurs représentations et leurs émotions, soit leur manière de concevoir et d'agir en matière de comportements ; 2. *l'intégration* dans une « écologie de la prise en charge » (Danholt & Langstrup, 2012) déjà structurée par des conceptions et des pratiques que l'innovation vise précisément à bousculer ; 3. *la co-construction* de nouvelles réalités sociomatérielles entre formes de socialité créées par l'instrument et formes de technicité façonnées par le contexte social de ses usages ; 4. enfin, l'émergence d'une forme spécifique d'*économie morale* caractérisée par le renforcement prescrit et encouragé de la responsabilité des personnes d'agir à la lumière des informations qui sont mises à leur disposition pour prendre mieux soin d'elles-mêmes.

C'est, pensons-nous, à la conjonction de ces quatre dimensions qu'émerge une figure possible et sans doute idéalisée du ou de la patient·e chronique contemporain·e. Alors qu'il ou elle est équipé·e, engagé·e et responsabilisé·e, son autonomie est peut-être plus que jamais fonction de l'hétéronomie de sa condition, au cœur d'un dense réseau sociotechnique façonné par la production, la distribution, la circulation et l'utilisation de potentialités techniques, de connaissances et d'expertises professionnelles, de savoirs et de savoir-faire profanes, d'aptitudes réflexives, de normes physiologiques, cliniques, sociales et individuelles, ou encore de valeurs

sociales et morales. Si, comme le dit la publicité, ces nouveaux outils représenteraient une « révolution », celle-ci est sans nul doute moins à chercher dans la nudité technicienne de l'appareillage que dans les dynamiques d'assemblage de la variété de ces éléments, mobilisées dans le geste en apparence anodin consistant à passer un petit lecteur élégant au-dessus d'un capteur discret placé sur le bras pour mesurer instantanément son taux de sucre, et à s'y adapter en conséquence.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Akrich, M., & Méadel, C. (2004), Problématiser la question des usages. *Sciences Sociales et Santé, 22* (1), 5-20. [www.persee.fr/doc/sosan_0294-0337_2004_num_22_1_1606]

Citton, Y. (2014). *Pour une écologie de l'attention*. Paris, France : Seuil.

Danholt, P., & Langstrup, H. (2012). Medication as infrastructure : Decentring self-care. *Culture Unbound : Journal of Current Cultural Research, 4* (3), 513-532.

Danholt, P., Piras, E.M., Storni, C., *et al.* (2013). The shaping of patient 2.0 : Exploring agencies, technologies and discourses in new healthcare practices. *Science & Technology Studies, 26* (2), 3-13. Doi : 10.23987/sts.55295.

dos Santos Mamed, M. (2020). *Approche socioculturelle de l'éducation thérapeutique du patient : Explications et interactions de soin dans la prise en charge du diabète* (thèse de doctorat en psychologie), Université de Lausanne, Suisse.

Grimm, J.J., Berger, W., & Ruiz, J. (2002). Functional insulin therapy : Patient education and algorithms. *Diabetes & Metabolism, 28* (4), 2S15-2S18.

Hinder, S., & Greenhalgh, T. (2012). « This does my head in ». Ethnographic study of self-management by people with diabetes. *BMC Health Services Research, 12*, 83. Doi. org/10.1186/1472-6963-12-83.

Latour, B. (1985). Les « vues » de l'esprit. Une introduction à l'anthropologie des sciences et des techniques. *Culture et Technique, 14*, 5-29.

Mathieu-Fritz, A., & Guillot, C. (2017). Les dispositifs d'auto-surveillance du diabète et les transformations du « travail du patient ». *Revue d'Anthropologie des Connaissances, 11*, 4 (4), 641-675. [https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01737397]

Mol, A. (2000). What diagnostic devices do : The case of blood sugar measurement. *Theoretical Medicine and Bioethics, 21* (1), 9-22. Doi : 10.1023/a : 1009999119586.

Mol, A., & Law, J. (2004). Embodied action, enacted bodies : The example of hypoglycaemia. *Body & Society, 10* (2-3), 43-62. Doi. org/10.1177/1357034X04042932.

Ruckenstein, M. (2014). Visualized and interacted life : Personal analytics and engagements with data doubles. *Societies, 4* (1), 68-84. Doi : 10.3390/soc4010068.

Schüll, N. (2016). Data for life : Wearable technology and the design of self-care. *BioSocieties, 11* (3), 317-333. Doi : 10.1057/BIOSOC.2015.47.

Simondon, G. (2012). *Du mode d'existence des objets techniques.* Paris, France : Aubier.

Timmermans, S., & Berg, M. (2003). The practice of medical technology. *Sociology of Health & Illness, 25* (3), 97-114. Doi. org/10.1111/1467-9566.00342.

Vinck, D. (2009). De l'objet intermédiaire à l'objet-frontière. Vers la prise en compte du travail d'équipement. *Revue d'anthropologie des connaissances, 3* (1), 51-72. Doi : 10.3917/rac.006.0051.

Vygotski, L. S. (2010). *La signification historique de la crise en psychologie.* Paris, France : La Dispute (édition originale publiée en 1927).

PARTIE 3
DISCOURS, INTERACTIONS ET DÉVELOPPEMENT

LA PREUVE PAR L'INTERACTION

PROUVER UNE COMPÉTENCE COGNITIVE PAR L'ANALYSE DE LA LOGIQUE DU DIALOGUE NATUREL INTERACTIF

ALAIN TROGNON (UNIVERSITÉ DE LORRAINE)[1]

Lorsqu'en 1982 (Trognon, 1982)[2], j'avançais l'idée d'une « Analyse interlocutoire », j'avais simplement en vue la mise au point d'un procédé d'analyse, et plus modestement d'une démarche de description de la production des discours dialogués émis dans les (petits) groupes de face-à-face et permettant d'identifier certaines interactions que je conjecturais s'y agencer. Aujourd'hui, j'aurai donc consacré une bonne partie des quarante années de ma vie professionnelle à perfectionner la mise au point de cette idée initiale avec, certes, les nombreux collègues et doctorants qui m'ont suivi et entouré à l'Université de Nancy au Groupe de recherche sur les communications, mais également avec des collègues d'autres universités en France et à l'étranger, surtout en Suisse, et notamment à Neuchâtel et à Lausanne, où Anne-Nelly Perret-Clermont et Michèle Grossen, respectivement, ont été plusieurs fois à l'origine d'importants développements de la théorie que j'ai essayé d'élaborer. Les nombreuses publications rapportées sur mon site (alainm-trognon.com), dont je ne peux présenter ici la liste faute de place, donnent un pâle aperçu, réduit

1. Le présent travail doit beaucoup aux conversations que j'ai eues avec Arthur Trognon sur la formalisation des dialogues. C'est en particulier à lui que je dois la connaissance de Allison Lloyd, « Lambda calculus Integers » (https://users.monash.edu/~lloyd/tildeFP/Lambda/Examples/const-int/). C'est, de plus, Arthur Trognon qui a mis au point l'algorithme qui épouse le déroulement de la seconde partie du dialogue.

2. Au cours du chapitre, je devrai introduire de nombreuses références bibliographiques. Concernant mes propres travaux, je ne mentionnerai que les plus représentatifs des thèmes développés dans le présent chapitre. Mes autres travaux seront mentionnés par les noms de leurs auteurs et leurs dates de publication. Les compléments sont faciles à trouver en consultant mon site, lequel propose une distribution de mes travaux par thèmes sous l'intitulé « Thèmes et Domaines ».

aux publications, de la richesse de cette collaboration[3]. Car cette collaboration s'est développée en réseau sur plusieurs plans : outre les publications communes, il faut mentionner les collaborations ciblées à des projets de recherche internationaux ; les réseaux Erasmus plusieurs fois renouvelés et animés par Anne-Nelly Perret-Clermont et Antonio Iannaccone ; les co-tutelles de thèses (Analisa Sanino, Pascale Marro, Sophie Lambolez) ; les séminaires de recherche au long cours (dont « Dialogisme et processus de pensée », dirigé à Lausanne par Nicolas Duruz et Michèle Grossen, le séminaire de psychologie de l'Université de Neuchâtel). Et je ne compte pas les très nombreuses manifestations scientifiques (conférences, groupes de travail, colloques, workshops, numéros spéciaux de revues, directions d'ouvrages) qui ont accueilli nos rencontres.

C'est dans le domaine de l'acquisition et de l'utilisation psycho-sociale des compétences cognitives individuelles de base que mes collaborations avec Michèle Grossen et Anne-Nelly Perret-Clermont se sont révélées particulièrement fructueuses, déjà au regard des connaissances que nous avons produites ensemble, mais surtout au regard des prolongements théoriques et méthodologiques, voire empiriques sous forme d'intervention diverses que je leur ai données personnellement à la suite d'un premier examen effectué ensemble de l'enregistrement de deux enfants résolvant un problème de division.

HISTOIRE DU « CORPUS DE LAUSANNE »

Les analyses consacrées aux enfants résolvant des problèmes de division dans des situations de dialogues constituent un bel exemple de ce que la logique interlocutoire doit à cette collaboration en réseau.

Historiquement, le projet d'une analyse interlocutoire de l'activité de résolution des problèmes de division par des enfants dialoguant en dyades débuta à l'Université de Lausanne. Michèle Grossen y occupait un poste « taillé sur mesure » de « psychosociologie clinique ». À ce poste était associée une activité d'« assistant(e) de recherche temporaire », où fut recrutée Valérie Saint-Dizier,

3. Grossen & Trognon (2002) ; Marro-Clément, Perret-Clermont, Grossen & Trognon (1998) ; Marro, Trognon & Perret-Clermont (1999) ; Perret-Clermont, Schubauer-Leoni, Trognon (1992, 1995) ; Schwarz, Perret-Clermont, Trognon, & Marro (2008) ; Trognon, Batt, Schwarz, Perret-Clermont, & Marro (2003) ; Trognon, Batt, Schwarz, Perret-Clermont, & Marro (2006) ; Trognon, Saint-Dizier de Almeida, & Grossen (1999).

à l'époque doctorante au sein du Groupe de recherche sur les communications (GRC) à l'Université Nancy 2, et aujourd'hui professeure de psychologie du travail à l'Université de Lorraine.

L'initialisation de cette collaboration n'avait alors rien d'anecdotique. En effet, c'est dans le laboratoire dirigé par Anne-Nelly Perret-Clermont à l'Université de Neuchâtel que nous avions découvert, Michèle Grossen et moi, que, bien qu'issus de formations données dans des traditions de pensée différentes, nous partagions de nombreuses idées sur la psychologie, son épistémologie et son histoire, sa théorie et ses pratiques « dans la cité ». Nous partagions en particulier l'idée selon laquelle les représentations en général et les représentations conceptuelles en particulier s'acquièrent et s'utilisent naturellement dans des contextes interactifs. Ces contextes, comme la famille puis l'école élémentaire, fournissent les cadres plus ou moins institutionnalisés des acquisitions précoces transportées par la communication interactive qui, au long de l'ontogenèse, recourt de plus en plus à l'usage dialogué d'une langue naturelle (Trognon & Sorsana, 2005). La singularité du système communicationnel dynamique qui est employé par les humains pour « transporter » l'information entraîne de nombreux phénomènes psychosociaux que Michèle Grossen, en particulier dans sa thèse (1988), a été l'une des premières à rapporter aux situations d'évaluation des acquisitions conceptuelles « naturelles » comme le nombre, le volume et, plus généralement, les diverses formes de conservation, ou enseignées à l'école, comme en témoignent encore certaines de ses dernières publications (Grossen, 2016 ; voir le chapitre de Grossen dans cet ouvrage). Ce faisant, Michèle Grossen approfondissait dans une perspective critique l'approche dialectique inventée par Piaget sous le nom d'« entretien clinique ». À l'époque, je travaillais également dans ce domaine en collaboration avec Anne-Nelly Perret-Clermont. Du reste, c'est un corpus de la thèse de Michèle qui a fait l'objet de plusieurs publications communes (Marro Clément, Perret-Clermont, Grossen, & Trognon 1998 ; Perret-Clermont, Schubauer-Leoni, & Trognon, 1992, 1995).

La mission que nous confiâmes, Michèle Grossen et moi, à Valérie Saint-Dizier consistait principalement à analyser des données récoltées en lien avec les travaux de Säljö et Wyndhamn (voir par exemple Säljö & Wyndhamn, 1990), ceci afin d'expérimenter l'analyse interlocutoire. Pratiquement, l'analyse serait effectuée à l'Université Nancy 2, au bénéfice des deux institutions concernées.

Cette mission associait donc une activité empirique concrète commune à des approches relativement différentes, plutôt phénoménologiques d'un côté, plutôt formelles de l'autre, d'une même problématique concernant l'objet de la psychologie. Analyser des enregistrements d'un dialogue entre pairs réunis en dyades pour résoudre des problèmes scolaires d'arithmétique élémentaire : y avait-il un meilleur objet empirique donnant accès à la psychologie telle que nous la concevions ? Deux enfants coopérant pour résoudre un problème qui leur était imposé dans une institution. Là, c'était pour un expérimentateur. Mais cela aurait pu l'être aussi bien pour un enseignant installant une situation de pédagogie participative. Pour coopérer, les enfants devaient mobiliser et partager des émotions, des manières d'être et des façons de faire plus ou moins différentes, des pratiques et des savoirs socio-culturels dont des connaissances scientifiques, lesquelles étant inégalement réparties et plus ou moins bien apprises, mémorisées et récupérées dans la situation qui leur était imposée ; ils devraient surtout échanger, c'est-à-dire produire interactivement de la langue naturelle ; en somme, ils devraient dialoguer. Bref, analyser ces enregistrements, c'était pour nous disposer d'un accès empirique à un matériel unique, dans lequel se serait déposée l'intégration dynamique de toutes les fonctions psychologiques mobilisées dans une activité de résolution collaborative d'un problème relatif à une connaissance institutionnellement enseignée dans une école élémentaire. On allait donc enfin essayer d'aborder de manière descriptive et globale une « activité supérieure de pensée » selon une « quadrature-Vygotski » : Ego-Alter-Objet & Signe. De plus, comme l'activité enregistrée consistait en une conversation, donc relevait de l'usage « naturel » d'une langue naturelle, on allait pouvoir étudier comment un dialogue « naturel » soutient l'activité calculatoire inventée par les enfants ou réinventée parce qu'ayant été institutionnellement transmise. Cette situation constituait pour nous une première car, en ce temps-là, au moins pour ce qui nous concerne, nous n'avions encore examiné que des dialogues de résolution de problèmes opératoires d'ordre pratico-professionnel ou relatifs à des tâches expérimentales comme le problème des quatre cartes de Wason (Grusenmeyer & Trognon, 1995, 1996, 1997 ; Trognon & Grusenmeyer, 1997 ; Trognon, 1992, 1993, 1995, 1997 ; Trognon & Retornaz, 1989, 1990).

Quant à l'intérêt spécifique du GRC pour ces analyses, il découlait de son programme scientifique. En effet, le GRC poursuit,

depuis que j'anime son programme, un double objectif. Tout d'abord, il entend contribuer à une approche globale, holistique et systémique du psychisme humain faisant fond sur l'originalité de la communication inventée par l'espèce humaine au cours de sa phylogenèse. Un trait fondamental de cette originalité est en effet que, parmi tous les moyens que les êtres humains utilisent pour communiquer, il en est un qui les distingue des autres espèces animales : c'est la langue naturelle. Celle-ci (Trognon & Sorsana, 2005), qui se substitue progressivement à d'autres médias au cours de la prime enfance, sans toutefois les éliminer, mais en quelque sorte en les enrégimentant, unifie, aux dires même de Chomsky, communication et calcul, ce qui dote les humains d'une fonction calculatoire extrêmement efficace. Qui dit communication dit organisation de la communication, et l'organisation de la communication humaine ne se réduit de loin pas à la prédication. Interactive et dynamique, la communication en langue naturelle implique le dialogue, lequel est d'ailleurs – cela a été affirmé de très nombreuses fois – la façon la plus naturelle, phylogenétiquement et ontogénétiquement, d'user d'une langue naturelle (Clark, 1996 ; Levinson, 1983 ; Schegloff, 1991 ; Trognon, 1997). On découvre d'ailleurs ces derniers temps que la grammaire de la langue naturelle elle-même comporte tout un ensemble de dispositifs de conduite de la communication interactive, dont le dialogue qui, appliquant l'interaction sur l'interlocution, est l'un des plus essentiels (Ginzburg, 2012 ; Kempson *et al.*, 2017).

Avec les données du corpus de Lausanne, on pouvait même espérer progresser plus avant encore dans une approche unifiée de l'individu humain, en esquissant une sorte de continuité entre l'individu humain pris individuellement, ses relations interpersonnelles et les communautés humaines rassemblées dans des complexes socioculturels historiquement constitués auxquels il participe (Trognon & Batt, 2010 ; 2012 ; Trognon, Batt, & Marchetti, 2011). Comme, parallèlement, on commençait à prouver expérimentalement la supériorité de l'acquisition interactive des connaissances de base – par exemple les différentes espèces de conservation étudiées par Perret-Clermont (1979/2000) et plus généralement par l'école de la psychologie sociale génétique ; par exemple aussi les résultats obtenus en psychologie sociale expérimentale dans le domaine des dyades et des trios résolvant des problèmes au moyen de la discussion libre comparés à leur acquisition individuelle (Laughlin, 2012) –,

on pouvait se mettre à croire que la psychologie humaine était dotée d'un système de communication particulièrement efficace à la propagation interindividuelle et groupale de la culture et des connaissances, notamment arithmétiques, lesquelles sont d'éminents exemplaires de culture (Mercier, 2013 ; Mercier & Sperber, 2011 ; Perret-Clermont & Grossen, 2004 ; Trognon & Batt, 2013 ; Trognon, Batt, Sorsana, & Saint-Dizier, 2011).

Ensuite, puisque le dialogue conjugue la communication et le calcul, on devait pouvoir découvrir dans le dialogue enregistré au moins des traces d'une sorte de logique primordiale, qui tresse en une forme fondamentale, originale et très efficace le linguistique et le logique. Si une telle chose existait, alors il deviendrait possible de reprendre à nouveaux frais le programme de l'épistémologie génétique de Piaget (Heinzmann, Trognon, & Tremblay, 2014). Plus modestement, le corpus de Lausanne pouvait nous fournir l'occasion d'une collaboration renouvelée entre psychologues, logiciens, informaticiens et enseignants des mathématiques élémentaires, une perspective constamment encouragée tant à Nancy qu'à Neuchâtel et Lausanne.

Ainsi, à l'époque de la mise en place de notre collaboration, nous étions déjà sensibles à la portée épistémologique, théorique, voire politique, du processus de recherche que nous engagions, même si, évidemment, nous n'en formulions pas les détails comme je le fais ici aujourd'hui.

LA TRANSCRIPTION DU « CORPUS DE LAUSANNE »

L'enregistrement est issu d'une expérimentation dans laquelle il était demandé à des enfants de 9-10 ans de résoudre des problèmes arithmétiques d'abord isolément puis en dyades. Dans ces deux situations successives, les cinq problèmes qui étaient proposés aux enfants leur étaient présentés comme des problèmes de multiplication, alors qu'un d'entre eux dans la première situation et deux d'entre eux dans la seconde requerraient pour leur résolution une multiplication et une division. Dans les deux situations, le contrat de communication didactique était donc enfreint (Perret-Clermont, Schubauer-Leoni, & Trognon, 1992). Le but de l'expérimentation était d'ailleurs d'établir que la collaboration entre enfants facilite leur découverte de la solution tout en les libérant de leur dépendance vis-à-vis d'un contrat de communication didactique défectueux.

Jean (J) et Marc (M), 10 ans chacun, composaient la dyade qui a produit le dialogue rapporté ici. Ils avaient reçu un enseignement sur la division dans le cadre de leur programme scolaire et résolvaient l'un des deux problèmes, intitulé « Multiplication », mais dont la solution demandait, selon les expérimentatrices, au moins une division.

[…]

[M lit l'énoncé à haute voix]

0M « Un commerçant a 672 cassettes vidéo à ranger, il peut en ranger 32 par étagère. Sachant qu'une bibliothèque comporte 7 étagères, de combien de bibliothèques a-t-il besoin pour ranger ces cassettes ? »

1J ah il faut diviser

2M peut-être pas

3J presque

4M ouh là là

5J1 combien par étagère ?

5J2 Mais par étagère

5J3 [J se tourne vers l'expérimentatrice et s'adressant à elle :]

5J4 par plaque d'étagère ou bien ? L'étagère complet ?

6E par tablard [mot régional désignant un étagère]

7J1 ah par tablard… les étagères comme ça

7J2 [il fait un geste de la main mise à plat représentant une planche]

8E oui

9M [lisant l'énoncé] 32… c'est un peu dur ça

10J 7 fois 32

11M hmm

12J ehm

13M 221

14J 221 alors ça faisait beaucoup d'étagères là

15M1 attends

15M2 alors ça fait 221

16J1 attends

16J2 on divise par 32

[silence, ils regardent tous les deux la feuille de l'énoncé]

17M1 je sais pas moi

17M2 c'est dur

18J (silence) ou diviser par 7

19M1 ou peut-être on s'en fiche…

19M2 et on fait et on fait 600 divisé par 7?
20J ouh sacré calcul
21M c'est simple
22J ou ben quoi
23M1 ben c'est
23M2 attends
24J ah c'est compliqué [rit]
25 M [il lit l'énoncé] "combien y a-t-il"
26 J "d'étagères" "a-t-il besoin d'étagères pour ranger ces cassettes?»
27 M: d'étagères quoi de bibliothèques il y en a 7 on peut en mettre 32 dans une
28 J il y a 7 étages
29 M pis 32… 32 ouais ben il faut faire…
30 J faut diviser par 32? [il le regarde]
31 M ou peut-être fois aussi… parce que 32 fois «combien»
32 J à moins qu'on arrive chaque fois à 32
33 M attends
34 J fois 32… 14 [il calcule «de tête»] mmh!…. possible par étagère tu peux en mettre 200… 224 alors il y a qu'à enlever à chaque fois 224
35 M par étagères… 32 Ah ouais 224… ben 600
36 J 224 ouais! par BIBLIOTHÈQUE [accentué]
37 M ah oui ben fais sur le brouillon
38 J ouais
39 M 672 moins 224 moins 224 moins 224 (…)
40 J [à voix basse] 672… moins 224
41 M faut prendre
42 J là! [il vient juste d'écrire une première fois 224]
43 M faut prendre faut prendre 6 [soupir] c'est pas la joie
44 J quatre voilà! [J saute l'intervention de 42J] puis là tu peux encore en mettre deux parce que c'est 224 là tu peux en mettre encore deux alors ça veut dire qu'il en a besoin de trois
45 M mais si… mais…
46 J oui!?
47 M essaie d'en mettre deux… tu mets… ben fais comme ça… attends je le fais… je
48 J là il en a déjà enlevé une
49 M 224
50 J 224 ouais

51 M ben on en a besoin de trois moins 224
52 J alors on fait comme ça… tu mets 672
53 M ouais !
4 J 72 moins 224 moins 224 moins 224 égal… euh là là ça fait 0 après [chuchote] 224 est égal… tu veux pas mettre des espaces ?
55 M euh ! encore une fois il y a
56 J puis après ça fait 0… alors euh 3 étagères… euh 3… bibliothèques
57 M [chuchote] euh ! qu'est-ce qu'il faut marquer pour marquer trois étagères ?
58 J ben… on met… il faut 3 étagères !
59 M 3 !?
60 J 3 !
61 M 3 bibliothèques
62 J 3 bibliothèques ben 3 bibliothèques on doit mettre parce que ça fait
63 M bi-bli-o-thèque [il écrit en faisant une faute que J relève immédiatement après]
64 J biliothèque ?
65 M bibliothèque [rectifie et accentue]
66 J tu as oublié le L
67 M bibli
69 J bibliothèque non il est ici le L
70 M ah ! ouais j'ai oublié le B
[J et M sourient]
71 J si y a un L et y a pas de B
72 M [chuchote]… thèque voilà !
[les enfants ont écrit au propre 672-224-224-224 = 0 3 bibliothèques]

LES DIFFÉRENTES ÉTAPES DE L'ANALYSE DU « CORPUS DE LAUSANNE »

Le « corpus de Lausanne » a donné lieu à sept publications de la part des Nancéens[4]. Au fil de ces publications, notre connaissance du corpus va s'enrichir progressivement sur plusieurs plans, mais c'est évidemment l'analyse de la dynamique interne du dialogue de résolution qui nous intéressera principalement ici.

4. Batt & Trognon (2014) ; Trognon (2007) ; Trognon & Batt (2007, 2011) ; Trognon, Batt, Rebuschi, & Sorsana (2010) ; Trognon, Batt, & Sorsana (2010) ; Trognon, Saint-Dizier de Almeida, & Grossen (1999).

La première analyse du « corpus de Lausanne » fut présentée lors d'un colloque organisé à l'Université de Provence par Michel Gilly et Jean-Paul Roux, puis publiés (Trognon, Saint-Dizier de Almeida, & Grossen, 1999) en chapitres dans l'ouvrage qui en est sorti (Gilly, Roux, & Trognon, 1999, « Apprendre dans l'interaction »).

À cette époque, lorsque nous entreprenons l'examen de ces données, le cadre de la logique interlocutoire est déjà assez bien établi et il a été plusieurs fois essayé au regard de sa valeur descriptive (Ghiglione & Trognon, 1993 ; Kostulski & Trognon, 1998 ; Trognon, 1995, 1999 ; Trognon & Kostulski, 1996). Le dialogue est conçu en logique interlocutoire comme une machinerie « séquentielle » (Gilly, Roux, & Trognon, 1999) animée pas à pas par les agents du dialogue. Il débute quand l'auditeur d'une communication (par exemple, il entend [ou bien il lit] un énoncé) enchaîne une réaction (par exemple un autre énoncé, un geste, etc., dit « réactif ») à cette communication (dénommée par conséquent « initiative ») : *matériellement* parlant, l'objet élémentaire d'un dialogue est donc, en logique interlocutoire, l'*enchaînement de deux énoncés* (Trognon, 1990, 1991 ; Trognon & Brassac, 1992) ou, plus exactement, l'enchaînement de deux actes de langage, puisque l'énonciation d'un énoncé dans un contexte constitue un acte de langage (Searle, 1969). Au fur et à mesure des répétitions de ce processus, des objets discursifs s'élaborent progressivement en échanges (par exemple, les paires adjacentes de l'Analyse Conversationnelle), structures (par exemple, les jeux de langage, les jeux sémantiques, les jeux de dialogue) et transactions (par exemple, les relations de service, l'enseignement), lesquels se déploient *à la fois* sur un plan *discursif* et sur un plan *logique*. Cela explique pourquoi nous avons cru bon d'intégrer la sémantique générale de Daniel Vanderveken (Vanderveken, 1990 ; Searle & Vanderveken, 1985 ;) dans la théorie des structures hiérarchiques et fonctionnelles du dialogue (Moeschler, 1990 ; Roulet *et al.*, 1985) pour expliquer comment se produisent les événements psycho-socio-discursifs qui s'y forment.

L'analyse de 1999 propose une périodisation de l'enregistrement qui sera à peu près conservée dans tous les remaniements qui suivront, en opposant dans l'enregistrement une période d'hésitation, de 1J à 34J, et une période de résolution, de 34J à 73M. Ces deux périodes s'opposent quasiment du tout au tout.

Dans la première période, les enfants « marchent à l'aveugle » sans parvenir à donner un but précis à leur délibération. Leur

réflexion est de plus gangrénée par un phénomène indépendant, mais qui n'en a pas moins des conséquences dommageables : une ambiguïté dont ils ont beaucoup de mal à se défaire en dépit de l'étendue des ressources lexicales qu'ils mobilisent et d'un recours à l'expérimentatrice [5J1-8E] (Trognon *et al.*, 1999, pp. 127-128 ; 2010, pp. 149 ; 2011, pp. 57). Et, de fait, cette ambiguïté les gênera jusqu'à la fin, si bien qu'à partir de 34J ils devront coupler toutes leurs énonciations du terme « étagère » avec une intervention auto- ou hétéro-correctrice, l'énonciation de l'ambiguïté attirant quasi immédiatement une correction accomplie ou demandée par l'interlocuteur, comme si les enfants se déléguaient mutuellement la fonction de contrôle de l'énonciation. Nonobstant le « bruit » que constitue l'ambiguïté, les enfants travaillent dans la seconde période de manière très rigoureuse et organisée dans la mise en œuvre du processus de résolution du problème.

La bascule de la première à la seconde période s'effectue dans un unique tour de parole : 34J, sur les 72 qui sont produits dans ce dialogue ! La décomposition de 34J montre toute la richesse de cette intervention qui va conjoindre la découverte du nombre de cassettes contenues dans une bibliothèque [34J] et, directement ensuite, la découverte de la méthode utilisable pour ranger les cassettes comme le demande l'énoncé du problème [34J], la première fournissant le moyen de la seconde. La découverte du nombre de cassettes dans une bibliothèque est un « précipité » de la séquence d'énoncés qui va du début du dialogue à 34J. La mise en œuvre de la méthode de résolution va, elle, de 34J à la fin du dialogue.

34J est une réponse de Jean à la question de Marc, laquelle était déjà une réponse à une question de Jean[5]. Or, ce que Jean réalise en 34J, c'est une « expérience de pensée » plus ou moins externalisée dans le dialogue de l'hypothèse de travail que Marc a proposée comme alternative à la proposition de Jean. Ce faisant, Jean reprend une opération qu'il avait déjà assertée auparavant dans le dialogue [10J], mais apparemment sans avoir la conscience de ce qu'il faisait à ce moment-là. Dans le nouveau contexte, Marc « teste » une possibilité offerte par Jean ; en effectuant ce que nous avons appelé dans d'autres publications un « apprentissage dans l'interaction »

5. 34J provient du « tressage » de plusieurs questions-réponses. Or, les logiciens « ouverts » sur le discours ont insisté sur le fait que les questions-réponses sont au centre de la « transmutation » du discursif en logique (et donc de l'accomplissement de la fonction calculatoire dans l'interaction dialogique discursive (Hintikka, 1983, 1985 ; Van Benthem, 2011) [et aussi « Cognition as Interaction »]).

(Trognon, 1993 ; Trognon *et al.*, 2003), lequel consiste à prendre en considération[6] un élément de discours provenant du partenaire pour nourrir sa propre pensée ou, comme ici, pour en expérimenter la portée dans le travail de résolution conjointe du problème.

L'expérience de pensée accomplie par Jean expose certains de ses états mentaux : « humm » ($34J_5$: expressif de prise en considération d'un état du calcul) ; « possible » ($34J_6$: assertion d'une attitude propositionnelle consistant en l'évaluation ontique de l'opération arithmétique accomplie : le résultat de l'opération est posé dans un monde possible) ; « 200… 224 », proposition assertant la capacité d'une « étagère » (= bibliothèque) énoncée au fur et à mesure de l'accomplissement de la multiplication : $34J_{7\text{-}8}$), « alors il y a qu'à enlever à chaque fois 224 » ; ($34J_9$: déduction de la procédure ; Jean fait retour sur la fraction de rangement correspondant au remplissage d'une bibliothèque)[7].

D'un point de vue logique enfin, Jean expose presque littéralement une déduction et même ***la*** *déduction décisive pour la résolution du problème*. C'est la conclusion d'une inférence dont les prémisses se constituent progressivement et coopérativement. La séquence démarre en effet par une question ambiguë[8] : « Combien y a-t-il d'étagères ? […] » : (i) co-construite par Marc (25M), complétée par Jean ($26J_1$) ; (ii) et ratifiée par Marc qui fournit la réponse « il y en a 7 » en l'enrichissant par « on peut en mettre 32 dans une » ; (iii) Jean, ratifiant la réponse, tout en corrigeant son ambiguïté, « il y a 7 étages », précise qu'il s'agit d'étagères d'une bibliothèque (28J), puisqu'il emploie une désignation discriminative ; (iv) Marc reprend le nombre 32, en l'associant plus ou moins à une propriété des étagères (« pis »), en le répétant et confirmant l'énonciation « 32 ouais », il annonce une déduction (« ben ») assertant la nécessité d'une action (« il faut faire ») encore imprécisée ($29M_{1,2,3}$). Il n'aura pas l'occasion de préciser le contenu propositionnel de son directif indirect, puisqu'il est coupé par Jean, qui s'empresse de proposer (par une question subordonnée) de diviser par 32 [30J][9]. La question de Jean est une question propositionnelle en oui/non. Mais la réponse

6. Selon un processus logique (de « considération ») que Vernant a décrit dans plusieurs publications récentes, dont Vernant, 2014.

7. Ceci illustre le fait qu'un dialogue de résolution de problème mobilise de nombreuses fonctions accomplies par l'appareil psychique : motricité, langage, imagerie, mémoire, émotion, etc.

8. Que nous laissons de côté pour ne pas obscurcir la présente analyse. Quand Marc énonce « il y en a 7 », on ne sait pas si « en » désigne des étagères et des bibliothèques et « dans une » ne lève pas l'ambiguïté.

9. Il a déjà fait deux fois cette proposition (10J, $16J_2$).

de Marc est une question qui transforme la question de Jean en une question proposant une alternative non exclusive, « ou peut-être fois aussi » ($31M_1$), qu'il justifie (31M2) après un bref silence (« parce que 32 fois combien »). Jean ne répond pas explicitement. Alors que Marc lui demande d'attendre, Jean se met à calculer en partie « de tête » *la proposition de Marc*. Il ne laisse transparaître dans son discours que des bribes de sa pensée, mais elles suffisent pour interpoler les éléments qui ne sont pas exposés. Par exemple « 14 » (le résultat de la multiplication de 7 par 32, où 14 = 7x2 ; où le résultat de la multiplication de 32 par 7, où 14 est le début du résultat de la multiplication de 32 par 7).

Le découpage précédent sera maintenu dans toutes les publications ultérieures, lesquelles se distingueront de la première par leur centration quasi exclusive sur la forme logique du « corpus de Lausanne » qui était à peine esquissée en 1999 au détriment de sa forme discursive.

La différence de ces deux contributions d'avec le travail de 1999 réside aussi dans les théories logiques utilisées pour rendre compte du corpus. En 1999, l'analyse cognitive est « emballée » en une page (p. 134), avec pour seule référence la formule de la division. De plus, cette analyse cognitive est exposée dans une rhétorique qui témoigne de nos hésitations. 2010 instaure une rupture nette, parce que l'analyse du « corpus de Lausanne » s'effectue en référence aux théories de Gentzen : la déduction naturelle, qu'on employait déjà pour « paralléliser » le déroulement logique au déroulement discursif (Trognon & Coulon, 2001 ; Trognon, Batt, Schwartz, Perret-Clermont, & Marro, 2003) et la théorie des séquents (Laux, Trognon, & Batt, 2006 ; Trognon, Batt, Schwarz, Perret-Clermont, & Marro, 2006), à peu près à partir de 2006.

Les deux publications concernées sont Trognon, Batt, Rebuschi et Sorsana (2010) et Trognon et Batt (2011). La première est un article publié à la suite d'un appel à contributions de la revue *Pratiques*, pour un numéro spécial « Interactions et corpus oraux » dirigé par Gunter Schmale, de l'Université de Metz. La seconde est issue d'un ouvrage publié à la suite d'un colloque du « Réseau interuniversitaire de psychologie du développement et de l'éducation », tenu en mai 2010 à l'Université de Reims. Il faut lire les publications dans cet ordre si l'on veut comprendre la progression de l'analyse du corpus, car la seconde *rectifie* l'utilisation faite en 2010 de la théorie logique des séquents.

En 2010, l'analyse débute par une reconstruction axiomatique « à la Hilbert » établissant que le problème posé aux enfants possède une solution logique.

1.	C/E = 32	Prémisse	
2.	E/B = 7	Prémisse	
3.	C/R = 672	Prémisse	
4.	C/B = C/E x E/B	Vérité algébrique	
5.	C/B = 32 x E/B	Elim-1,4	Plan de Marc. *Desideratum* de sa question
6.	C/B = 32 x 7	Elim-2,5	Réponse implicite de Jean à Marc
7.	32 x 7 = 224	Arithmétique	Multiplication effectuée par Jean
8.	C/B = 224	E-6,	
9.	C/R = C/B x B/R	Vérité algébrique	
10.	C/R = 224 x B/R	E-8,9	
11.	672 = 224 x B/R	E-3,10	
12.	672 = 224 x 3	Arithmétique	Division effectuée par jean
13.	B/R = 3	E-11,12	Solution du problème

Les nombres portés dans la première colonne désignent les différentes étapes du raisonnement conduit par les enfants. À chaque étape correspond une formule. Les formules sont des énoncés d'identité, donc des propositions. La seconde colonne fournit leur contenu logique. Par exemple, C/E = 32 dit que le nombre de cassettes contenues par étagère (C/E) est de 32. La colonne 3 décrit les rôles joués par les formules dans le raisonnement. Par exemple 1, 2 et 3 sont des prémisses ; 5, 6, 8, 10, 11 et 13 sont des déductions. D'autres encore sont des connaissances mathématiques. Celles que nous appelons arithmétiques relèvent du savoir-faire des opérations élémentaires. Celles que nous dénommons « algébriques » sont les deux équations qui sont nécessaires à la résolution du problème. La quatrième colonne fait correspondre certaines propositions aux énoncés qui les ont portées dans l'interlocution. Par exemple, les trois prémisses ont été formulées dans la lecture de l'énoncé du problème.

Notons que la reconstruction axiomatique « ne restitue pas la processualité du raisonnement ». En 2010 (p. 146), nous proposons de

reporter à un second temps « une présentation fondée sur une méthode plus respectueuse du processus de production du raisonnement mené par les enfants » (2010, p. 146). Hélas, « l'arbre des séquents » que nous avançons ensuite, avec bien des précautions, déçoit nos attentes, car il ne fait que reconduire l'analyse axiomatique. Et en effet, à comparer la représentation axiomatique de 2010 avec le tableau d'analyse interlocutoire publié en 2011 pp. 125-126, repris dans Batt et Trognon (2014), et de nouveau amendé ci-dessous au cours de la rédaction du présent chapitre, il saute aux yeux que le déroulement effectif du dialogue des enfants est très éloigné de la représentation que nous en avions publiée en 2010 et même en 2011, avec ou sans séquents.

	PROPOSITIONS	RÈGLES DE PRODUCTION	ÉNONCÉS J	ÉNONCÉS M
1	C/E = 32	Prémisse		
2	E/B = 7	Prémisse		
3	C/R = 672	Prémisse		
4	B/R = a	Desideratum de la question du problème		
5	32 x 7 = 224	Savoir arithmétique	34Ja-b	
6	C/E x 7 = 224	Elim 1-5		
7	C/E x E/B = 224	Elim 2-6		
8	C/E x E/B = C/B	Eureka Jean	34Je-f	35Ma
9	C/B = 224	Elim 7-8	34Jf	35Mb
10	C/B = 224 → (C/R-(k.224)	Intro implication 10, Eurêka solution Jean	34Jg	
11	(C/R-(B/R x 224)) = 0	Elim 9-10	34Jg et 36Ja-b	
12	672-224-224-224	Intro (par Marc)	38J	35Mc-37M-39M
13	672-224-(224 + 224)			
14	672-224-2 (224) = 0		44Ja-c, 44Jd	
15	224 + 2 (224) = 3 (224); k = 3	Arithmétique	44Je	
16	k = 3			51M
17	672-224-224-224 = 0		54Jab-56Ja	
18	(alors) 3 étagères 3 bibliothèques		56Ja-56Jb-= 56Jc-58J	57M-59M
19	672-224-224-224 = 0 3 bibliothèques			72M

LES DIFFÉRENTES ÉTAPES DE L'ANALYSE DU « CORPUS DE LAUSANNE ». LA « DERNIÈRE » FORMALISATION DU CALCUL LOGIQUE EFFECTUÉ PAR LES ENFANTS DANS LA SECONDE PHASE DE LEUR DIALOGUE

Revenons maintenant à $34J_9$, l'intervention par laquelle Jean propose une procédure pour résoudre le problème. Dans cette procédure soumise à l'assentiment de Marc, on reconnaîtra sans peine l'*algorithme* qui opérationnalise la méthode dite « naïve » de la division euclidienne dans $\mathbb{N}$, l'ensemble des entiers positifs. La procédure développée dans l'algorithme est la suivante (avec n pour le dividende, m pour le diviseur, r pour le reste et q pour le quotient) :

Entrer $n \geq 0$ et $m > 0$
Tant que ($r > m$) faire
$r \leftarrow r - m$
$q \leftarrow q + 1$
Fait
Retourner q et r

L'algorithme déploie l'expression : n/m = si $n \geq m$ alors $1 + (n-m)/m$ autrement 0, laquelle applique le théorème de la division euclidienne dans $\mathbb{N}$: pour $n \in \mathbb{N}$, $m \in \mathbb{N}$, il existe un couple unique d'entiers (q, r) tel que $n = mq + r$ et $0 \leq r < m$.

La procédure « machine » ci-dessus et l'expression qui la ramasse peuvent paraître bien abstraites. On aura cependant une appréhension immédiate de ce qu'elles font si on les met en face de la démarche que nous avons tous apprise (au moins les personnes de ma génération) à l'école élémentaire lors de notre premier contact avec une division. Un instituteur des années cinquante aurait donc probablement planifié le rangement des cassettes comme ceci :

672	224	
-224	q = 1	on enlève une fois 224 = on range une bibliothèque
448		
-224	q = 1+1	on enlève deux fois 224 = on range 2 bibliothèques
224		
-224	q = 1+1+1 = 3	on enlève trois fois 224 = on range 3 bibliothèques
0	épuisement du tas	

Au début de la division, le tas initial des 672 cassettes est séparé d'une part de 224 cassettes une première fois. D'où q = 1. Il reste donc dans le tas initial (672 - 224) 448 cassettes (le reste). Ce reste est de nouveau séparé d'une part encore formée de 224 cassettes. Et donc il reste maintenant 224 cassettes, qui vont encore être séparées du tas. Trois opérations de séparation ont par conséquent successivement eu lieu, à l'issue desquelles le tas est réduit à 0 cassette. En résumé, la division a bien consisté à séparer « à chaque fois », comme dit Jean, et toujours une part de 224 cassettes du tas jusqu'à épuisement du tas. C'est ce processus que représente la proposition : (((672 - 224) - 224) - 224) de la ligne 12 du tableau d'analyse interlocutoire. À chaque fois qu'on range 224 cassettes (ce qui est le contenu d'une bibliothèque), on soustrait 224 cassettes au tas de cassettes.

Le nombre de fois qu'on remplit une bibliothèque, c'est le nombre de fois qu'on remplit sept étagères et le nombre de fois qu'on remplit une étagère, c'est le nombre de fois qu'on déplace une cassette. Ainsi, (32 x 7) x 3 ((32 déplacements d'une cassette recommencé 7 fois) et le tout refait trois fois de suite), c'est enlever totalement le tas. Autrement dit, 672 - ((32 x 7) x 3) = 0. Si les cassettes étaient tellement lourdes qu'on ne puisse les transporter qu'une à une, *la récursivité du déplacement d'une cassette aurait été apparente.* De même si, au lieu d'étagères, on avait parlé de caisses ou de tiroirs, les problèmes de catégorisation auraient sans doute moins pesé sur le processus de résolution. La langue peut « porter » ces changements d'état et donc faciliter la résolution formelle du problème : ranger, c'est déplacer d'un endroit à un autre, généralement d'un endroit (moins ordonné) dans un autre plus ordonné ; langagièrement parlant, « ranger », c'est « enlever » et « mettre » successivement[10] 224 cassettes.

X	
XXX	
XXX… X_{c672}	$[[]_{c1}$… $[]_{c32}]_{e1}$… $[\ldots]_{e7}]_{b1}$ $[\ldots]_{b2}$ $[\ldots]_{b3}$
	Cassette
	Étagère
Tas	Bibliothèque

10. Le « et » qui fonctionne là n'est pas le « et » de la logique propositionnelle, mais le « et » de successivité de la logique linéaire (Girard, 1995 et 1999).

Si je me suis permis une petite phénoménologie du rangement, c'est parce qu'elle va nous permettre de comprendre bientôt la nature de la procédure mise en œuvre par les enfants.

Revenons à nouveau à notre division élémentaire et observons comment elle progresse dans la colonne du dividende parallèlement à la progression du quotient dans la colonne du diviseur. La progression de la division s'effectue à chaque fois avec la même opération : on enlève du dividende (672) une part de 224 cassettes, puis sur le reste, on ré-enlève une part de 224 cassettes, puis on le fait encore une dernière fois. D'une certaine manière, on fait trois fois la même opération, laquelle consiste à « enlever à chaque fois 224 », comme le demande littéralement Jean, et, plus formellement, à remplacer n par (n - m) trois fois. Cela nous donne :

(((n ← n - m) ← n - m) ← n - m) ; n/m = x fois (n - (n-m)/n-m)
(((672 ← 448) ← 224) ← 0)
(((672 - 224) - 224) - 224)
(((672 - 3(224)))

La fonction qui subsume ces opérations s'écrit f (x) : n → (n - m) ; quand on donne n à cette fonction, elle rend (n - m) ; pour 672, elle rend 448 ; pour 448, elle rend 224 ; pour 224, elle rend 0. C'est la formule que les enfants appliquent dans la seconde partie du dialogue.

L'algorithme qui réfléchit la seconde période du dialogue des enfants, de [34Jg à 72M], c'est-à-dire de la ligne 11 à la ligne 19 du tableau d'analyse interlocutoire, se présente comme suit :

```
8
9   #include < iostream >
10  #include < cmath >
11
12  using namespace std ;
13
14  int main ()
15  {
16  int nbLivres (0) ;
17  int nbBibliotheques (0) ;
18  int livresRestants (0) ;
19  int capacite (0) ;
20  int i (0) ;
```

```
21 cout<<"Combien de livres a ranger ?"<<endl ;
22 cin>>nbLivres ;
23 livresRestants = nbLivres ;
24 cout<<"Quelle est la capacite de chaque bibliotheque ?" <<endl ;
25 cin>>capacite ;
26
27 for (i = 0 ; livresRestants > 0 ; i ++)
28 {
29 livresRestants = livresRestants-capacite ;
30 cout<<"Il reste"<<livresRestants<<"a ranger"<<endl ;
31 nbBibliotheques ++;
32 }
33
34 cout<<nbBibliotheques<<"bibliotheques ont ete remplies"<<endl ;
35
36 return 0 ;
37 }
```

CONCLUSION

Il m'aura fallu plus de vingt ans pour éprouver pour la première fois le sentiment que j'avais apporté une « vraie » preuve empirique que le dialogue est un processus calculatoire en même temps que communicationnel. Le dialogue accomplit bien cette fonction, comme le montre clairement l'examen du « corpus de Lausanne » en tressant séquentiellement une série discursive avec une série logique, dont les nœuds constituent, comme J34 l'exprime si bien, des points de passage entre les deux séries.

Aujourd'hui, peut-on dire que le dialogue a réalisé une division ? Et que les enfants ont démontré que leur dyade savait diviser ? Il me semble qu'on peut l'affirmer, dans la mesure où le dialogue des enfants est traduisible presque pas à pas dans un programme effectif, et parce que, selon la thèse de Curry-Howard, un programme est équivalent à une démonstration.

Michèle Grossen a eu un rôle déterminant dans ce travail et également dans ses résultats, non pas seulement parce qu'elle a apporté le « corpus de Lausanne », mais aussi parce qu'elle a directement contribué à l'élaboration du cadrage dans lequel les analyses ultérieures se sont ensuite insérées, et enfin parce que les interactions que nous avons entretenues depuis 1999 ont accompagné la progression de l'analyse du « corpus de Lausanne ».

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

CLARK, H. (1996). *Using language.* Cambridge, England : Cambridge University Press.

GROSSEN, M. (1988). *L'intersubjectivité en situation de test.* Cousset, Suisse : Delval.

GROSSEN, M. (2014). Using tests to assess cognitive competence : A situated practice. In T. Zittoun & A. Iannacone (Eds), *Activities of thinking in social space* (pp. 31-42). New York, NY : Nova Science.

GROSSEN, M. (2016). L'intersubjectivité dans l'étude des processus d'enseignement-apprentissage : difficultés et ambiguïtés d'une notion. In C. Moro, N. Muller-Mirza & P. Roman, *L'intersubjectivité en questions. Agrégat ou nouveau concept fédérateur pour la psychologie ?* (pp. 139-160). Lausanne, Suisse : Antipodes.

GILLY, M., ROUX, J.-P., & TROGNON, A. (1999). Introduction. Interactions sociales et changements cognitifs : fondements pour une analyse séquentielle. In M. Gilly, J.-P. Roux & A. Trognon, (Eds), *Apprendre dans l'interaction : Analyse des médiations sémiotiques* (pp. 9-39). Nancy, France : Presses universitaires de Nancy.

GINZBURG, J. (2012). *The interactive stance. Meaning for conversation.* Oxford, England : Oxford University Press.

GIRARD, J.-Y. (1995). Géométry of Interaction III : Accomodating the additives. In J.-Y. Girard, Y. Lafont & L. Reignier (Eds), *Advances in linear logic*, vol. 222 (pp. 329-391). Cambridge, England : Cambridge University Press.

GIRARD, J.-Y. (1999). On the meaning of logical rules 1 : Syntax versus semantics. In U. Berger & H. Schwichtenberg (Ed.), *Computational logic* (pp. 215-272). Berlin, Germany : Springer.

HINTIKKA, J. (1983). Sherlock Holmes formalized. In U. Eco & T.A. Sebeok (Eds), *The sign of tree* (pp. 170-178). Bloomington/ Indianapolis, IN : Indiana University Press.

HINTIKKA, J. (1984). Rules, utilities, and strategies in dialogical games. In L. Vaina & J. Hintikka (Eds), *Cognitive constraints on communication* (pp. 277-294). Dordrecht, The Netherlands : Reidel.

KEMPSON, R., CHATZIKYRIAKIDIS, S., & HOWES, C. (2017), Cognitive science, language as a tool for interaction, and a new look at language evolution. *FADLI 2017*, *32*, 33-37 [http://ceur-ws.org/ Vol-1863/paper_10.pdf]

LAUGHLIN, P. R. (2012). *Group problem solving*. Princeton, England : Princeton University Press.

LEVINSON, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge, England : Cambridge University Press.

MERCIER, H. (2013). Using evolutionary thinking to cut across disciplines. The example of the argumentative theory of reasoning. In P. H. Crowley & T. R. Zentall (Eds), *Comparative decision making* (pp. 279-302). Oxford, England : Oxford University Press.

MERCIER, H., & SPERBER, D. (2011). Why do human reason ? Arguments for an argumentative theory. *Behavioral and Brain Sciences*, *34* (2), 57-74. Doi : 10.1017/S0140525X10000968.

PERRET-CLERMONT, A. N. (1979/2000). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale* (5e édition revue et augmentée). Berne, Suisse : Peter Lang.

PERRET-CLERMONT, A.-N. (2004). Articuler l'individuel et le collectif. *Nouvelle Revue de Psychologie Sociale*, *3*, 94-102.

SÄLJÖ, R., & WYNDHAMN, J. (1988). Cognitive operations and educational framing of tasks. School as a context for arithmetic thought. *Scandinavian Journal of Educational Research, 32*, 61-71. Doi : 10.1080/0031383880320202.

SÄLJÖ, R., & WYNDHAMM, J. (1990). Problem-solving, academic performance and situated reasoning : A study of joint cognitive activity in formal. *British Journal of Educational Psychology*, *60*, 245-254. Doi : 10.1111/j.2044-8279.1990.tb00942.x.

SCHEGLOFF, E. (1991). Conversation analysis and socially shared cognition. In L.B. Resnick, J. M. Levine & D. Teasley (Eds), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 150-170). Washington, DC : American Psychological Association.

SEARLE, J., & VANDERVEKEN, D. (1985). *Foundations of illocutionary logic.* Cambridge, England : Cambridge University Press.

TROGNON, A. (1982). Analyse interlocutoire. *Connexions*, *38*, 39-61.

TROGNON, A., SAINT-DIZIER DE ALMEIDA, V., & GROSSEN, M. (1999). Résolution conjointe d'un problème arithmétique ou comment décrire des cognitions distribuées dans la conversation ? In M. Gilly, P. Roux & A. Trognon (Eds), *Apprendre dans l'interaction* (pp. 121-141). Nancy, France : Presses universitaires de Nancy.

TROGNON, A., BATT, M., REBUSCHI, M., & SORSANA, C. (2010). Une approche des raisonnements émergents de l'interlocution : la logique interlocutoire, *Pratiques*, *147/148*, 131-154. Doi : 10.4000/pratiques.1632.

VANDERVEKEN, D. (1990). Meaning and speech acts. *Principles of language use* (vol. 1) ; *Formal semantics of success and satisfaction* (vol. 2). Cambridge, England : Cambridge University Press.

VERNANT, D. (2014). Pragmatics of veridicity. In M. Rebuschi, M. Batt, G. Heizmenn, F. Lihoreau, M. Musiol, & A. Trognon (Eds), *Interdisciplinary works in logic, epistemology, psychology and linguistics. Dialogue, rationality, and formalism* (pp. 229-244). New York, NY : Springer.

CONSTRUIRE SA PLACE DANS UNE ACTIVITÉ COLLECTIVE ENTRE ENFANTS[1]

FABIENNE GFELLER (UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL)
JOSEPHINE CONVERTINI (UNIVERSITÀ DELLA SVIZZERA ITALIANA)
ANNE-NELLY PERRET-CLERMONT (UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL)
& ANTONIO IANNACCONE (UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL)

Les travaux sur le conflit sociocognitif ont permis de reconnaître l'importance de l'interaction sociale pour le développement cognitif de l'enfant. On sait que les dialogues, notamment lorsqu'ils sont de type argumentatif et/ou qu'un conflit sociocognitif s'y déroule, peuvent avoir des effets bénéfiques pour le développement cognitif (Grossen & Perret-Clermont, 1983 ; Muller Mirza & Perret-Clermont, 2009 ; Perret-Clermont, 1979/2000 ; Perret-Clermont & Carugati, 2004 ; Schwarz & Baker, 2016). Ces interactions sociales ne sont toutefois pas une condition externe au développement cognitif, mais sont plutôt considérées comme un terrain dynamique dans lequel des processus d'apprentissage peuvent prendre forme (Nonnon, 2015). En d'autres termes, il ne suffit pas que plusieurs personnes soient placées à proximité les unes des autres pour qu'une coordination, voire une confrontation, productive se fasse, car certains processus doivent avoir lieu pour permettre un travail d'adaptation cognitive chez les participants. Ces constats ont initié et nourri des axes de recherche consacrés à l'étude de la nature de ces interactions (Iannaccone, 2010). L'un des processus décrits comme primordial et indissociable de l'émergence d'un conflit sociocognitif est l'expression de points de vue divergents (Doise & Mugny, 1984 ; Perret-Clermont, 1979/2000). Le fait que l'enjeu central soit épistémique plutôt que relationnel

1. La première partie de cette étude s'appuie sur des données collectées dans le cadre du projet de recherche financé par le Fonds national suisse de la recherche scientifique « Analysing children's implicit argumentation : reconstruction of procedural and material premises » (contrat FNS n°. 100019-156690/1, 2015-2018 octroyé à A.-N. Perret-Clermont, S. Greco, A. Iannaccone et A. Rocci), projet auquel a aussi participé Rebecca Schär, qui nous a enrichi·e·s de ses réflexions. Nous voudrions aussi remercier les structures parascolaires qui ont accepté de nous ouvrir leurs portes.

est également fondamental (Buchs, Darnon, Quiamazade, Mugny, & Butera, 2008 ; Carugati & Perret-Clermont, 2015). Il faut bien sûr aussi qu'il y ait des raisons d'identifier et de résoudre le conflit. Autrement dit, il est nécessaire que l'enfant exprime son point de vue et s'y attache suffisamment pour que le point de vue d'autrui ne soit pas adopté par simple conformisme ou imitation. Cela implique donc que les enfants établissent et expriment un point de vue dans l'interaction, à propos de l'objet dont il est question, afin qu'il puisse potentiellement y avoir confrontation des différents points de vue.

Les tentatives d'introduire des activités argumentatives en classe ou dans des activités de recherche avec des enfants donnent à voir les difficultés liées à une telle demande. Prendre position, exprimer sa pensée ou son point de vue et l'assumer sont effectivement des actions qui peuvent être difficiles (Perret-Clermont, Muller Mirza, Perret, & Padiglia, 2008 ; Muller Mirza, 2008 ; Muller Mirza, Perret-Clermont, Tartas, & Iannaccone, 2009 ; Breux & Perret-Clermont, 2014). Les notions anglaises « standpoint » et allemande « Standpunkt » permettent peut-être mieux d'exprimer les enjeux et les implicites de l'action en question. Pensons notamment aux expressions « to take a stand/to have a standpoint ». Nous le traduirons en français par « prendre et tenir une position ». Cette notion de « standpoint » nous vient des travaux dans le champ de l'argumentation qui insistent sur la nécessité d'exprimer des standpoints dans les activités de débat, notamment dans le cadre scolaire.

Face au constat des difficultés auxquelles les enfants sont parfois confrontés dans les activités où on leur demande d'assumer un point de vue (voir aussi par exemple Iannaccone, Perret-Clermont, & Convertini, 2019 ; Mercer & Littleton, 2007 ; Miserez Caperos, 2017 ; Muller Mirza, 2015 ; Psaltis & Duveen, 2006), nous cherchons à prendre du recul et à examiner la manière dont les enfants assument non pas des idées, mais des actions, telles que, par exemple, placer des objets dans une tâche de construction. En effet, de nombreuses approches actuelles de l'adulte, et en particulier certaines approches dialogiques, abordent les processus psychologiques en termes de positionnement (Benson, 2001 ; Harré *et al.*, 2009 ; Hermans, 2001 ; Hermans *et al.*, 1992 ; voir Salazar Orvig dans ce volume). Si, comme l'affirment Gillespie et Martin (2014), les positionnements verbaux, discursifs et plus ou moins abstraits se développent à partir de jeux d'échanges de positions physiques

et sociales, il est alors important de comprendre comment les enfants construisent leur place et se donnent les moyens d'avoir une position significative dans un groupe, par exemple lors de la participation à une tâche collective.

La question au cœur de ce chapitre est de comprendre comment les enfants construisent et maintiennent leur place au sein du groupe dans des activités collectives de construction. En étudiant ces dynamiques dans une tâche de construction demandant des actions physiques, nous espérons participer à la compréhension du développement d'une prise de position au sein d'activités plus centralement langagières telles que le débat. La compréhension du développement d'une prise de position peut contribuer à élargir nos connaissances sur l'ensemble des difficultés liées à de telles activités, y compris celles qui sont argumentatives. Suivant l'idée de Piaget selon laquelle comprendre le développement cognitif chez l'enfant permet d'éclairer le fonctionnement de l'adulte, ces observations pourront peut-être donner envie de revisiter certaines idées reçues en matière d'argumentation chez l'adulte.

REVUE DE LA LITTÉRATURE

LA DIMENSION PROCESSUELLE DE LA CONSTRUCTION DE SAVOIRS : OÙ COMMENCE UNE CONFRONTATION D'IDÉES ?

Le concept de « conflit sociocognitif » a attiré l'attention sur la dimension cognitive de l'interaction et sur l'apprentissage comme processus, tandis qu'Andriessen, Baker et Suthers (2003), ainsi que Muller Mirza et Buty (2015) ou Schwarz et Baker (2017) se penchent, quant à eux, sur la dimension dialogique de l'argumentation (Plantin, 2005) en rapport avec la construction de connaissances. Ce sont le questionnement et l'expression d'un point de vue opposé à celui déjà présenté qui poussent les participants au débat à reformuler les assertions, à les rendre plus explicites, à argumenter et donc à explorer les informations rendant valide le point de vue exprimé. La mise en question d'un point de vue ou l'expression d'un point de vue différent de celui présenté peut être produit par un autrui qui est physiquement présent, mais cet autrui peut également être intériorisé et prendre part au dialogue intérieur (voir par exemple Greco, 2013 ; Leitão, 2000 ; Salazar Orvig & Grossen, 2008 ; Wertsch, 1998). Le seul fait d'imaginer de s'adresser à un

certain public et d'anticiper les éventuelles demandes d'informations de sa part permet par exemple de pousser le raisonnement plus loin (Ziegelmueller & Kay, 1997).

Les théories contemporaines de l'argumentation accordent un rôle décisif à l'expression et à la gestion de points de vue divergents. Plus particulièrement, le modèle de la discussion critique de l'approche pragma-dialectique élaborée par van Eemeren et Grootendorst (1984, 2004) présente quatre phases menant idéalement à la résolution d'une divergence d'opinion entre les interlocuteurs. La première de ces quatre phases[2] est la confrontation *(confrontation stage)*, qui consiste en l'émergence d'une différence d'opinion. Cette phase est primordiale pour une discussion critique, puisque sans divergence d'opinion, il n'y aurait, par définition, pas de divergence à résoudre.

De nombreuses recherches consacrées à l'étude de l'argumentation dans le domaine de la psychologie et de l'éducation ne prennent pas pour acquise la présence de points de vue opposés chez les enfants, mais examinent la manière dont ces derniers assument des idées, en s'interrogeant sur les enjeux liés à ce processus (Greco, Miserez-Caperos, & Perret-Clermont, 2015 ; Mercer & Littleton, 2007 ; Muller Mirza, 2015 ; Perret-Clermont *et al.*, 2019 ; Psaltis & Duveen, 2006). L'argumentation ne commencerait pas par l'expression de points de vue structurés et préétablis, mais par un long processus de construction des points de vue où le dialogue est à entendre comme une forme d'exploration de différentes sources d'information (Nonnon, 1996) et où les échanges entre les participants sont caractérisés par de nombreux enjeux relationnels, émotionnels et sociaux.

La présence physique d'un autre – au contraire d'un monologue, dans lequel une personne argumente avec elle-même – peut faciliter la production du discours argumentatif (Golder & Pouit, 1998), mais elle peut également comprendre des risques relationnels (Muller Mirza *et al.*, 2009). Dans les processus d'apprentissages entre pairs, les relations sociales, la qualité des rapports d'amitié et l'acceptation

2. Dans le contexte des discussions quotidiennes, l'étape de la confrontation peut ne pas être explicite ou elle peut ne pas se présenter temporellement avant les autres étapes. Toutefois, cette phase est indispensable et, dans la reconstruction du dialogue argumentatif en vue de son analyse, cette phase est déplacée avant les autres étapes par l'opération appelée « permutation » (van Eemeren & Grootendorst, 1984, 2004). Dans l'approche pragma-dialectique, la divergence d'opinion est explicitée par l'aperçu analytique qui inclut la présentation des différents points de vue et des arguments soutenant ces points de vue.

par le groupe sont des questions à ne pas sous-évaluer (Schwarz & Baker, 2017). En effet, quand il est demandé aux enfants de débattre pacifiquement et quand ils réalisent qu'un désaccord a surgi, ils sont confrontés à un paradoxe : ils doivent alimenter la discussion en cours au moyen de questions, de l'expression de points de vue ou de la remise en cause de ces points de vue, mais en faisant toujours attention à la préservation de leur acceptation dans le groupe et au maintien d'une relation harmonieuse (Muller Mirza, 2015).

De même, dans des interactions avec les adultes, par exemple lorsque l'enfant est placé dans un dispositif de recherche ou une activité éducative, on trouve encore une fois des difficultés d'accès au désaccord. De manière générale, des asymétries entre les participants à un dialogue peuvent entraver l'expression de points de vue divergents (Psaltis & Duveen, 2006 ; Psaltis & Zapiti, 2014). L'existence d'une relation asymétrique entre l'adulte et l'enfant amène souvent l'enfant à éviter poliment d'affirmer un point de vue, surtout si celui-ci est opposé à celui de l'adulte, et à éviter aussi, bien sûr, d'adresser des questions à l'adulte. Dans certaines circonstances, en raison de la présence d'une relation asymétrique et de contrats didactiques plus ou moins implicites, l'enfant a tendance à accepter les propositions de l'adulte, même si elles lui sont incompréhensibles (Lévy & Grossen, 1991 ; Schubauer-Leoni, Bell, Grossen, & Perret-Clermont, 1991 ; Schubauer-Leoni & Mtamakiliro, 1994).

Il n'est donc pas nécessairement facile ni licite, aux yeux de l'enfant, d'exprimer un point de vue. Mais d'autres études montrent encore que l'adulte, enseignant ou chercheur, est susceptible, pour divers motifs (l'aider, le remettre sur le chemin que l'adulte considère être le fil de la conversation, etc.), d'interrompre répétitivement l'enfant en lui coupant la parole et en interférant avec son raisonnement, l'empêchant ainsi d'exprimer un point de vue ou de douter de celui de l'adulte (Convertini, 2019 ; Giglio, 2015 ; Miserez-Caperos, 2017 ; Perret-Clermont *et al.*, 2019). Ce processus est en partie expliqué par l'existence d'implicites chez l'enfant et l'adulte. Ce dernier, ne les reconnaissant pas, risque de décourager l'enfant à exprimer sa pensée (par exemple, Greco *et al.*, 2018 ; Perret-Clermont *et al.*, 2019).

Toutes ces études décrivent bien les difficultés auxquelles sont confrontés les enfants quand il s'agit d'entrer en désaccord, et montrent que l'expression de points de vue divergents ne va pas de soi, même lorsqu'elle permettrait de résoudre un conflit sociocognitif

ou d'avancer dans une discussion critique. Un espace de problématisation doit être créé par les interlocuteurs pour donner une chance à l'émergence et l'expression d'un « standpoint ». Du point de vue méthodologique, pour pouvoir l'observer, il est nécessaire de prendre une perspective temporelle qui permette de saisir non seulement les rares points de vue d'emblée affirmés, mais aussi ceux en construction qui ne se stabilisent que peu à peu (Nonnon, 2015). La littérature dans ce domaine se focalise plutôt sur les difficultés entravant les échanges entre adultes et enfants, et beaucoup moins sur ce qui se passe dans les interactions entre pairs. De plus, elle est centrée sur la manière dont les enfants défendent des idées au sein d'activités langagières, mais moins sur la manière dont ils entreprennent des actions. Comment un enfant se construit-il sa place au sein d'un groupe de pairs lors d'activités collectives ? C'est la question à laquelle nous nous intéressons dans la prochaine section, en présentant des études qui sont très proches de nos intérêts et ont examiné les capacités, langagières ou non, mobilisées par les enfants pour prendre une place au sein du groupe de pairs dans des situations de conversation, de jeu libre ou dans des tâches données par l'adulte.

LES STRATÉGIES ET LES CAPACITÉS À LA BASE DE LA PARTICIPATION DES ENFANTS À DES ACTIVITÉS COLLECTIVES

Un des domaines où la place prise par l'enfant dans l'interaction, sa participation active au déroulement de l'échange et les initiatives qu'il propose sont étudiées est celui des interactions langagières. Une interaction langagière entre enfants n'est pas constituée de la seule expression orale de certaines affirmations, mais les enfants doivent également se faire une place dans l'interaction en se faisant remarquer par les autres, en particulier en attirant leur attention. Ils s'alignent aussi sur la conversation en cours et gèrent les tours de parole. On peut donc voir que les enfants effectuent tout un travail de construction et de maintien de l'interaction sociale qui dépasse la production d'énoncés syntaxiquement et grammaticalement corrects (Cook-Gumperz, Corsaro, & Streeck, 1986).

Le tour de parole est une situation dans laquelle la présence de marques verbales et non verbales permet aux acteurs de signaler à leur interlocuteur un changement de tour qui ne coïncide pas simplement avec une concession ou une demande de la parole, mais qui est plutôt une concession ou une demande de la possibilité

d'avoir plus généralement un espace de participation. Une question posée à l'autre, un long silence, la juxtaposition des tours de parole, le fait de s'asseoir pourraient provoquer un changement au niveau de la participation, à condition que le système interactif soit en quelque sorte fonctionnel et que l'autre soit disponible et en mesure de s'aligner sur ces requêtes (Sacks, Schegloff, & Jefferson 1974 ; Schegloff, 2000 ; Wiemann & Knapp, 1975).

Les études centrées sur la participation dans des activités de jeu libre entre enfants et sur les processus de socialisation permettent également de mettre en évidence des dynamiques similaires à celles qui nous intéressent. En effet, les enfants, notamment à l'école, développent toute une série de stratégies pour gérer les espaces communs et les relations entre pairs (par exemple, Corsaro, 1979, 1985, 1997 ; Garvey, 1974). Se positionner dans l'espace physique de l'activité pour gagner l'accès à l'interaction (ce que Corsaro appelle « non verbal entry ») ou produire un comportement aligné sur celui des enfants déjà impliqués dans l'espace interactif (ce que Corsaro appelle « producing variant of ongoing behavior ») sont deux exemples de stratégies utilisées par les enfants pour gagner une place dans l'activité. De façon complémentaire, des justifications, comme le recours à des règles arbitraires, peuvent être utilisées pour répondre négativement à ces tentatives[3]. Ainsi, des auteurs comme Garvey et Hogan (1973) concluent de leurs travaux que les enfants développent progressivement, dès la naissance, les capacités permettant l'interaction.

Ces différents travaux mettent bien en évidence que, dans le cadre de conversations tout comme de situations de jeu libre, on peut observer que les enfants sont capables de s'ajuster finement à leurs pairs et d'agir sur le déroulement de l'interaction ; ils construisent activement la place de chacun en interaction avec autrui. Nous voyons également que cette « place » n'est pas seulement symbolique et verbale, mais se joue aussi sur le plan matério-corporel. Mugny, Perret-Clermont et Doise (1981) avaient créé une tâche dans laquelle des dyades enfants devaient manipuler simultanément et

3. On renvoie le lecteur au texte de Corsaro (1979) qui décrit une série de 15 stratégies utilisées par les enfants pour accéder aux interactions entre pairs. Dans le cadre du présent chapitre, nous retenons en particulier les stratégies suivantes : *« disruptive entry »* pour signaler une stratégie verbale ou non verbale par laquelle l'enfant interrompt l'activité en cours en proposant une action ; *« questioning »* pour indiquer la stratégie qu'un enfant utilise quand il interroge ses pairs sur l'activité dans laquelle ils sont engagés ; *« suggest other activity »* qui décrit les moments où l'enfant propose à ses pairs de s'engager dans une activité différente de celle en cours.

de manière coordonnée différentes poulies reliées par des fils à un crayon de façon à être en mesure de réaliser l'activité. La tâche et le dispositif contraignaient fortement les rôles et la contribution de chacun, et ne permettaient donc pas de comprendre les dynamiques de construction de la place, celle-ci étant déjà assignée et, en quelque sorte, « protégée » par le dispositif. L'expérience menée par Grossen (1988), dans laquelle il était demandé aux enfants de prendre le rôle de l'expérimentatrice dans des dyades avec des camarades, implique également un rôle prédéfini par l'adulte chercheuse, rôle qui légitime et soutient la place prise par l'enfant dans l'interaction. On y observe que la place que chacun prend dans l'interaction est intimement liée à des rôles qui peuvent être préétablis et légitimés par une autorité instituée, ici l'adulte chercheuse. Ainsi, au-delà des interactions interpersonnelles, ce sont également les dimensions institutionnelles ou ce que Grossen et Salazar Orvig (2011) nomment les dimensions transpersonnelles qui contribuent à cadrer la manière dont certains rôles sont investis et la place qui peut être prise par chacun.

RECHERCHE

NOTRE INTÉRÊT DANS CE CHAPITRE

En résumé, un échange discursif où des points de vue sont exprimés peut avoir un rôle important pour le développement cognitif de l'enfant. En même temps, s'engager dans une telle activité ne va pas de soi, mais implique des difficultés pour l'enfant et un espace de problématisation doit être créé par les participants au dialogue (Nonnon, 2015). Par conséquent, notre intérêt porte sur la dimension temporelle de ce processus, la manière dont il devient possible pour les enfants d'entrer en désaccord.

De plus, si de nombreuses recherches se focalisent sur la manière dont les enfants défendent des idées au sein d'activités plus centralement langagières et dans le cadre d'interactions avec l'adulte, nous cherchons à prendre du recul et à examiner la manière dont les enfants s'engagent dans certaines actions et se construisent une place dans le cadre d'interaction avec les pairs dans des activités de construction. Ce que nous souhaitons aborder ici, c'est la manière dont l'élaboration de la place de chacun se donne à voir dans des situations qui ne sont pas des jeux libres, mais impliquent la

réalisation d'une tâche définie dans laquelle les enfants cherchent à atteindre un but, en l'occurrence la création ou reproduction d'un agencement matériel. Bien entendu, ces processus de socialisation n'incluent pas uniquement ce qui se passe entre participants, mais une certaine potentialité d'intervention et de médiation est attribuée aussi à l'espace physique, aux outils et aux objets, comme certains auteurs l'ont bien décrit (par exemple, de Saint-Georges, 2004 ; Kultti & Pramling, 2015 ; Nordtømme, 2012 ; Voss, 1997). Par ailleurs, le choix de s'intéresser à une situation dans laquelle la matérialité prend une place plus importante et visible s'ancre dans les débats récents sur la place de la matérialité en psychologie (Iannaccone, 2013). En effet, le développement psychique s'ancre dans l'interaction physique avec le monde matériel qui nous entoure (Benson, 2001 ; Piaget, 1936) et la prise en compte de la sociomatérialité dans les processus d'apprentissage permet un éclairage et une compréhension nouvelle des processus en question (Iannaccone, 2017 ; Kontopodis & Perret-Clermont, 2016), ce qui vaut également plus largement pour l'étude de toute situation d'interaction (Grossen, 2009).

Nous allons donc à présent nous tourner vers des exemples issus de nos corpus de données, afin d'aborder les questions suivantes : comment de jeunes enfants participent-ils à une activité collective dans laquelle ils manipulent des objets matériels pour atteindre un but technique en particulier lorsque leurs partenaires semblent les ignorer ou les exclure ? Comment parviennent-ils à prendre et à maintenir leur place ? Nous allons notamment observer par quels actes l'enfant prend part à l'activité, comment il y fait des propositions d'acteur et ce qu'il advient de ses propositions dans la dynamique interactive (sont-elles acceptées, rejetées, modifiées) ? Finalement, nous nous interrogerons sur les impacts de ces dynamiques sur le processus de prises de position plus centralement langagières et sur le développement d'une confrontation d'idées.

LE CHOIX DE DEUX CORPUS DIFFÉRENTS

Les données présentées ont été récoltées dans deux projets : l'un (données récoltées par Joséphine Convertini) porte sur une triade d'enfant de 5 ans engagée dans une activité de construction avec des blocs en bois (Kapla®) ; l'autre (données récoltées par Fabienne Gfeller) implique trois groupes d'enfants (5-7 ans) invités à résoudre une tâche de rotation spatiale. Nous avons choisi de nous intéresser

à des données issues de deux corpus différents, dans la mesure où les difficultés à participer à la tâche rencontrée par un enfant de chaque groupe sont ancrées dans des situations de départ différentes. En effet, dans le premier cas, l'enfant n'a pas été invité à rejoindre le groupe par l'adulte, alors que le souhait de ce garçon est visiblement de contribuer à l'activité en cours. Il va donc tenter, à plusieurs reprises, d'entrer dans le groupe formé par l'adulte et de proposer des contributions à la tâche en cours. Dans le deuxième cas, le jeune garçon fait bien partie du groupe créé par la chercheuse, néanmoins, il peine au début à contribuer à la tâche, dans la mesure où il se trouve dans une position depuis laquelle il a quelques difficultés à agir et ses propositions ne sont pas forcément reconnues par ses pairs. Ses difficultés permettent d'observer la manière dont l'enfant construit malgré tout sa place au sein du groupe. Dans le premier groupe, les interactions verbales sont suffisamment régulières pour servir de base à une transcription des interventions langagières et des actions des enfants, alors que, dans le second corpus, les échanges langagiers sont plus rares, raison pour laquelle nous avons choisi, dans ce cas, de nous appuyer sur des images.

PREMIÈRE SITUATION : ESSAYER D'ENTRER DANS UN GROUPE EXISTANT

Les données qui sont présentées[4] dans cette section ont été récoltées dans une structure d'accueil parascolaire en Suisse en juin 2015. Le but principal de la recherche était d'engager les enfants dans des activités susceptibles de soutenir la production argumentative des participants[5] et d'analyser les prémisses implicites de leurs arguments, en les rendant explicites, en examinant leur distribution dans le corpus et en les décrivant sous l'angle de la psychologie socioculturelle.

L'activité proposée aux enfants est une activité de construction avec des Kapla® et a été réalisée dans un coin d'une salle de la structure d'accueil, sur un tapis carré habituellement utilisé par les

4. Les données ont été récoltées par Josephine Convertini dans le cadre du projet FNS (contrat n° 100019-156690/1 A.-N. Perret-Clermont, S. Greco, A. Iannaccone et A. Rocci).

5. Les activités ont été l'objet d'un design suivant les lignes directrices élaborées dans le cadre de l'approche « Arguing lo learn » (Andriessen, Baker, & Suthers, 2003 ; Schwarz & Baker, 2017). Sur la base de cette approche, une activité de construction peu structurée a été choisie, qui, contrairement à des activités très structurées, ne prévoit pas une seule solution possible à la tâche. Chaque participant peut contribuer à l'activité avec ses connaissances propres, ce qui constituerait une condition préalable pour promouvoir leur motivation à s'engager dans la tâche.

enfants pour réaliser différentes activités, notamment de construction. La caméra a été positionnée à côté du tapis et un enregistreur audio a été posé du côté opposé. Dans la même salle se trouve une longue table où d'autres enfants jouent avec des cartes ou dessinent. L'éducatrice n'occupe pas une place fixe, mais se déplace souvent entre l'intérieur de la classe et le jardin. Ce jour-là, il a été demandé à l'éducatrice de choisir les trois participants à l'activité parmi les enfants présents. Tout le monde a manifesté une grande curiosité par rapport au jeu et à la possibilité de participer à une activité filmée. L'éducatrice a choisi trois enfants : deux garçons et une fille. L'activité de recherche a été introduite d'abord par l'éducatrice, qui a expliqué aux enfants qu'ils allaient faire une activité avec la chercheuse, en rappelant aux enfants de ne pas toucher la caméra. Sur le tapis se trouvait uniquement la boîte de jeu de construction, appartenant à la structure d'accueil parascolaire. L'activité commence avec la présentation de la consigne par la chercheuse : « Vous pouvez choisir ensemble quelque chose à construire, ce que vous voulez, et donc le réaliser avec les Kapla®. » La chercheuse n'est pas engagée directement dans l'activité, mais elle est présente dans la même salle. Les autres enfants sont censés vaquer à d'autres activités et ignorer la triade, mais nous verrons qu'en fait un certain nombre d'entre eux, tout en respectant le fait qu'ils n'ont pas été invités à se mettre sur le tapis, sont à l'affût pour participer.

L'activité a été enregistrée sur des supports audio et vidéo. Les enregistrements vidéo ont été visionnés plusieurs fois par différents chercheurs et ont été en partie transcrits (version simplifiée de Jefferson, 2004). À partir de nos connaissances sur les stratégies utilisées par les enfants pour participer à des activités collectives[6], nous avons décidé d'inclure dans la transcription les pauses dans le dialogue, les juxtapositions des tours de parole et les changements d'intonation. Les parties transcrites sont celles où il a été possible d'identifier des actions significatives (verbales et physiques) de la part des enfants par rapport à des tentatives d'accès et de participation à l'activité. Une attention particulière est portée aux relations des enfants avec les autres dans l'espace partagé, à la prise de possession d'objets et aux contributions à la résolution de l'activité.

Les tentatives d'accès des enfants à l'activité ont été décrites en nous appuyant sur les études qui se sont intéressées aux initiatives

6. Voir, dans ce même chapitre, « Le choix de deux corpus différents », *supra*.

des enfants pour participer aux activités collectives, en particulier Corsaro (1979, 1997). Les réflexions sur les impacts que ces dynamiques ont sur l'expression d'un point de vue et sur l'émergence d'un désaccord ont été élaborées à partir de l'approche pragma-dialectique (van Eemeren & Grootendorst, 1984, 2004).

Dans cette section, quatre extraits sont présentés. Ils se concentrent sur la triade d'enfants appelés à participer à l'activité, Tom[7], Sam et Monique, et sur deux autres enfants qui n'ont pas été choisis, Alex et Hugo. Alex voulait participer à l'activité, mais la triade avait déjà été choisie. Dès que l'activité commence, il ne demandera plus verbalement et explicitement à l'éducatrice d'y participer, mais il restera à côté du tapis pendant toute la durée de l'activité à regarder la construction et il ne s'engagera jamais dans d'autres activités avec les camarades assis à la table. Hugo apparaît dans l'enregistrement seulement à la fin de la tâche.

Les quatre exemples sont présentés avec le but de mettre l'accent non seulement sur l'émergence de la possibilité d'action de l'enfant dans l'interaction, mais surtout sur la manière dont l'enfant construit activement cette possibilité et sur le caractère dynamique d'un tel processus. Pour cette raison et par souci de clarté, les extraits seront présentés tels qu'ils se succèdent chronologiquement dans l'enregistrement.

Extrait 1 : « un hôtel »

La triade d'enfants a choisi de construire un hôtel et elle a déjà fait une première construction. Maintenant, ils sont en train de décider que faire d'autre, notamment comment faire usage des autres blocs qu'ils n'ont pas encore utilisés. Tom et Sam font des propositions. À un moment donné, Tom s'éloigne de sa place pour s'approcher de la boîte contenant les blocs. C'est à ce moment précis qu'Alex, qui était jusque-là en dehors du tapis, marche sur le tapis et prend la place de Tom, en essayant de faire une proposition. Tom retourne à sa place, en interpellant Alex. Sam, en augmentent le volume de sa voix, fait la même chose et ajoute : « Alex regarde ça te filme », en indiquant la caméra.

7. Tous les prénoms utilisés dans ce chapitre sont des prénoms d'emprunt.

TABLEAU 1 EXEMPLE : « UN HÔTEL ».
PARTICIPANTS : ALEX 4,9 ANS ; MONIQUE 4,10 ANS ; SAM 5,1 ANS ET TOM 5,3 ANS

TOUR	PARTICIPANT	TRANSCRIPTION
1	Tom	un autre juste à côté, un autre hôtel, un tout petit ((il bouge son bras du bas vers le haut dans un espace à côté de la construction faite par les enfants))
2	Sam	no :: on fait un grand (.) un seul (.) immense
3	Tom	Xxx
4	Sam	regardez qu'est-ce qu'il vous reste ((Tom et Monique sont en train de sortir des Kapla® de la boîte))
5	Alex	est-ce que vous pouvez :: ((Alex marche sur le tapis, il se rapproche de la construction et il occupe la place de Tom qu'il est parti prendre des Kapla®))
6	Tom	Alex ((Tom retourne à l'endroit qu'il occupait avant de partir chercher des Kapla® et Alex sort du tapis))
7	Sam	↑Alex (.) Alex regarde ça te filme ((il indique la camera et après il regarde Alex))

Dans cette interaction, les enfants sont en train de décider comment utiliser les Kapla® à disposition. Au tour de parole 1, Tom propose de construire un autre hôtel : « un autre juste à côté, un autre hôtel, un tout petit ». Par contre, Sam préfère utiliser tous les Kapla® pour réaliser une seule construction et, au tour de parole 2, il dit : « no :: on fait un grand (.) un seul (.) immense ». Tom exprime un point de vue et Sam présente un point de vue différent de celui de Tom. Il s'agit d'une différence d'opinion entre les deux enfants, définie par une discussion de type mixte et qui précède l'étape de confrontation (van Eemeren & Grootendorst, 1984, 2004). Alex, qui n'est pas parmi les participants à l'activité en cours, marche à ce moment sur le tapis et, grâce à son intervention, devient un participant potentiel à la discussion.

Ce n'est pas un hasard qu'Alex ait choisi de réagir à ce moment-là. En effet, d'une part, Tom s'est déplacé du côté opposé de la construction et a ainsi laissé sa place vide ; d'autre part, il s'agit d'un moment de l'activité où les enfants sont en train de décider que faire. Il s'agit ainsi d'un moment où des propositions sont élaborées. Les tentatives d'Alex sont donc pertinentes par rapport à ce qui se passe. Alex dit, au tour de parole 5, « est-ce que vous pouvez ::» et il semble être sur le point de proposer son point

de vue par rapport à l'utilisation de Kapla®. Si cela est vraiment l'intention d'Alex, Corsaro (1979) appellerait sa stratégie « suggest other activity ». Tom répond négativement à la tentative d'Alex, en attirant son attention et en retournant à sa place. Sam répond également à Alex avec un volume de voix plus élevé, tout en indiquant la caméra à Alex et en accompagnant son geste de mots : « Alex regarde ça te ». Grâce à son intervention, Alex transforme sa position de non-participant en participant potentiel à la discussion critique. Toutefois, les interventions de Tom et de Sam font que sa participation restera potentielle, sans possibilité d'être élaborée positivement.

Extrait 2 : « un bras d'adulte »
Les trois enfants décident finalement de construire un seul hôtel, qui est à présent représenté par une tour. Peu de temps après que la tour a été construite, un Kapla® tombe à l'intérieur de la tour d'hôtel réalisée par les enfants.

TABLEAU 2 EXEMPLE : « UN BRAS D'ADULTE ». PARTICIPANTS : ALEX 4,9 ANS ; MONIQUE 4,0 ANS ; SAM 5,1 ANS ET TOM 5,3 ANS.

TOUR	PARTICIPANT	TRANSCRIPTION
1	Tom	((un Kapla® est tombé dans la tour construite par les enfants. Monique essaie de tendre le bras au centre de la tour vers le bas)). Monique t'as pas xxx ((Tom fait la même chose))
2	Sam	il faudrait un bras d'adulte, ↓il faudrait un bras d'adulte alerte Ð il y a un Kapla® qui est tombé dedans
3	Alex	j'arrive ((on n'entend que la voix))
4	Sam	non, c'est pas assez xxx ((Sam essaie de tendre son bras au centre de la tour vers le bas)) quelqu'un (.) un adulte, pourrait nous aider ? Attends, attends, attends ((Monique continue à ajouter des Kapla® à la tour, Sam bloque son bras et commence à défaire la construction))
5	Tom	un adulte pourrait nous aider ?
6	Alex	il faut ouvrir une petite porte là avec xxx ((Alex marche sur le tapis et il se penche, il indique avec le doigt un espace entre deux Kapla®))
7	Sam	non, non ((Alex sort du tapis))

Dans cet échange, un Kapla® tombe dans la tour construite par les enfants et les enfants sont en train de décider comment le récupérer. Monique essaie de récupérer le Kapla® en étendant le bras vers le bas, au milieu de la tour, mais son bras est trop court et elle échoue. À ce moment, son point de vue est implicite (il faudrait utiliser le bras de Monique pour récupérer le Kapla®) et son idée n'est pas explicitée verbalement, mais partagée au moyen d'une action (tendre son bras au centre de la tour). Au tour de parole 1, Tom essaie la même action et il dit : « Monique t'as pas xxx ». L'énoncé de Tom n'est pas audible jusqu'à la fin, mais par son action il est possible de comprendre que son point de vue est différent de celui de Monique (il faudrait utiliser le bras de Tom pour récupérer le Kapla®) et il semble être sur le point de proposer un argument. La stratégie utilisée par Monique et Tom reste sans succès.

Sam, en revanche, décide d'appeler une éducatrice pour les aider et exprime un point de vue qui diffère de l'affirmation au tour de parole 2 : « il faudrait un bras d'adulte ». Son idée est de se faire aider par un adulte pour récupérer le Kapla®. Son point de vue (il faudrait utiliser le bras d'un adulte pour récupérer le Kapla®) peut être considéré comme une co-construction des enfants. En effet, on peut imaginer que le résultat des tentatives faites par Monique et Tom a permis à Sam d'avoir des informations supplémentaires sur la manière de résoudre le problème et a contribué à l'élaboration de son idée.

Alex, qui se trouve toujours en dehors du tapis, dit au tour de parole 3 : « J'arrive ». Sam avait demandé l'aide d'un adulte à plusieurs reprises, mais personne n'arrive. Alex ajuste alors son point de vue en essayant, exactement comme Monique et Tom, de tendre son bras au centre de la tour vers le bas (il faudrait le bras de Sam pour récupérer le Kapla®). L'action de Sam reste sans succès. L'enregistrement est à nouveau inaudible, mais après sa tentative il dit : « non, c'est pas assez xxx ». À ce moment, il revient sur le point de vue exprimé au tour de parole 2 (il faudrait utiliser le bras d'un adulte pour récupérer le Kapla®). Monique continue à ajouter des Kapla® à la tour, Sam dit « Attends, attends, attends » et il bloque l'action de Monique. Sam commence à défaire la construction. On est confronté encore une fois à un point de vue qu'il est possible reconstruire par l'action de Sam (il faudrait détruire la construction pour récupérer le Kapla®).

Tom, qui avait essayé initialement de récupérer le Kapla® en tendant son bras, revient sur l'idée de Sam et dit, au tour de parole 5 : « un adulte pourrait nous aider ? » Alex marche sur le tapis, il se penche

et il indique avec le doigt un espace entre deux Kapla®, à l'endroit où le Kapla® est tombé. Au tour de parole 6, Alex exprime finalement son point de vue : « il faut ouvrir une petite porte là avec xxx ». Sam se limite à dire « non, non » et Alex sort du tapis.

Exactement de la même manière que dans l'extrait « un hôtel », Alex n'a pas choisi un moment quelconque pour participer à l'action. En effet, l'activité de construction dure quinze minutes au total et Alex aurait pu intervenir à d'autres moments. Les enfants sont ici en difficulté et cela est bien représenté par les nombreux points de vue soutenus par les enfants. La discussion est toujours sans solution. Les enfants demandent activement l'aide de quelqu'un et, même si Alex sait qu'il n'est pas l'adulte réclamé, il sait aussi que la solution qu'il veut proposer n'a pas encore été testée par les enfants. En outre, sa solution ne requiert pas « d'être un adulte », d'avoir un bras long comme celui d'un adulte. La stratégie utilisée par Alex peut être considérée comme très proche de celle que Corsaro appelle « disruptive entry ». En effet, Alex adopte une stratégie à la fois verbale et non verbale et interrompt l'activité en cours en proposant une action. Toutefois, à la différence de la « disruptive entry », son intervention n'est pas une action quelconque ayant simplement pour but d'interrompre l'activité des enfants, mais constitue une stratégie choisie par Alex qui se situe en continuité avec le problème et la discussion en cours. Alex l'utilise pour aider activement les autres enfants à trouver une solution. La réaction de Sam est très concise et il répond négativement à son intervention sans aucune argumentation.

Le processus de recherche de la résolution du problème a été possible, puisque les points de vue des enfants ont été toujours accompagnés par des essais de leur part. En effet, c'est la possibilité de tester les points de vue qui permet un avancement de la discussion et du raisonnement. Le point de vue d'Alex n'est pas testé par ses camarades et Alex sort du tapis. Il n'aura pas la possibilité de se faire une place dans l'activité et de participer à la discussion en cours. Les enfants décident de détruire en partie la tour pour récupérer la pièce de Kapla®.

Il est intéressant de noter que, plus tard dans l'activité, il arrive encore une fois qu'un Kapla® tombe dans la tour. Cette fois-là, Sam et Monique décident tout de suite de se pencher sur le tapis et de récupérer le Kapla® par l'espace libre qui se trouve entre deux Kapla®. Ils parviennent tout de suite à récupérer le Kapla®. Ceci semble indiquer que la solution proposée par Alex a été retenue par les autres enfants.

Extrait 3 : « la ville »
Les enfants, exactement comme dans l'extrait « un hôtel », sont en train de décider que construire d'autre grâce aux Kapla® restants.

TABLEAU 3 EXEMPLE : « UN BRAS D'ADULTE ». PARTICIPANTS : ALEX 4,9 ANS ; MONIQUE 4,10 ANS ; SAM 5,1 ANS ET TOM 5,3 ANS.

TOUR	PARTICIPANT	TRANSCRIPTION
1	Monique	dernier Kapla® et puis voilà ((elle pose un Kapla® sur la construction))
2	Sam	et maintenant on fait une belle ville
3	Alex	après vous pouvez xx mettre comme ça ((Alex marche sur le tapis et se rapproche de la construction, il mime avec la main l'action de poser un Kapla® sur la construction déjà réalisée))
4	Sam	non :: on n'a pas envie d'utiliser tous les Kapla® ((Alex sort du tapis))

Dans cet échange, les enfants sont en train de décider comment utiliser les Kapla® à disposition. Au tour de parole 1, Monique pose un Kapla® sur la construction et propose que celui-ci sera le dernier Kapla® à être utilisé sur la construction déjà effectuée : « dernier Kapla® et puis voilà ». Par son intervention, elle affirme que la construction réalisée jusque-là est terminée.

Sam propose d'utiliser les Kapla® à disposition pour construire une ville et exprime son point de vue au tour de parole 2 : « et maintenant, on fait une belle ville ». Alex marche sur le tapis et se rapproche de la construction. Au tour de parole 3, il affirme « après, vous pouvez xx mettre comme ça » et il mime avec la main l'action de poser un Kapla® sur la construction réalisée par les enfants. Au tour de parole 4, Sam répond à l'affirmation d'Alex : « non :: ». Il argumente son point de vue : « on n'a pas envie d'utiliser tous les Kapla® ». Le mot « non :: » exprimé par Sam est prolongé et Alex sort du tapis.

Au tour de parole 1, l'activité semblait être terminée. En effet, les enfants avaient décidé de construire un seul hôtel. C'est l'intervention de Sam au tour de parole 2 qui ouvre la possibilité de considérer l'activité de construction comme n'étant en réalité pas terminée

(on fait quelque chose d'autre). Encore une fois l'intervention d'Alex est en continuité avec la discussion en cours. La stratégie utilisée par Alex est similaire à celle qu'il utilise dans l'exemple « un hôtel ». Selon la terminologie de Corsaro, cette stratégie est appelée « suggest other activity ».

Ce qui change ici par rapport aux extraits précédents est la réaction de Sam qui, à la troisième tentative d'Alex de se faire une place dans l'interaction, prend en compte sa proposition en la récusant sur le contenu, alors que, précédemment, c'est le fait même de proposer quelque chose qui était refusé. Toutefois, Sam répond d'un ton bref et Alex ne réplique pas à son argumentation.

Extrait 4 : « le tapis »
Au bout d'environ 15 minutes, les enfants ont réussi à terminer leur construction et ils appellent la chercheuse pour qu'elle voie ce qu'ils ont fait. Hugo, un enfant qui n'était pas engagé dans l'activité, marche sur le tapis pour commenter le travail des enfants.

TABLEAU 4 EXEMPLE : « LE TAPIS ». PARTICIPANTS : ALEX 4,9 ANS ; HUGO 5,3 ANS ; MONIQUE 4,10 ANS ; SAM 5,1 ANS & TOM 5,3 ANS

TOUR	PARTICIPANT	TRANSCRIPTION
1	Hugo	c'est joli :: ((l'enfant entre dans le tapis de jeu et il se rapproche de Tom, Sam et Monique))
2	Sam	non, Hugo, là il nous filme, regarde (.) et là il y a un enregistrement donc il faut =
3	Chercheuse	=alors, les enfants vous pouvez nous expliquer qu'est-ce que vous avez fait
4	Tom	un hôtel et un ascenseur
5	Chercheuse	c'est joli, qu'est-ce que vous pensez ?
6	Tom	avec tous ces Kapla®
7	Chercheuse	c'est super joli et qui a pensé de faire l'hôtel ? Tous ensemble ?
8	Hugo	il est pour tout le monde :: il est pour tout le monde le tapis ((Hugo a parlé avec l'éducatrice. Cette information a été reportée par la chercheuse et elle n'est pas visible par la caméra ou audible par l'enregistreur audio))
9	Chercheuse	tous ensemble ou seulement un de vous ?

Dans cet échange, les enfants discutent à propos de qui peut effectivement rester sur le tapis de l'activité. Hugo entre dans le tapis de jeu, il se rapproche de Tom, Sam et Monique et au tour de parole 1 commente la construction réalisée. Sam, au tour de parole 2, répond « non » à la tentative d'accès de Hugo et argumente son point de vue en disant que : « là il nous filme, regarde (.) et là il y a un enregistrement ». Sam lui fait remarquer la présence de la caméra et de l'enregistreur audio. Dans ce bref échange, on trouve une première tentative de Hugo de se faire une place dans le groupe au moyen de la stratégie que Corsaro appellerait « making claim on area or object ». La réponse de Sam est de refuser l'accès au tapis à Hugo. Comme dans l'exemple « un hôtel », Sam utilise la caméra et l'enregistreur audio comme arguments pour légitimer sa réponse négative et son point de vue. C'est à ce moment-là que l'adulte se rapproche des enfants et Hugo sort du tapis pour aller parler avec l'éducatrice. Peu de secondes après, Hugo revient et dit : « il est pour tout le monde :: il est pour tout le monde le tapis ». Hugo choisit de se positionner dans l'interaction dans un moment où il est en quelque sorte légitimé de le faire : c'est le moment final de l'activité, le moment où les enfants ont terminé leur construction, où la situation mise en place par l'adulte va se terminer et où, par conséquent, les règles définies pour cette activité vont tomber. Contrairement à Alex, Hugo choisit d'aller parler avec l'éducatrice. Hugo a donc mobilisé une stratégie différente consistant à s'appuyer sur l'autorité d'un adulte (« reference to adult authority »).

DEUXIÈME SITUATION : SE FAIRE SA PLACE DANS UNE TRIADE

Les données présentées dans cette section ont été récoltées par Fabienne Gfeller dans le cadre d'un séminaire de master[8]. Elle a demandé à des groupes d'enfants de 5 à 7 ans de reproduire un jardin en jouets en se basant sur un modèle qu'elle leur a présenté. L'activité proposée est inspirée de la tâche du village élaborée par Doise et Mugny (1984), elle-même basée sur la tâche des trois montagnes de Piaget. Le matériel utilisé est celui du Scénotest, à l'exception d'une maison fabriquée par la chercheuse, qui y a été ajoutée. Lorsque les enfants arrivent, ils découvrent un jardin miniature avec divers éléments (personnages, arbres, animaux,

8. Intitulé du séminaire : « De la naissance de la pensée à l'argumentation », donné par la Prof. Anne-Nelly Perret-Clermont, semestre de printemps 2012.

mobilier) autour d'une maison, le tout posé sur un rectangle en bois. À côté de ce premier jardin se trouve un rectangle en bois similaire avec seulement une maison. L'orientation de cette deuxième configuration rectangle + maison est différente de la première, selon une rotation de 90 ou 180 degrés en fonction des groupes. La chercheuse donne alors un sac contenant les mêmes éléments que ceux présents dans le premier jardin et laisse aux enfants un temps pour sortir ces éléments du sac et les découvrir. Elle présente ensuite l'activité et demande aux enfants de construire le même jardin pour que, si l'on sort de l'une ou l'autre maison, ce soit exactement pareil. Le temps pour réaliser l'activité n'est pas limité et la chercheuse demande aux enfants de l'avertir lorsqu'ils sont satisfaits du résultat et d'accord sur l'agencement des éléments. Les participants ont entre 5 et 7 ans et sont répartis en deux groupes de deux et un groupe de trois. L'activité a eu lieu durant le temps libre des enfants, dans une salle de l'école d'arts martiaux où ils sont élèves, avant un cours. Les données ont été enregistrées avec une caméra.

Les vidéos ont été regardées à plusieurs reprises en s'attardant sur certains passages particulièrement intéressants et une transcription des vidéos a été effectuée en tenant compte à la fois des interventions verbales et des principales actions non verbales. L'analyse a été conduite en pointant :

- les initiatives prises par les enfants sur les objets (prendre, placer, déplacer), dans les déplacements (aller chercher un objet, se déplacer pour voir quelque chose) et dans les échanges avec autrui (verbalement, ou en montrant un objet) ;
- la manière dont cette initiative est accueillie ou non par le ou les partenaires (désaccord, ignorer, approuver, discuter, reprendre) et l'éventuelle interaction qui se construit à partir de là (attention conjointe sur un objet ? négociation de sa légitimité à participer ?) ;
- la dynamique du triangle sujet – objet – partenaire : quel est le rapport entre ces trois éléments et comment ce rapport change-t-il au cours de l'interaction ?

PRÉSENTATION DU DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

Un extrait de ces données est présenté ici, sélectionné, car les dynamiques de participation au sein du groupe évoluent durant l'activité, ce qui en fait un objet d'étude particulièrement intéressant

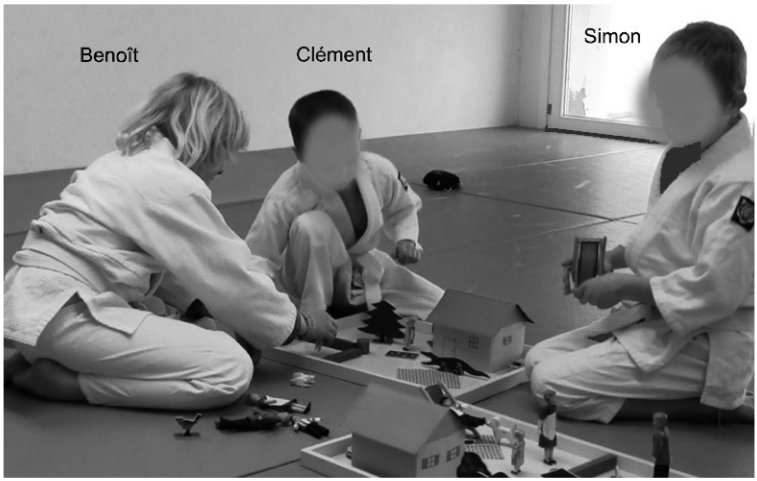


Figure 1 : Position des enfants par rapport au matériel.

par rapport à notre problématique. Il s'agit d'un groupe constitué de trois garçons, dont l'un, Clément (5 ans), est plus petit et plus jeune que les deux autres, Simon et Benoît (7 ans). Ce que nous aimerions pointer ici, ce sont les difficultés de Clément et sa persévérance à prendre part à l'activité. Dès le début de l'activité, on peut constater que Clément a une position moins avantageuse que ses camarades par rapport au matériel (voir figure 1).

D'une part, les objets encore à placer se trouvent devant ses camarades et il est difficile, voire impossible, par moments pour Clément d'y avoir accès, aussi de par sa petite taille. D'autre part, il est placé au bout du plateau sur lequel ils doivent placer les objets, et loin du plateau original, dont il ne voit pas certains objets qui lui sont cachés par d'autres éléments. Il tente tout de même de prendre part à l'activité en plaçant des objets. Cependant, en posant une pièce, il touche de sa manche un sapin qui avait déjà été disposé et le fait vaciller. Simon intervient en lui disant « Attention » d'une voix grondante, visiblement inquiet de cette menace sur le bon déroulement de la tâche, et murmure quelque chose dont l'enregistrement permet seulement de comprendre « casse tout ». Clément retire alors ses mains pour les ramener contre son tronc et se penche en arrière (figure 2).

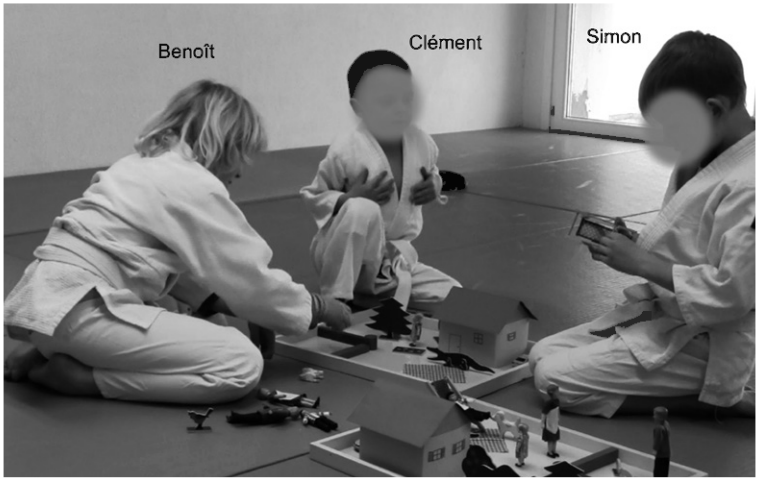


Figure 2 : Clément retire ses mains et se penche en arrière.

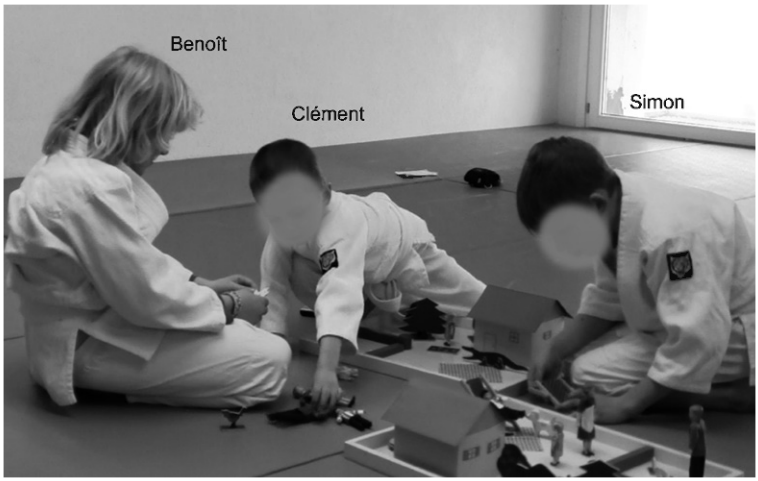


Figure 3 : Clément se faufile devant Benoît pour attraper un objet.

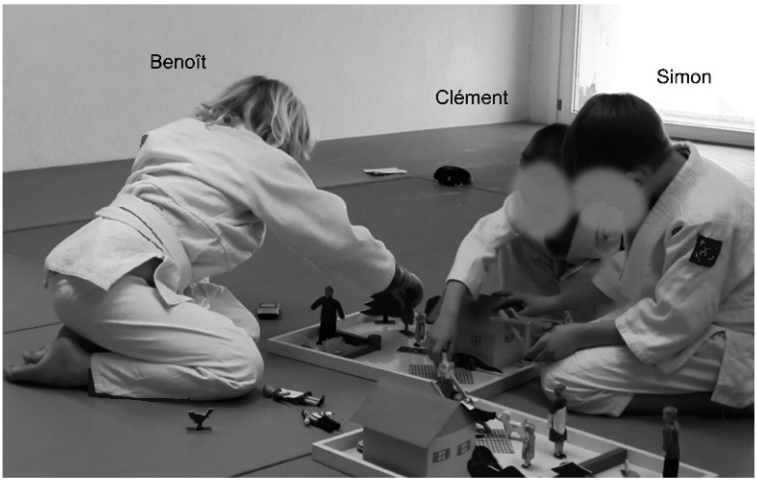


Figure 4 : Clément touche la maison et Simon la replace.

Pendant quelques secondes, son activité est arrêtée. Puis il recommence à observer les plateaux et les objets devant Simon, mais ceux-ci lui sont inaccessibles. Au bout de quelques secondes, Benoît se penche en arrière pour examiner un objet qu'il a dans les mains et Clément en profite pour se faufiler devant lui et attraper un petit chien en bois (figure 3).

Du fait qu'il ne voit pas cet objet dans le jardin donné en modèle, il se lève et passe derrière Simon pour avoir un autre angle de vision sur ce jardin, avant de revenir presque à sa place initiale pour placer le chien. Il doit pour cela passer son bras au-dessus de la maison et, ce faisant, sa manche touche la maison et la déplace légèrement. À nouveau, Simon intervient en grondant « attention » et en replaçant la maison (figure 4).

Néanmoins, cette fois-ci, Clément n'arrête pas son action et continue de placer le chien. L'attention de Benoît se porte alors sur cet objet et il en corrige le placement, en en modifiant légèrement l'angle, pendant que Clément le regarde faire.

Ce que nous souhaitons mettre en évidence par cette description et ces figures,c'est que, malgré le fait qu'il reçoive des feedbacks négatifs quant à ses actions dans l'activité et a des difficultés à accéder au matériel, Clément persiste à participer (à l'exception

d'un très bref moment de retrait, illustré dans la figure 2). Il parvient notamment à surmonter ses difficultés d'accès au matériel en attendant le bon moment en fonction des mouvements de son voisin (voir figure 3) et en se déplaçant dans l'espace. Finalement, cette persévérance permet un moment d'attention conjointe sur le placement d'un objet en fin de tâche, une sorte de « microdébat » par les actes sur l'angle adéquat du placement du petit chien.

De manière plus transversale et moins chronologique, l'analyse de ce corpus permet de mettre en évidence différentes dynamiques ou éléments qui constituent tout autant de pistes permettant de mieux comprendre la manière dont les enfants construisent et maintiennent leur place dans cette activité. Premièrement, et comme nous l'avons déjà largement mis en évidence, un enfant peut persister à participer malgré des actions et réponses peu encourageantes de la part de ses camarades (notamment être ignoré, se faire gronder, car on ne fait pas assez attention, ou qu'autrui « répare » ce qu'on vient de faire). Deuxièmement, l'agencement matériel peut faire obstacle ou favoriser la participation (notamment le placement des enfants autour du plateau, qui permet plus ou moins d'accéder visuellement et physiquement au matériel, mais également le rapport entre la longueur des bras de Clément et la taille de la maison, qui font que celle-ci devient parfois un obstacle au placement d'autres objets). Troisièmement, nous pouvons souligner aussi que ce qui est permis ou non dans l'interaction n'est jamais discuté explicitement, mais on le voit évoluer à travers les actions. Notamment la place qu'on se permet de prendre dans l'espace, le fait de toucher les objets qu'un autre a placés ou la possibilité de se lever constituent des éléments sur lesquels les enfants se distinguent, mais aussi semblent s'ajuster progressivement les uns aux autres durant la tâche. Même s'il n'y a pas toujours interaction verbale ni même contact visuel, on peut voir que les enfants réagissent par rapport aux gestes des autres et s'assurent ainsi leur possibilité de participation. Quatrièmement, la place et le rôle que chacun se permet de prendre sont régulièrement réactualisés, dans la mesure également où la réalisation de la tâche avance. Nous observons notamment que tant que le placement d'un objet est problématique, les enfants interagissent autour de cet objet. À partir du moment où ils ont pu se mettre d'accord, il n'y a plus de raison d'interagir, et chacun retourne à ses préoccupations, jusqu'à ce qu'un nouvel élément soit l'objet

d'une attention conjointe, car son placement par l'un des enfants est considéré comme discutable par un autre. Finalement, nous émettons l'hypothèse que les instructions peuvent également jouer un rôle. Dans le cas de cette triade, il est possible que l'instruction de la chercheuse à participer à la tâche, adressée à tous les enfants, ait été perçue par Clément comme une injonction suffisamment forte pour constituer une sorte de contrepoids à ses difficultés à participer, et ainsi constituer une sorte de soutien ou de légitimation à sa persévérance.

CONCLUSION

Créer sa place de participant et la maintenir est un travail en soi. Les observations que nous avons faites nous ont permis de voir se dessiner les démarches des enfants pour se creuser une place et pour gérer les conflits. Ces stratégies se manifestent principalement sous la forme d'actions (parfois uniquement non verbales, parfois accompagnées de langage). Les enfants essaient de prendre part à l'activité collective, négocient activement leur place, souvent avec ingéniosité et fréquemment sous forme de propositions permettant d'avancer dans l'activité plutôt que d'exprimer explicitement une « simple » envie de participer, et ceci de manière persistante tout au long de l'activité, en cherchant à s'y rendre utiles. Nous avons aussi pu constater que la persistance et la finesse de ces stratégies peuvent potentiellement permettre à l'enfant de contribuer significativement à la tâche, malgré une situation initiale déséquilibrée ou désavantageuse.

L'étude de ces processus présente l'intérêt de pouvoir, ensuite, dans des situations éducatives, reconnaître ces dynamiques et ainsi soutenir les enfants dans leur travail à se faire une place au sein de leur groupe pour y être reconnus comme des participants contributeurs. Par ailleurs, comprendre ces processus chez des enfants dans des activités manuelles peut éclairer, nous semble-t-il, des dynamiques similaires dans des activités plus largement langagières (comme le débat) et/ou chez des adultes.

ANNEXE : CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

Source : Jefferson (2004)

TRANSCRIPTION NOTATION	SIGNIFICATION
(.)	A dot in parentheses indicates a brief interval within or between utterances
[	A left bracket indicates the point of overlap onset
=	Equal signs indicate no break or gap
(( ))	Double parentheses contain transcriber description
::	Colons indicate prolongation of the immediately prior sound. The longer the colon row, the longer the prolongation
Word	Underscoring indicates some form of stress, via pitch and/or amplitude
↑	Arrow indicates shifts into especially high pitch

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ANDRIESSEN, J., BAKER, M., & SUTHERS, D. (2003). *Arguing to learn : Confronting cognitions in computer-supported collaborative learning environments.* Amsterdam, The Netherlands : Kluwer Academic Publishers.

BENSON, C. (2001). *The cultural psychology of self : place, morality, and art in human worlds.* London, England : Routledge.

BREUX, S., & PERRET-CLERMONT, A.-N. (2014). Être élève et exprimer une pensée propre : un paradoxe ? In M. Avanzi, V. Conti, G. Corminboeuf, F. Gachet, L.-A. Johnsen & P. Montchaud (Eds), *Enseignement du français : les apports de la recherche en linguistique. Réflexions en l'honneur de Marie-Josée Béguelin* (pp. 327-340). Bruxelles, Belgique : Peter Lang.

BUCHS, C., DARNON, C., QUIAMZADE, A., MUGNY, G., & BUTERA, F. (2008). Conflits et apprentissage. Régulation des conflits socio-cognitifs et apprentissage. *Revue française de pédagogie*, *163*, 105-125. Doi : 10.4000/rfp.1013.

CARUGATI, F., & PERRET-CLERMONT, A.-N. (2015). Learning and instruction : Social-cognitive perspectives. In James D. Wright

(Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (pp. 670-676). Oxford, England : Elsevier.

Convertini, J. (2019). *Contributo allo studio dei tipi di argomento in situazioni di problem solving tecnico da parte di bambini in età prescolare*, thèse de doctorat. Université de Neuchâtel, Suisse.

Cook-Gumperz, J., Corsaro, W. A., & Streeck, J. (1986). *Children's worlds and children's language.* Berlin, Germany : Walter de Gruyter.

Corsaro, W. (1979). «We're friends, right ?». Children's use of access rituals in a nursery school. *Language in Society*, *8* (23), 315336. Doi : 10.1017/S0047404500007570.

Corsaro, W. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, NJ : Ablex.

Corsaro, W. (1997). *The sociology of childhood.* Thousand Oaks, CA : Pine Forge Press.

Doise, W., & Mugny, G. (1984). *The social development of the intellect.* Oxford, England : Oxford University Press.

van Eemeren, F.H., & Grootendorst, R. (1984). *Speech acts in argumentative discussions : A theoretical model for the analysis of discussions directed towards solving conflicts of opinion.* Edinburgh, Scotland : Floris Publications.

van Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. (2004). *A systematic theory of argumentation. The pragma-dialectical approach.* Cambridge, England : Cambridge University Press.

Garvey, C., & Hogan, R. (1973). Social speech and social interaction : Egocentrism revisited. *Child Development, 44* (3), 562-568. Doi : 10.2307/1128013.

Garvey, C. (1974). Some properties of social play. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, *20* (3), 163-180.

Gfeller, F. (2013). *Les interactions dans une tâche piagétienne* (travail de séminaire non publié). Université de Neuchâtel, Suisse.

Giglio, M. (2015). *Creative collaboration in teaching.* New York, NY : Palgrave Macmillan.

Gillespie, A., & Martin, J. (2014). Position exchange theory : A socio-material basis for discursive and psychological positioning. *New Ideas in Psychology*, *32*, 73-79. Doi : 10.1016/j.newideapsych.2013.05.001.

Golder, C., & Pouit, D. (1998). Quelles situations pour apprendre à argumenter ? *Français d'aujourd'hui*, *123*, 31-44.

Greco Morasso, S. (2013). Multivoiced decisions. A study of migrants'inner dialogue and its connection to social argumentation. *Pragmatics & Cognition*, *21* (1), 55-80. Doi : 10.1075/pc.21.1.03mor.

Greco Morasso, S., Miserez-Caperos, C., & Perret-Clermont, A.-N. (2015). L'argumentation à visée cognitive chez les enfants. Une étude exploratoire sur les dynamiques argumentatives et psychosociales. In N. Muller Mirza & C. Buty (Eds), *L'argumentation dans les contextes de l'éducation*. (pp. 3982). Berne, Suisse : Peter Lang.

Grossen, M., & Perret-Clermont, A.-N. (1983). Quelques éléments pour une psychologie sociale du développement opératoire de l'enfant. *Revue belge de psychologie et de pédagogie*, *45* (184), 121-131.

Grossen, M. (1988). *L'intersubjectivité en situation de test.* Cousset, Suisse : Delval.

Grossen, M. (2010). Interaction analysis and psychology : A dialogical perspective. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, *44*, 122. Doi.org/10.1007/s12124-009-9108-9.

Grossen, M., & Salazar Orvig, A. (2011). Dialogism and dialogicality in the study of the self. *Culture & Psychology, 4* (17), 491509. Doi.org/10.1177/1354067X11418541.

Harré, R., Moghaddam, F. M., Cairnie, T. P., Rothbart, D., & Sabat, S. R. (2009). Recent advances in Positioning Theory. *Theory & Psychology*, *19* (1), 5-31. Doi : 10.1177/0959354308101417.

Hermans, H. J. M. (2001). The dialogical self : Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, *7* (3), 243-281. Doi : 10.1177/1354067X0173001.

Hermans, H. J. M., Kempen, H. J., & Van Loon, R. J. (1992). The dialogical self : Beyond individualism and rationalism. *American Psychologist*, *47* (1), 23-33. Doi : 10.1037/0003-066X.47.1.23.

Iannaccone, A. (2010). *Le condizioni sociali del pensiero. Contesti, attività e ricerca de senso.* Milano, Italia : Unicopli.

Iannaccone, A. (2013). La psychologie aurait-elle oublié ce que les êtres humains font vraiment ? *Leçon inaugurale*. Chroniques universitaires, 2012, 60-71.

Iannaccone, A. (2017). Éduquer peut être dur ! Quelques notes autour de la notion de matérialité en éducation. In M. Giglio & F. Arcidiacono (Eds), *Les interactions sociales en classe : réflexions et perspectives* (pp. 97-122). Berne, Suisse : Peter Lang.

Iannaccone, A., Perret-Clermont, A.-N., & Convertini, J. (2019). Children as investigators of Brunerian « Possible worlds ». The role of narrative scenarios in children's argumentative thinking. *Integrative Psychological and Behiavioral Science*, *53*, 679-693. Doi : 10.1007/s12124-019-09505-3.

Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed.). *Conversation Analysis : Studies from the first generation.* (pp. 13-31). Amsterdam, The Netherlands : John Benjamins.

Kontopodis, M., & Perret-Clermont, A.-N. (2016). Educational settings as interwoven socio-material orderings. [Special Issue]. *European Journal of Psychology of Education*, *31* (1).

Kultti, A., & Pramling, N. (2014). Bring your own toy : Socialisation of two-year-olds through tool-mediated activities in an Australian early childhood education context. *Early Childhood Education Journal*, *43* (5), 367-376. Doi : 10.1007/s10643-014-0662-5.

Leitão, S. (2000). The potential of argument in knowledge building. *Human Development*, *43*, 332360. Doi : 10.1159/000022695.

Lévy, M., & Grossen, M. (1991). Contrat expérimental et acte de questionnement. Deux illustrations empiriques de l'articulation entre processus sociaux et activité cognitive chez l'enfant dans une situation de test piagétienne. *Bulletin de Psychologie*, *400* (44), 229-238.

Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking : A sociocultural approach.* London, England : Routledge.

Miserez-Caperos, C. (2017). *Étude de l'argumentation à visée cognitive dans des interactions entre adulte et enfants : un regard psychosocial sur le modèle pragma-dialectique,* thèse de doctorat. Université de Neuchâtel, Suisse. http://doc.rero.ch/record/289108

Mugny, G., Perret-Clermont, A.-N., & Doise, W. (1981). Interpersonal coordinations and sociological differences in the construction of the intellect. In G. M. Stephenson & J. H. Davis (Eds), *Progress in applied social psychology* (pp. 315-343). New Jersey, NJ : John Wiley.

Muller Mirza, N. (2008). Les Indiens ont-ils une âme ? Rapport à l'altérité, compétences dialogiques et apprentissage. *Cahiers de Psychologie et Éducation* (Université de Neuchâtel), 43, 7-16.

Muller Mirza, N. (2015). Les paradoxes de l'argumentation en contexte d'éducation : S'accorder sur les désaccords. Analyse d'interactions argumentatives dans un dispositif de formation en psychologie à l'Université. In N. Muller Mirza & C. Buty (Eds), *L'argumentation dans les contextes de l'éducation* (pp. 167-195). Berne, Suisse : Peter Lang.

Muller Mirza, N., & Buty, C. (2015). L'argumentation dans les contextes de l'éducation : Enjeux et questions vives. Introduction. In N. Muller Mirza & C. Buty (Eds), *L'argumentation dans les contextes de l'éducation.* (pp. 13-36). Berne, Suisse : Peter Lang.

Muller Mirza, N., & Perret-Clermont, A.-N. (Eds). (2009). *Argumentation and education : Theoretical foundations and practices.* New York, NY : Springer.

Muller Mirza, N., Perret-Clermont, A.-N., Tartas, V., & Iannaccone, A. (2009). Psychosocial processes in argumentation. In N. Muller Mirza & A.-N. Perret-Clermont (Eds), *Argumentation and education : Theoretical foundations and practices* (pp. 67-90). London, England : Springer.

Nonnon, E. (1996). Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles : Le dialogue comme espace d'exploration. *Langue Française*, *112*, 6787. [https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1996_num_112_1_5361]

Nordtømme, S. (2012). Place, space and materiality for pedagogy in a kindergarten. *Education Inquiry*, *3* (3), 317-333. Doi : 10.3402/edui.v3i3.22037.

Perret-Clermont, A.-N. (1979/2000). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale* (5e édition revue et augmentée). Berne, Suisse : Peter Lang.

Perret-Clermont, A.-N. & Carugati, F. (2004). Des psychologues sociaux étudient l'apprentissage. In G. Chatelanat, C. Moro & M. Saada-Robert (Eds), *Unité et pluralité des sciences de l'éducation* (pp. 159-183). Berne, Suisse : Peter Lang.

Perret-Clermont, A.-N., Muller Mirza, N., Perret, J.-F., & Padiglia, S. (2008). Description of the experimentations in Switzerland and Italy. In B. Schwarz (Ed.), *ESCALATE : The white*

book (pp. 217-262). Jerusalem, Israel : The Hebrew University of Jerusalem. [http://doc.rero.ch/record/20250?ln=fr]

Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant.* Neuchâtel, Suisse : Delachaux & Niestlé.

Plantin, C. (2005). *L'argumentation : Histoire, théories et perspectives.* Paris, France : Presses universitaires de France.

Psaltis, C., & Duveen, G. (2006). Social relations and cognitive development : The influence of conversation type and representations of gender. *European Journal of social psychology*, *36* (3), 407430. Doi : 10.1002/ejsp.308.

Psaltis, C., & Zapiti, A. (2014). *Interaction, communication and development : Psychological development as a social process.* Amsterdam, The Netherlands : Routledge.

Sacks, H., Schegloff, E.A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. *Language, 50* (4), 696-735. Doi : 10.2307/412243.

Saint-Georges, I. de (2004). Materiality in discourse : The influence of space and layout in making meaning. In P. LeVine & R. Scollon (Eds), *Discourse and technology : multimodal discourse analysis* (pp. 71-87). Washington, DC : Georgetown University Press.

Salazar Orvig, A., & Grossen, M. (2008). Le dialogisme dans l'entretien clinique. *Langage et Société*, *123* (1), 3752. Doi : 10.3917/ls.123.0037.

Schegloff, A. (2000). Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation. *Language in Society*, *29* (1), 1-63. Doi : 10.1017/S0047404500001019.

Schubauer-Leoni, M.-L., Bell, N., Grossen, M., & Perret-Clermont, A.-N. (1991). La costruzione sociale di domande e risposte nel contesto scolastico. In G. Gilli & A. Marchetti (Eds), *Prospettive sociogenetiche e sviluppo cognitivo* (pp. 87-107). Milano, Italia : Raffaello Cortina.

Schubauer-Leoni, M. L., & Ntamakiliro, L. (1994). La construction de réponses à des problèmes impossibles. *Revue des sciences de l'éducation*, *20* (1), 87-113. Doi : 10.7202/031702ar.

Schwarz, B. B., & Baker, M. J. (2016). *Dialogue, argumentation and education. History, theory and practice.* Cambridge, England : Cambridge University Press.

Voss, L. (1997). Teasing, disputing, and playing : Cross-gender interactions and space utilization among first and third graders. *Gender and Society*, *11* (2), 238-25.Doi : 10.1177/089124397011002006.

Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford, England : Oxford University Press.

Wiemann, J. M., & Knapp, M. L. (1975). Turn-taking in conversations. *Journal of Communication*, *25* (2), 75-92. Doi : 10.1111/j.1460-2466.1975.tb00582.x.

Ziegelmueller, G. W., & Kay, J. (1997). *Argumentation : Inquiry and advocacy* (3rd Ed.). Boston, MA : Allyn and Bacon.

LES FRONTIÈRES VACILLANTES DE LA PENSÉE, ENTRE ARGUMENTS DE RAISON ET MORALE DU DISCOURS

ANALYSE DE PROCESSUS DE « NATURALISATION » DE LA PROCRÉATION MÉDICALEMENT ASSISTÉE

CAROLINE LÉCHOT (HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE DE FRIBOURG)

La constante évolution des biotechnologies de la procréation médicalement assistée (PMA) introduit des nouveautés qui perturbent les représentations de la procréation et de la filiation notamment. Elle questionne aussi, en particulier, une catégorie qui pouvait sembler aller de soi, celle du « naturel » par opposition au « non-naturel » de la procréation. En tant qu'intervention de l'humain sur l'humain, elle oblige les individus à s'interroger sur la légitimité, la moralité et la normalité des techniques médicales dans un processus qui, auparavant, était considéré comme relevant de la sphère privée de la sexualité. Ces nouveautés engendrent des préoccupations aussi bien sociales qu'individuelles sur la légitimité et les conditions du recours à la PMA. En conséquence, recourir à la PMA ne relève pas seulement d'une décision personnelle, mais d'un positionnement social qui, directement ou indirectement, appelle les couples à rendre compte de leur choix et à justifier leur décision.

La présente étude[1] porte sur l'analyse d'entretiens avec sept couples qui ont recouru à la PMA et qui devaient se prononcer sur le sort de leurs zygotes[2] cryoconservés[3], à savoir soit les garder

1. Les analyses que nous proposons ici sont issues de notre travail de thèse (Léchot, 2015), dont une partie essentielle est le fruit de réflexions menées en collaboration avec notre directrice, la prof. Michèle Grossen. Certains éléments sont aussi inspirés de Léchot, Grossen, Laufer, Ansermet et Germond (2011).
2. Zygote : stade le plus précoce du développement embryonnaire (24 heures), désignant l'œuf non encore divisé.
3. Cryoconservation : technique de conservation à très basse température (- 195,79 °C).

en vue d'un nouveau traitement, soit les faire détruire (la loi suisse limitant la conservation à cinq ans). Le discours des couples interviewés montrant une récurrence de la catégorie « naturel », nous avons porté notre attention sur cette catégorie. Notre analyse s'inscrit dans une approche dialogique de la communication, du langage et de la cognition inspirée par Bakhtine (1981), de la psychologie socioculturelle (Vygotski, 1934/2003 ; voir aussi Marková, Linell, Grossen, & Salazar Orvig, 2007), ainsi que de la théorie des représentations sociales (Moscovici, 1961). Nous examinons la façon dont les couples mobilisent différentes facettes de la catégorie « naturel », notamment les représentations sociales qui lui sont associées. Nous postulons aussi que la catégorisation sert de ressource argumentative pour justifier ses décisions et analysons la façon dont les couples s'en emparent pour témoigner de leur sens de la responsabilité. Autrement dit, nous analysons ce que les discours des participants permettent d'accomplir socialement et étudions le rapport qu'ils établissent à l'ordre social et symbolique. Nos résultats permettent d'observer un effort constant de catégorisation qui, le plus souvent, va de pair avec un processus à la fois de naturalisation et de normalisation de la PMA.

DE LA NOTION DE NATURE ET DU NATURALISME OCCIDENTAL

Ainsi que de nombreux chercheurs l'ont montré, la notion de « nature » est des plus complexes et les frontières entre « naturel » et « non naturel » ne sont pas clairement établies (Bensaude-Vincent & Newman, 2007 ; Descola 2005). Elles changent au fil du temps et sont fréquemment redéfinies et déplacées en fonction, notamment, des innovations technologiques. En outre, dès les débuts de l'humanité, la nature elle-même a été sujette à transformation et relève alors d'un « naturel transformé » ou d'un « quasi-naturel » (Franklin, Lury, & Stacey, 2000).

Autrement dit, d'un point de vue sociohistorique, notre relation à la « nature » est historiquement et socialement construite. Pour Descola (2005) notamment, le naturalisme est le paradigme dominant la cosmologie des sociétés occidentales modernes (paradigme qu'il distingue de l'animisme, du totémisme et de l'analogisme). Le naturalisme occidental instaure une dichotomie entre « naturel » et « non naturel » qui n'a pas d'équivalent dans d'autres cosmologies et produit une séparation fondamentale entre nature et culture qui

est au fondement de notre représentation du monde. De ce point de vue, la « nature » est envisagée comme une entité autonome, une extériorité par rapport à la culture, dont les produits sont indépendants de l'intervention humaine et donc exempts de la trace de son intervention.

La littérature sur les biotechnologies (Bonfadelli, Dahinden, & Leonarz, 2001, 2002 ; Rozin *et al.*, 2004) montre en outre que la notion de « nature » est fortement connotée moralement, renvoie le plus souvent à la norme « bien » et sert de base pour évaluer et distinguer le bien du mal. Ce que Wagner *et al.* (2002) expriment en ces termes :

> *The dominant images of biotechnology represent attempts to construct a clear distinction between the natural and the unnatural. But this drawing of boundaries goes further, and also provides a basis for the separation of the good from the bad.* (p. 271)

De ce fait, en ce qui concerne les débats sur les biotechnologies et leur utilité, la question de l'évaluation de ce qui est moralement acceptable tend à prendre le pas sur celle de l'évaluation des risques (Bonfadelli *et al.*, 2001 ; Wagner *et al.*, 2001). Il semble que cela soit davantage le cas pour la PMA, qui concerne l'intervention de l'humain sur l'humain et sa progéniture. La PMA renvoie ainsi à l'image de l'humain fabriquant l'humain, autrement dit à celle de l'homme se prenant pour Dieu (Wagner *et al.*, 2001), et fait écho à d'anciens mythes, comme celui d'Icare, par exemple, ou constitue un thème fréquent de la littérature ou du cinéma, par exemple *Frankenstein* de Mary Shelley. Toute la question réside alors dans le fait de définir la façon et les limites dans lesquelles l'être humain est autorisé à intervenir dans les processus « naturels » et sur l'homme lui-même.

Il faut aussi relever les liens privilégiés des représentations de la nature avec la pensée essentialiste (Kronberger, Wagner, & Motohiko, 2014 ; Wagner *et al.*, 2010). De ce point de vue, les catégories d'objets (plantes, animaux, humains) considérées comme naturelles possèdent une essence inhérente et fixe les rendant immuables (Kronberger *et al.*, 2014). En conséquence, pour le sens commun, les produits des biotechnologies sont considérés comme n'ayant pas d'équivalent dans le monde naturel (des hybrides). Ils provoquent alors un sentiment de confusion et de malaise, et

représentent ce que Kronberger *et al.* (2014) appellent une *menace de l'ordre symbolique* (« *threat to symbolic order* », p. 109).

En résumé, si la nature est l'étalon du bien, du juste, du normal et garantit la stabilité du monde, il est considéré comme moralement discutable et potentiellement dangereux, donc mauvais (ou « mal »), de la perturber, de s'y opposer ou d'entraver son déroulement considéré, lui, comme spontané. Dans ce contexte, on peut avancer que, d'une part, les interventions des biotechnologies se posent comme moralement très discutables et, d'autre part, que la catégorie « naturel » constitue une ressource à la fois cognitive et argumentative pour donner sens, mais surtout évaluer la légitimité de certaines pratiques.

LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE LA NATURE

De notre point de vue, les analyses du naturalisme occidental (notamment Descola, 2005) peuvent aussi être envisagées sous l'angle de la théorie des représentations sociales forgée par Moscovici (1961). Le naturalisme participe en effet de la formation d'un système de représentations et de croyances socialement partagées (autrement dit de représentations sociales) qui oriente et alimente les visions individuelles du monde, et de la nature en particulier.

Ainsi que Moscovici (1961, 1973, 1984) l'a montré, les fonctions principales des représentations sociales sont de donner un sens au monde et d'orienter les actions. Elles permettent en outre de transformer le non-familier en quelque chose de familier. Autrement dit, alors que la nouveauté et l'inconnu perturbent, voire menacent, l'ordre établi d'une réalité sociale (son ordre symbolique), les représentations sociales servent de référence dans la gestion sociale de l'écart entre le familier et le non-familier.

Dans une perspective dialogique et du point de vue de la psychologie socioculturelle, nous associons le concept de représentations sociales à celui de « ressources socioculturelles » (Linell, 2009). Ainsi, nous ne considérons pas les représentations sociales comme des contenus de pensée statiques, mais comme des préconstruits culturels que les individus mobilisent de manière différenciée en fonction de situations sociales spécifiques et de visées communicatives particulières (plus ou moins conscientes).

Dans le champ de la psychologie sociale, les recherches de Bauer, Matthias, Allansdottir et Gutteling (2001) et Wagner *et al.* (2001) ont

montré que les représentations de la nature fonctionnent en tant que concepts organisateurs des discours sur les nouveautés des biotechnologies et de la médecine reproductive. Leurs analyses ont permis d'identifier deux formes principales de représentations de la nature, les significations métaphysiques et les significations scientifiques, qui sont typiques du naturalisme occidental. Le Tableau 1 résume ces significations ainsi que les attitudes qui tendent à y être associées.

TABLEAU 1
NATURALISME OCCIDENTAL – SIGNIFICATIONS DE LA NATURE ET ATTITUDES ASSOCIÉES*

	NATURALISME OCCIDENTAL	
Significations de la nature	Significations métaphysiques : - Nature-création de Dieu - Nature-divinité	- Significations scientifiques : - Utilitarisme « absolu » (ou étendu) - Utilitarisme « relatif » (ou restreint)
Attitudes face à la à la nature	Non-interventionnisme	Interventionnisme (étendu ou restreint)

*L'organisation et la terminologie de ce tableau s'inspirent principalement des analyses de Wagner *et al.* (2001, 2002).

D'après Wagner *et al.* (2001, 2002), dans la *perspective métaphysique*, la nature est présentée comme une force métaphysique qui peut prendre deux formes différentes. Soit la nature est vue comme la création de Dieu *(nature-création de Dieu)* et, en ce sens, est soumise au dessein de ce dernier ; soit elle est envisagée comme l'équivalent de Dieu *(nature-divinité)*, c'est-à-dire que Dieu lui-même est remplacé par l'idée de nature. Dans les deux cas, la nature est considérée comme une entité sacrée qui commande le respect et l'obéissance. Elle est dotée d'une intentionnalité et d'une agentivité, et se trouve souvent personnifiée. Les attitudes généralement associées à ces représentations sont qu'il faut accepter cet ordre naturel ou divin, ne pas le contredire, même s'il est incompréhensible et peut nous faire souffrir. Cette position est en outre souvent associée à l'idée selon laquelle, si l'humain tente d'intervenir dans le cours naturel des choses, il dépasse ses prérogatives et tend en quelque sorte à se prendre pour Dieu.

La *perspective scientifique* de la nature s'inscrit dans la philosophie rationaliste des Lumières (Bensaude-Vincent, 2009) selon laquelle le fondement du bonheur de l'être humain et de la société relève de la connaissance et de la raison, dont procèdent les progrès scientifiques et techniques. Ainsi, du point de vue scientifique, la nature est considérée comme un donné, elle n'a pas d'agentivité ni d'intentionnalité aux desseins mystérieux et il n'y a donc pas lieu de la considérer d'un point de vue moral ou sous l'angle d'un devoir d'obéissance. Elle est simplement soumise à des lois de fonctionnement que la raison humaine est apte à découvrir et, potentiellement, à maîtriser. Les attitudes généralement associées à ces représentations sont de l'ordre d'un interventionnisme plus ou moins étendu (*utilitarisme absolu* ou *utilitarisme relatif*), selon la conscience que l'on a des risques liés aux conséquences de nos interventions.

LA CATÉGORIE « NATUREL » EN DISCOURS : ANTINOMIES ET CATÉGORISATION

Partant d'une approche dialogique, Marková (2000, 2007 ; voir aussi Billig, 1996) a montré qu'une caractéristique essentielle de la pensée est de s'exercer par antinomies (par exemple, nous/vous, bon/mauvais, clair/foncé, etc.) et donc de se développer en poursuivant la résolution de contradictions entre catégories oppositionnelles.

La notion de pensée par antinomies renvoie alors à des processus de *catégorisation* (analogie, X similaire à Y) et de *particularisation* (distinction, X différent de Y), c'est-à-dire des procédés qui permettent de créer des distinctions, des oppositions, et donc des antinomies (Billig, 1985). Une telle conception de la catégorisation implique de penser la catégorie « naturel » dans la dynamique antinomique qu'elle instaure avec d'autres catégories, à savoir celles qui relèvent du « non-naturel », par exemple la science, la technique, mais aussi la culture ou encore la religion. La catégorisation étant un processus dynamique, comme l'explique Marková (2007), le *contenu* des catégories oppositionnelles peut varier selon les époques, les contextes et les protagonistes, mais pas la *structure* même de l'antinomie. Nous chercherons ainsi à rendre compte, en partie du moins, du caractère variable des contenus des catégories « naturel » et « non naturel » ainsi que de la nature dynamique des frontières entre ces catégories.

D'un point de vue dialogique inspiré de Billig (1985), nous considérons les catégories en tant que *catégories discursives* qui ont une fonction argumentative, c'est-à-dire non pas en tant que simple catégories cognitives ou représentations (sociales) d'un objet (ou mise en mots de concepts fixes et préexistants), mais en tant que construction de sens socialement située et moralement orientée qui sert de *ressources argumentatives* pour rendre compte et justifier des choix et des comportements de chacun (voir aussi Edwards, 1991 ; Hall, Slembrouck, & Sarangi, 2006 ; Mäkitalo & Säljö, 2002).

UN POINT DE VUE DIALOGIQUE SUR L'ENTRETIEN DE RECHERCHE : *ACCOUNTABILITY* ET TYPE D'ACTIVITÉ COMMUNICATIVE

Comme le souligne Shotter (1991) dans son essai contre le cognitivisme, la psychologie est une science morale. Ainsi, les actions et les discours des individus *« are not only* made *but* judged *in their making »* (Shotter, 1991, p. 62). Les individus sont donc constamment amenés à attester de leur *accountability*, c'est-à-dire à montrer leur sens de la responsabilité et à démontrer la qualité rationnelle et moralement acceptable de leurs choix et actions. Montrer son *accountability* est par ailleurs d'autant plus attendu que les situations sociales touchent à des sujets sensibles (Bergmann, 1992 ; Grossen & Apothéloz, 1998). Les individus sont ainsi régulièrement conduits à produire des *accounts* (compte rendu), à savoir un discours qui cherche à expliquer des actions qui sont *« unusual, bizarre or in some way reprehensible »* (Potter & Wetherell, 1987, p. 74). D'après Hall *et al.* (2006) notamment, les processus de catégorisation et d'*accountability* sont liés, ceci parce que les catégories sont associées à des attributs, obligations et actions propices à la production d'*accounts* (comptes rendus).

Par ailleurs, nous considérons l'entretien de recherche en tant que *type d'activité communicative* spécifique, c'est-à-dire une activité sociale qui renvoie à un « comprehensive communicative project tied to a social situation type » (Linell, 2009, p. 201). Ainsi, une situation d'entretien de recherche exerce des contraintes sur l'orientation de l'interaction. Dans notre étude, implicitement, cette situation place les couples en position de rendre compte *(account)* de leurs actions, de leurs choix et de leurs intentions. Indirectement, ces couples étaient donc appelés à prouver leur sens de la responsabilité *(accountability)*, d'une part par rapport à leur

décision de recourir à la PMA et, d'autre part, par rapport à leur choix soit de garder leur zygotes cryoconservés, soit d'autoriser leur destruction. La nécessité de produire des justifications est d'ailleurs probablement redoublée si l'on considère que la PMA est un thème potentiellement sensible.

Ces différents éléments théoriques nous amènent à faire l'hypothèse que l'antinomie « naturel » et « non naturel » constitue un matériau socioculturel dont les couples se servent comme ressource argumentative non seulement pour donner sens à leur expérience, mais aussi pour témoigner de leur responsabilité et de leur moralité. En outre, la PMA suscitant aussi des polémiques sociales, d'un point de vue dialogique, le discours des couples peut être envisagé comme une argumentation qui anticipe de possibles contre-arguments et est adressé aussi bien aux interlocuteurs présents (l'intervieweuse), dans un dialogue *in praesentia*, qu'à des tiers absents (par exemple, des membres de la famille, des amis, les médias, etc.), dans un dialogue *in absentia*. Leur discours informe donc aussi sur les dialogues distants qu'ils entretiennent entre leur position propre et celle de tiers absents. Dans ce sens, nous faisons aussi l'hypothèse que la mobilisation de la catégorie « naturel » peut être le signe de la présence d'un *autodialogue* (Gillespie, 2007 ; Grossen & Salazar Orvig, 2011a et 2011b ; Josephs & Valsiner, 1998 ; voir aussi Grossen dans ce volume), c'est-à-dire une forme de conflit ou de dilemme psychologique (Billig, 1991) qui appelle l'argumentation et la justification. En d'autres termes, et en suivant Grossen & Salazar Orvig (2011a), nous avançons que le discours des couples articule polémiques sociales et personnelles (internes au discours et intérieures au sujet).

PRÉSENTATION DES DONNÉES

L'entrée en vigueur, en 2001, de la nouvelle Loi sur la procréation médicalement assistée (LPMA, 2001) limite la conservation des zygotes à une durée de cinq ans. Au terme de cette échéance, la loi ne prévoyant ni don ni recherche sur l'embryon, les couples ont le choix entre deux solutions : tenter de nouveaux transferts ou faire détruire leurs zygotes.

En 2006, le Centre de procréation médicalement assistée de Lausanne (CPMA) et la Fondation pour l'andrologie, la biologie et l'endocrinologie de la reproduction (FABER) à Lausanne (Suisse)

a commencé une étude auprès de couples qui allaient être appelés à se prononcer sur l'avenir de leurs zygotes surnuméraires (Laufer, Germond, & Ansermet, 2006). Dans le cadre d'une collaboration à cette étude, nous avons pu accéder à 14 entretiens[4] menés avec sept couples.

Ces sept couples sont des couples hétérosexuels mariés qui avaient entre trois et six zygotes cryoconservés au moment de l'étude. Ils avaient entre 30 et 45 ans, sauf le mari du couple Karjac[5], qui avait 59 ans. Chaque couple a participé à deux entretiens menés par une médecin du CPMA. Les entretiens ont été enregistrés en audio (17h30 au total) et transcrits selon les conventions présentées dans l'Annexe 1. Leur but était, d'une part, de discuter de l'expérience qu'ont eue ces couples de la PMA et, d'autre part, de connaître leurs attitudes concernant leurs zygotes ainsi que leur position quant à leur sort prochain (à savoir, faire de nouveaux transferts en vue d'une grossesse ou détruire ces zygotes).

QUESTIONS DE RECHERCHES ET MÉTHODE D'ANALYSE

Pour la présente étude et partant d'une approche dialogique du langage, de la communication et de la pensée (notamment, Bakhtine, 1981, et Vygotski, 1934/2003 ; Grossen & Salazar Orvig, 2011a ; Linell, 2009 ; Marková *et al.*, 2007 ; Salazar Orvig, 2005 ; Wertsch, 1991 ; voir aussi Salazar Orvig dans ce volume), nous nous intéressons au fonctionnement de la catégorie « naturel » dans la dynamique des discours pour voir comment les participants la mobilisent et quels usages ils en font en discours. Pour ce faire, nous poursuivons trois objectifs généraux.

Premièrement, nous focalisons notre analyse sur les variations du sens que peut recouvrir cette catégorie dans la dynamique du discours. Deuxièmement, partant du postulat que la situation d'entretien met, indirectement, les couples en demeure de rendre compte *(account)* de leur expérience, nous analysons plus spécifiquement l'usage qu'ils font de la catégorie « naturel » de façon à examiner dans quelle mesure et comment celle-ci leur sert de

4. Entretiens recueillis dans le cadre du projet de recherche du CPMA et FABER « Représentation et devenir des zygotes cryoconservés. Représentation et signification pour leurs détenteurs, décision quant au devenir de ces zygotes, les implications de la LPMA » (Laufer, Germond, & Ansermet, 2006). Cette étude a aussi été autorisée par le Comité d'éthique de la recherche clinique du canton de Vaud (Protocol 229/08).

5. Tous les noms sont des pseudonymes.

ressource argumentative pour donner du sens à leur expérience de la PMA et justifier leur choix et leurs actions *(accountability)* (Hall *et al.*, 2006 ; Potter & Wetherell, 1987 ; Scott & Lyman, 1968). Troisièmement, dans une approche dialogique, nous sommes attentive au contexte dans lequel s'inscrivent les discours analysés ainsi qu'à la dynamique de leur (co-) construction. Dès lors, nous examinons aussi bien le discours des couples que celui de l'intervieweuse, ainsi que leur articulation, et ceci en fonction, aussi, du sens que peut revêtir le contexte particulier de l'entretien pour les participants, autrement dit, du type d'activité communicative dans lequel ils sont engagés.

Ces trois objectifs traversent l'analyse de nos résultats, que nous avons organisés autour des deux questions de recherche suivantes.

- En fonction de la signification du « naturel » mobilisée (métaphysique ou scientifique) et de l'antinomie particulière dans laquelle elle est envisagée, quels sens et quelle fonction prend la catégorie « naturel » ?
- Dans le cas de références au « naturel » ne s'inscrivant pas nécessairement dans des significations métaphysiques ou scientifiques, quels sont les effets de la mobilisation de cette catégorie dans l'économie générale du discours ? Au service de quoi les participants la mettent-ils à l'œuvre ?

Pour la première étape de l'analyse, nous partons du postulat que les individus, pour construire leur discours, s'appuient, entre autres, sur des significations préexistantes que l'on peut appeler, à la suite de Moscovici, des représentations sociales, mais que leur mise en circulation dans l'interaction mène nécessairement à des modulations du sens. Comme le fait l'analyse de discours, nous différencions la signification potentielle (générique) et la signification en situation (sens construit en contexte) (Linell, 2009).

Toutes les références à la catégorie « naturel » ne renvoient pas nécessairement, du moins pas visiblement, à des significations métaphysiques ou scientifiques préexistantes. Ainsi, dans la seconde étape de notre analyse, nous examinons un recours à la catégorie « naturel » que l'on ne peut formellement rattacher à une signification préexistante, mais dont les fonctions argumentatives sont similaires. Il s'agit du recours à un processus d'analogie dont nous avons observé deux modalités (voir aussi Léchot, 2015 ; Léchot *et al.*, 2011).

MOBILISER DES SIGNIFICATIONS MÉTAPHYSIQUES OU SCIENTIFIQUES DU « NATUREL »

LES SIGNIFICATIONS MÉTAPHYSIQUES DU « NATUREL »

L'extrait (1) suit un échange où Annick explique qu'elle ne se sent pas à l'aise en pensant aux cinq zygotes cryoconservés qu'il lui reste (« ça a pris un bout : : », Ann, 566, extrait non rapporté ici). L'intervieweuse revient sur l'idée, précédemment exprimée par Annick (extrait non rapporté ici), selon laquelle cinq zygotes ne signifient pas nécessairement cinq enfants, du fait que tous les transferts n'aboutissent pas à une grossesse. Elle introduit la notion de nature de la façon suivante :

(1) ANNMAT 6

585	Int	il y a déjà des zygotes heu : =
586	Ann	mhm mhm =
587	Int	tout tout prêts à fonctionner =
588	Ann	oui =
589	Int	quelque part, ben non, [m- m-]
590	Ann	[mhm mhm]
591	Int	*la nature a encore [ses : son mot à dire.]*
592	Ann	[ouais] ouais /
593	Mat	mhm mhm /
594	Ann	*ouais pis au-delà de la nature'* en tous cas nous :
595	Int	Oui
596	Ann	dans dans : / (4 sec) dans le cadre de :, ben du traitement qu'on a fait'c'est vrai que, ben voilà chacun *ses croyances spirituelles'* =
597	Int	oui' =
598	Ann,	mais NOUS' =
599	Int	oui' =
600	Ann	on était quand même assez : : // dans l'idée que *il y a des âmes qui s'INCARNENT* et pis où *NOUS* heu : : mhm, on a vraiment heu : / *OUAIS' on a parlé'/ à à ces âmes en disant qu'on était PRÊT maintenant à accueillir deux âmes* et pis pour moi *c'est pas pour rien q- que les deux se sont accrochés.* /

6. Pour chaque extrait, nous indiquons les numéros de tour de parole (ici, tdp 585 à 599) et utilisons l'*italique* pour mettre en évidence les éléments du discours sur lesquels nous centrons l'analyse.

Au travers de l'idée selon laquelle la nature aurait « son mot à dire » (Int, 591), l'intervieweuse produit une représentation métaphysique de la nature du type nature-divinité, à savoir une puissance autonome dotée d'une agentivité propre et qui a un pouvoir d'action sur l'issue du transfert des embryons et de leur gestation. Annick ratifie cette proposition (592 et 594), mais la minimise au profit d'une représentation qu'elle dit aller « au-delà » (Ann, 594) de celle qui est avancée par l'intervieweuse et qui relève, de notre point de vue, d'une représentation métaphysique du type nature-création de Dieu, c'est-à-dire une nature gouvernée par une puissance spirituelle. Ses références aux « croyances spirituelles » (Ann, 596) et à un processus d'incarnation des « âmes » (Ann, 600) vont dans ce sens. En outre, au travers de l'expression « c'est pas pour rien que les deux se sont accrochés » (Ann, 600), Annick exprime non seulement l'agentivité de cette entité spirituelle (elle a un pouvoir d'intervention sur l'issue du transfert), mais aussi son intentionnalité (il y aurait des raisons à l'issue positive du transfert) et sa bénévolence (elle a répondu favorablement à la disposition du couple d'« accueillir deux âmes », Ann, 600).

La forme métaphysique avancée par Annick ainsi que ses effets de sens sont aussi à comprendre dans la dynamique de l'échange qui se construit entre les participants. Nous pensons en effet que la proposition d'Annick peut être interprétée, notamment, comme une réaction de défense à l'accusation que contient, potentiellement, le discours de l'intervieweuse (Int, 591) à l'encontre de la PMA et, indirectement, envers les individus qui y font recours, c'est-à-dire de contraindre ou de museler la « nature ». La représentation d'une « nature » soumise aux desseins du spirituel permet en effet d'atténuer deux dilemmes chargés moralement : se défendre d'un recours potentiellement critiquable à la PMA et se décharger d'une part de responsabilité dans le sort des zygotes, autrement dit, rendre compte *(account)* de l'acceptabilité de ses choix.

Pour une analyse qui considère que la pensée s'exerce au travers de l'établissement d'antinomies, on peut observer que les interlocutrices construisent deux antinomies différentes dont les effets sur le sens du « naturel » et la justification de l'action humaine (ici, recourir à la PMA et décider du sort des zygotes cryoconservés) diffèrent légèrement. La dichotomie instaurée par l'intervieweuse décrit une tension entre une nature personnifiée à la source des processus de la procréation et des techniques scientifiques qui visent à la contraindre.

Celle d'Annick envisage un monde spirituel qui gouverne celui de la « nature », des techniques et de l'humain. La première dichotomie restitue un certain droit de cité aux prérogatives estimées être celles de la nature et atténue le dilemme moral qu'elle contient implicitement. La seconde dichotomie, du fait qu'elle fait reposer la réussite ou l'échec des interventions techniques sur les desseins du spirituel, permet apparemment une meilleure résolution de ce dilemme.

LES SIGNIFICATIONS SCIENTIFIQUES DU « NATUREL »

L'extrait (1) que nous venons d'analyser est assez représentatif de l'idée très répandue qui associe la « nature » ou le « naturel » à la norme du bien et où la moralité de l'action humaine en certaines matières est fréquemment jaugée à l'aune de ce que définirait cette norme. Toutefois, certains discours sont parfois plus ambivalents sur la question des qualités éventuelles du « naturel ». C'est ce qu'illustre l'extrait suivant. Celui-ci s'inscrit dans une discussion sur la durée de conservation des zygotes. L'intervieweuse reprend la question de la différence hommes-femmes, soulevée précédemment par Patrick (extrait non rapporté ici), en l'inscrivant dans un discours sur la « nature » :

(2) CORPAT

706	Int	c'est vrai qu'un homme âgé peut avoir des enfants tard, *ça c'est une injustice de la nature*, je pense peut spontanément avoir des enfants très tard […]
707	Pat	[[mhm mhm]]
708	Int	alors qu'une femme âgée, c'est quand même très rare, tout existe, mais enfin c'est très RARE et que LA heu quelque part, avec d'autres technologies, on arrive à faire des choses qui sont =
709	Pat	mhm mhm =
710	Int	*PAS normales, pas dans l'ordre de la NATURE.*
711	Pat	*ben oui, ben oui, mais bon, c'est c'est la nature heu*, si on avait- si la médecine avait baissé les bras heu, je dirais, on serait encore en train de mourir à [35 ans heu heu,]
712	Cor	[voilà, il faut :]
713	Int	Oui
714	Pat	donc heu si on a quand [[même mes médic- des médicaments, de la chimie et caetera heu, ce que je veux di-]]

715	Int	[[XX mhm mhm, ouais, oui oui oui]]
716	Cor	[[mhm mhm]]
717	Pat	donc, voilà si on part de ces principes-là, [effectivement heu *on revient à l'homme des cavernes* heu :]
718	Int	[c'est vrai, oui'oui, oui]
719	Cor	non, mais-
720	Int	oui oui'
721	Pat	non, mais- =
722	Int	oui oui, mais- [[si on pousse oui']]
723	Pat	[[mais c'est ::]] ce que je veux dire, si on peut REPOUSSER ne serait-ce que le fait que les les femmes aient leur ménopause heu avec 45 ou 50 ans, je sais pas, qu'elles les aient plustard'//j'aurais tendance à dire pourquoi pas'[vu que l'espérance de vie étant beau-]
724	Int	[<tout à fait > < pourquoi pas >]
725	Pat	beaucoup plus longue, d'avoir des enfants à 50 ans,

Une fois encore, l'intervieweuse mobilise une représentation métaphysique de la nature du type nature-divinité. Elle la personnifie en lui attribuant la responsabilité d'un traitement différencié entre hommes et femmes, et l'affuble ainsi d'une agentivité et d'une (mauvaise) intentionnalité (« ça c'est une injustice de la nature », Int, 706). Ce commentaire constitue une des rares occurrences où la nature se voit qualifiée négativement (elle commet une « injustice », Int, 706). Cependant, ce caractère négatif ne suffit pas à lui disputer son statut de norme de référence et de garante d'un certain « ordre ». En effet, en expliquant (Int, 708) que certaines techniques permettent de faire des choses qui ne sont « PAS normales, pas dans l'ordre de la NATURE » (Int, 710), l'intervieweuse produit une équivalence entre le « normal » et le « naturel ». De ce point de vue, bien que la nature puisse être injuste, elle n'en reste pas moins un critère de définition du « normal » et donc, implicitement, de la norme à respecter.

Confronté au discours de l'intervieweuse, Patrick (711) avance un point de vue différent. À notre avis, le propos de Patrick, et spécialement son énoncé *« ben oui, ben oui, mais bon, c'est c'est la nature heu »* (Pat, 711), correspond à ce qu'une représentation scientifique

permet d'envisager de la nature. Sa formule s'arrête en effet au simple constat qu'il en est ainsi de la « nature », comme s'il s'agissait en quelque sorte d'un fait brut, c'est-à-dire sans intentionnalité ni finalités propres. Ignorant la morale, la nature n'a pas, de ce point de vue, de fonction normative. En conséquence, c'est à l'être humain qu'il incombe de juger ce qui, dans la nature, est bon ou mauvais pour lui et de choisir alors, en fonction de ses possibilités, de s'en accommoder ou pas.

On peut aussi avancer que les deux formes de représentations scientifiques traversent l'argumentaire de Patrick. Lorsqu'il s'agit de la santé et de la longévité humaine, la position semble plutôt de l'ordre d'un « utilitarisme absolu » (ou étendu) qui permet de justifier l'intervention technique et médicale, sans quoi « on serait encore en train de mourir à 35 ans » (Pat, 711) ou de revenir à « l'homme des cavernes » (Pat, 717). En revanche, dans le contexte d'une réflexion sur l'âge reproductif de la femme, la perspective scientifique de Patrick tend plutôt à un « utilitarisme relatif », voire très modéré. Patrick admet une intervention médicale jusqu'à l'âge de « 45 ou 50 ans » (Pat, 723), c'est-à-dire dans une mesure toute relative, puisque, biologiquement, cela correspond à peu près à l'âge de la ménopause ou préménopause, et n'envisage donc pas d'en faire l'égal de l'homme de ce point de vue.

Nous ne pouvons donner avec assurance les raisons de cette incohérence. Il se peut que Patrick méconnaisse le fonctionnement du système reproductif féminin ou que son discours repose sur les représentations sociales dominantes à propos du statut de la mère dans l'éducation des enfants (sur ce point, voir Léchot, 2015, et Léchot & Glăveanu, 2013), voire les deux à la fois. Dans tous les cas, on peut clairement penser que cette position relève d'une naturalisation des normes sociales et symboliques attachées à la famille.

Dans la même idée, les trois cas de figure discutés par Patrick (longévité, retour à l'homme des cavernes, report de la ménopause) permettent d'observer que, dans la perspective scientifique qu'il mobilise, ce qui justifie l'ingérence ou la non-ingérence médicale dans les processus dits naturels ne s'appuie pas sur une norme qu'imposerait la « nature », mais sur une évaluation des besoins humains selon un critère social (ou moral), lui-même garanti par le progrès de la science. Plus concrètement, son argument est en effet celui de la longévité. Il justifie alors le report de l'âge de reproduction de la femme par le fait d'une espérance de vie plus longue

que par le passé (Pat, 723 et 725). Implicitement, cet argument repose sur une double justification qui ne concerne pas le « naturel ». D'une part, une justification de l'ordre de l'éducation (critère social et moral) : une longévité prolongée assure que la femme pourra s'occuper de l'enfant. D'autre part, une justification par le progrès (critère garanti par la science) : cette longévité prolongée est le produit du progrès scientifique lui-même, c'est lui qui la garantit.

En termes d'antinomies, la qualification de la « nature » qui se dégage du discours de l'intervieweuse repose sur l'antinomie construite entre la nature au sens métaphysique et la technique médicale. Pensée dans la dichotomie nature métaphysique et norme sociale (égalité hommes-femmes), la nature est dite « injuste » ; mais, pensée dans sa relation à la technique, c'est son caractère normatif qui domine. De ce point de vue, et dans cet extrait du moins, la perspective métaphysique de la nature oblige à considérer son « injustice » comme une fatalité ou, à tout le moins, comme relevant d'un ordre auquel il serait anormal de vouloir déroger au moyen de techniques médicales.

Cependant, l'antinomie que construit Patrick entre une représentation scientifique de la nature et la technique lui permet de destituer la nature de sa fonction normative et, dans le même temps, d'extraire la science et la technique de ces considérations normatives et morales, puisque la nature elle-même ne s'en soucierait pas. En d'autres termes, cette antinomie lui permet d'alléger la question de l'intervention humaine dans la « nature » de certaines connotations morales et de valoriser plus simplement le progrès scientifique et technique. Ceci hormis toutefois lorsque le progrès se heurte à une norme sociale trop forte, en l'occurrence celle de la centralité de la mère dans l'éducation des enfants (voir Léchot, 2015, et Léchot & Glăveanu, 2013).

RECOURIR À UNE ANALOGIE ENTRE « AVORTEMENTS SPONTANÉS » ET DESTRUCTION DES ZYGOTES

Les usages de la catégorie « naturel » ne se laissent pas toujours saisir en termes de représentations sociales du « naturel » (métaphysiques ou scientifiques). Cependant, nombre d'entre eux ont aussi une fonction argumentative. Nous l'illustrons par un exemple de construction d'une analogie.

ÉTABLIR L'ANALOGIE EN DISCOURS[7]

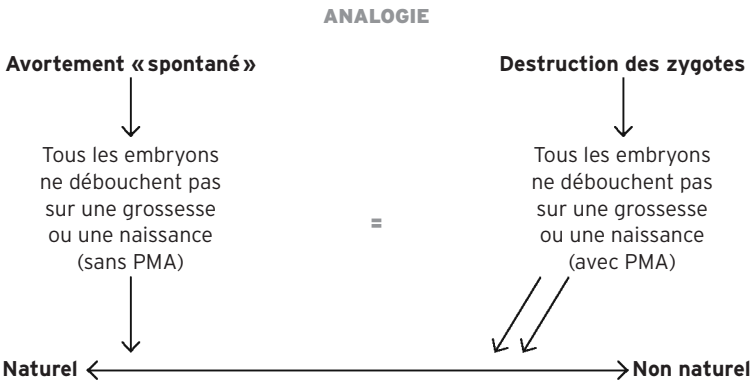
Dans l'extrait suivant, le couple Deland aborde la question de la destruction des zygotes surnuméraires cryoconservés :

(3) DELAND

1146 And comme vous l'avez dit avant, toutes façons il y a *plein d'avortements :: entre guillemets, [naturels sans qu'on le sache]*
1147 Del *[spontanés]*
1148 And *spontanés*, heu donc, /
1149 Int oui =
1150 And c'est le même cas de figure hein, [[je veux dire, *sauf que là on les décongèle*]]

André qualifie de « naturel » (And, 1146) un phénomène que l'intervieweuse avait précédemment appelé des « avortements spontanés » (extrait non rapporté ici) et que Delphine rappelle d'ailleurs en corrigeant son mari (« spontanés », Del, 1147). Il construit ensuite une analogie en comparant les avortements « spontanés » avec la destruction des zygotes surnuméraires (par décongélation), ce qu'illustre la Figure 1.

FIGURE 1 – ANALOGIE ENTRE AVORTEMENTS « SPONTANÉS » ET DESTRUCTION DES ZYGOTES



7. Nous reprenons ici, partiellement et avec certains ajustements, une analyse déjà publiée dans Léchot *et al.* (2011).

En utilisant cette analogie entre avortements « spontanés » et destruction des zygotes, André instaure une similitude entre les deux phénomènes, ce qui a pour effet de les assimiler l'un à l'autre du point de vue de la dimension « naturelle » et lui permet donc de rapprocher la destruction des zygotes d'un phénomène « naturel ». Il avance d'ailleurs explicitement que ces phénomènes sont du même ordre (« c'est le même cas de figure », And, 1150). Et, au même titre qu'il n'y a pas lieu de s'offusquer du cours spontané des choses (suggéré par l'expression « sans qu'on le sache », And, 1146), la destruction des zygotes pouvant en être rapprochée, il n'y a pas lieu non plus de s'en trouver embarrassé. André s'appuie donc sur une analogie dont il découle qu'il n'y a rien de choquant ou d'offensant dans la destruction des zygotes et donc, implicitement, qu'il n'y a rien de moralement répréhensible à cette action.

En résumé, nous assistons à un processus de catégorisation qui sert de ressource argumentative permettant de naturaliser et donc de normaliser une procédure impliquée par la PMA, en l'occurrence celle de la destruction des zygotes. Par ailleurs, pour certains couples, pouvoir décider de la destruction des zygotes est associé au droit de vie ou de mort que l'humain n'est pas censé avoir sur autrui. De ce point de vue, on peut faire l'hypothèse que, par cette analogie, André cherche à se soustraire à la responsabilité d'avoir à détruire une forme de vie ou, bien que l'expression soit probablement un peu forte, à donner la mort.

Ce rapprochement, en discours, entre avortement « spontané » et destruction des zygotes semble relativement satisfaisant pour André, mais tel ne semble pas être le cas pour tous les couples. C'est ce qu'illustre l'extrait suivant.

RÉALISER L'ANALOGIE EN ACTE

Les conjoints Arirap sont catégoriques sur le fait qu'ils ne veulent pas d'autres enfants. Ils ont toutefois encore trois zygotes cryoconservés et se disent très embarrassés à l'idée de leur destruction.

Un peu avant l'extrait (4), Ariane explique qu'elle souhaite procéder autrement que ce que prévoit le protocole pour la destruction des zygotes (à savoir leur décongélation par un biologiste). Persuadée qu'elle ne peut plus tomber enceinte, elle veut demander qu'on lui transfère les zygotes restants (elle utilise les expressions « implanter » et « dans mon ventre », Ari, 695, non rapporté ici). Ceci parce que, d'une part, elle estime que la place légitime des zygotes est son

corps : « Voilà, je me disais, "pis voilà c'est la nature" je reprends / je reprends heu // comment dire' // *c'est leur* PLACE *d'être dans moi.* » (Ari, 747). D'autre part, tout comme son mari, elle formule une certaine méfiance à l'égard du milieu médical et exprime le besoin d'un contrôle sur la destruction. Ainsi, si la solution alternative qu'elle demande lui était refusée, elle exige de pouvoir assister à la destruction des zygotes en laboratoire.

Ariane reformule ensuite sa position en ces termes :

(4) **ARIRAP**

793	Ari	donc heu maintenant' je suis responsable heu, c'est moi qui ai voulu faire heu qu'on- c'est NOUS qui avons voulu faire tous ces traitements' c'est ma responsabilité quand même de [de vérifier]
794	Int	[oui c'est ça.]
795	Ari	qu- c'est :
796	Int	ce qu'il leur arrive [[au fond, ce qu'il se passe, oui, oui, oui]]
797	Ari	[[c'est à NOUS ça, oui c'est n- voilà]] et puis heu, *comme sépulture*' si je peux utiliser ce terme heu cru' heu c'est alors *mon mon utérus heu est quand même le* MEILLEUR *c'est c'est la nature*' c'est le- c'est ça' // voilà.

Au regard de ses zygotes et de leur destruction, Ariane met en opposition deux emplacements : son « utérus » (Ari, 797), opposé implicitement au laboratoire prévu pour la décongélation. En terme plus général, elle oppose deux dimensions souvent mobilisées par les participants pour distinguer les processus dits « naturels » des processus « non naturels » de la procréation : l'intériorité du corps féminin (« naturel) et son extériorité (« non naturel ») (Léchot, 2015). Elle qualifie ainsi son utérus comme étant l'emplacement « naturel » des zygotes (« c'est la nature », Ari, 797) et s'appuie sur la normativité généralement associée au « naturel » pour affirmer que c'est l'endroit le plus approprié pour des zygotes (« le MEILLEUR' », Ari, 797).

À cette antinomie de base, Ariane associe aussi, indirectement, une autre dimension : celle de la possibilité ou de l'impossibilité d'un contrôle. Le lieu du laboratoire (extériorité) apparaît comme le lieu de traitements effectués par un tiers (le biologiste) sur les zygotes, c'est-à-dire le lieu d'actions qui lui échapperaient. Celui de son

utérus (intériorité) relèverait en revanche davantage de son contrôle. Estimant qu'il est de son devoir de s'assurer de la destruction de ses zygotes (« c'est ma responsabilité quand même de [de vérifier] », Ari, 793), Ariane cherche les moyens d'assumer cette responsabilité. Chose qu'elle a déjà exprimée précédemment, notamment en soulignant que le lieu lui paraît naturel (« c'est la nature », Ari, 747) et légitime (« c'est leur PLACE d'être dans moi », Ari, 747), mais aussi au travers de sa formule « je reprends / je reprends heu » (Ari, 747). Celle-ci traduit, selon notre interprétation, un mouvement de réappropriation des zygotes (qui sont les siens) dans son corps (qui, de même, lui appartient) par lequel Ariane pourrait oblitérer l'intervention médicale (extériorité et tiers) et réunir ces deux entités (elle-même et ses zygotes) dans son intériorité corporelle. Elle pourrait ainsi rétablir un rapport plus direct aux zygotes, non médiatisé par les traitements de la PMA, et attester aussi d'une prise de responsabilité directe.

Plus concrètement, Ariane ne souhaite pas un transfert qui puisse mener à une grossesse. Dans ce sens, nous pensons qu'il y a une certaine similitude avec l'idée d'avortement « spontané » dont parlent d'autres couples (notamment Deland, extrait [3]) et avançons qu'Ariane s'appuie sur une analogie du même ordre. Le cas d'Ariane diffère toutefois quelque peu de celui d'autres participants, notamment d'André (extrait [3]). En effet, André fait un rapprochement entre la destruction des zygotes (décongélation) et l'avortement « spontané » par l'élaboration d'une représentation discursive qui met en scène les similitudes entre les deux événements, alors qu'Ariane cherche à produire cette proximité, à l'effectuer dans une mise en acte. Autrement dit, tous deux cherchent une proximité au « naturel », cependant, là où André semble se satisfaire des effets de l'analogie en discours, Ariane cherche davantage un effet d'analogie en acte.

Il faut aussi relever qu'Ariane compare son utérus à une « sépulture » pour ses zygotes (Ari, 797). Cette image est pour le moins déroutante. L'utérus est communément associé à l'image de la naissance, il représente donc plus généralement le lieu de la vie par excellence, alors qu'ici, associé à l'image de la sépulture, il devient celui de la mort. Cependant, et paradoxalement peut-être, l'image de la sépulture renvoie aussi à celle du « vivant », dans le sens qu'il n'y a de tombeaux que pour les « vivants », on n'inhume pas les choses. L'image de la sépulture associe donc indirectement un statut de « vivant » aux zygotes. Ici, la question de la destruction des zygotes prend donc une connotation particulière, qui la rapproche clairement

de l'interdit fondamental du meurtre. Dès lors, faire du corps de la femme un tombeau ou une sépulture « naturelle », c'est tenter de (re)placer définitivement la « nature » en maître du sort des zygotes.

La proposition d'Ariane n'est cependant qu'un compromis partiel au dilemme qu'elle semble éprouver et, selon notre analyse, marque l'impasse où se elle trouve. Choisir délibérément de placer ses zygotes dans son utérus précisément parce qu'il est certain qu'il n'y aura pas de nidation, c'est faire en sorte qu'ils n'aient aucune autre issue que de périr. Autrement dit, c'est quand même faire le choix de leur destruction et participer à l'action de cette destruction. Ainsi, si elle ne la déleste pas complètement de sa responsabilité, cette solution semble toutefois lui permettre non seulement d'attester que, d'une certaine façon du moins, elle assume ses responsabilités, mais aussi, peut-être, de transformer cette responsabilité, c'est-à-dire de la rendre, symboliquement du moins, à la « nature » à qui appartiendrait, en dernière instance, ce qui relève *a priori*, pour Ariane, d'un droit de vie ou de mort.

Le cas d'Ariane constitue probablement une illustration des plus exacerbées des nombreux questionnements et sentiments d'ambivalence qu'expriment ces couples. Son parcours lui a en effet permis de donner la vie, mais la confronte aussi, d'une certaine façon, à la « mort » qui, de surcroît, concerne ici la destruction de zygotes, c'est-à-dire de cellules similaires et produites en même temps que celles qui ont mené à la naissance de sa fille. Il apparaît donc assez clairement ici que la question du « naturel » n'est pas véritablement le problème dominant des réflexions d'Ariane et se profile plutôt comme un moyen de résoudre un dilemme qui tient à la morale humaine, l'interdit du meurtre, et perturbe l'ordre social et symbolique d'une société.

DISCUSSION

De manière générale, notre analyse montre que les nouveautés de la PMA forcent les individus à se (re) positionner dans le champ des valeurs et des normes, et que la référence à la catégorie « naturel », profondément liée, historiquement, à notre cosmologie naturaliste (Descola, 2005) et fortement connotée moralement, joue un rôle central dans les discours et réflexions que suscitent ces nouvelles pratiques (Kroneberger *et al.*, 2014 ; Wagner *et al.*, 2001, 2002, 2010). Nos résultats montrent aussi que les contenus des catégories « naturel » et « non naturel » ne sont ni prédéterminés ni stables et que l'usage

des biotechnologies n'est pas, en soi, une raison toujours suffisante pour catégoriser la PMA dans la catégorie du « non-naturel ». Les locuteurs produisent en effet différentes catégorisations du « naturel » et, pour ce faire, établissent des antinomies implicites ou explicites (Billig, 1996 ; Marková, 2007) et s'appuient sur des représentations existantes du « naturel » que nous envisageons comme des ressources socioculturelles servant d'outil pour la pensée et ses visées argumentatives. Ces constructions discursives sont en outre généralement mises au service d'une naturalisation et d'une normalisation de la PMA.

La première étape de notre analyse nous a permis d'observer quatre significations de la « nature » mobilisées par les participants, ainsi que le sens qu'il en est fait dans le contexte de l'interaction en cours. Les premier et deuxième sens de la nature relèvent de représentations métaphysiques. La forme nature-divinité de cette représentation établit une antinomie qui permet de passer d'une description de la « nature » pourvue d'une intentionnalité insondable et qui s'impose à l'humain à une prescription pour la science (se conformer à l'ordre « naturel »). Cette représentation apparaît comme la moins propice à une relativisation du statut normatif de la « nature » et tend à condamner les interventions techniques et médicales perçues comme l'exercice d'une contrainte qui contrarie les raisons du « naturel ». La forme nature-création de Dieu s'inscrit dans une antinomie qui instaure une séparation entre le « naturel » et le « spirituel » comme puissance qui, en dernière instance, décide de l'issue des actions de la PMA (de l'incarnation des âmes). Par implication, le domaine du « naturel » se voit conjugué avec celui des techniques et de l'humain. Une telle perspective a pour effet de reléguer la responsabilité de l'issue des traitements de PMA aux desseins du « spirituel » et de légitimer les produits ou les « improduits » de la PMA. Les troisième et quatrième sens de la nature relèvent de représentations scientifiques (utilitarisme « relatif » ou plus « absolu »). Dans une perspective scientifique, la nature n'a pas d'intentionnalité, son fonctionnement est perçu comme arbitraire et donc neutre du point de vue moral. Cette perspective conteste le statut normatif que d'autres représentations attribuent à la « nature » et permet ainsi la légitimation, à certains degrés du moins, de l'intervention technique et médicale dans les processus dits « naturels » dont le caractère « moral » est remis en question.

Dans la seconde étape de notre analyse, nous avons examiné un recours à la catégorie « naturel » que l'on ne peut formellement rattacher à une signification préexistante, mais dont les fonctions

argumentatives sont similaires. Nous y avons analysé le recours à un processus d'analogie selon deux modalités que nous appelons analogie en discours et analogie en acte (voir aussi Léchot, 2015, et Léchot *et al.*, 2011). Dans les deux cas, la construction discursive consiste à établir une analogie entre la destruction des zygotes et les avortements spontanés. Cette analogie permet d'instaurer une équivalence entre des événements dits « naturels » (l'avortement spontané) et des actes considérés comme « non naturels » ou « immoraux » (la destruction des zygotes) de façon à les faire s'équivaloir. De ce point de vue, la destruction des zygotes est rendue acceptable.

Les efforts déployés par les participants pour naturaliser et normaliser la PMA montrent bien, en creux, la réalité des dilemmes auxquels ils sont confrontés et qu'ils tentent justement de résoudre. De notre point de vue, ces efforts montrent en outre que la question du « naturel » au sens des processus biologiques de la procréation et du problème de l'intervention technique à son égard n'est que subalterne par rapport à la dimension plus proprement sociale et morale des dilemmes soulevés. Le fait de n'envisager qu'un léger report de l'âge reproductif de la femme (par rapport à la réalité du temps biologique de la ménopause) renvoie visiblement à des représentations sociales sur le statut de la mère. Celui de soumettre le destin des zygotes au « spirituel » ou encore de rapprocher l'acte de sa destruction à un avortement spontané semble intimement lié à l'interdit du meurtre. En d'autres termes, nos analyses indiquent que la question de l'intervention technique et médicale dans les processus dits « naturels » de la procréation renvoie, plus qu'à un problème de perturbation de la « nature », à l'idée d'une menace de l'ordre social et symbolique de la société. Ainsi, l'effort argumentatif que font les couples en faveur de la « naturalisation » et donc de la normalisation de leur recours à la PMA traduit un travail de construction et de négociation du lien social qui les unit à la société plus largement. De ce point de vue aussi, il semble assez clair que les réflexions sur les pratiques de PMA dépassent largement le champ médical et technique, et méritent d'être menées dans le domaine des sciences humaines et sociales.

Dans une perspective dialogique, notre analyse s'intéresse aussi à la dynamique du discours et au contexte de sa production. En premier lieu, et de ce point de vue, on peut considérer que les entretiens de recherche relèvent d'un type d'activité communicative qui appelle indirectement les participants à montrer leur

accountability. Ainsi, nous pouvons dire que les différents modes de « naturalisation » et de normalisation de la PMA concourent à une (re)définition des frontières entre « naturel » et « non naturel » et agissent en tant que ressources argumentatives permettant aux couples de rendre compte *(account)* de leurs décisions et se présenter comme moralement responsables.

En second lieu, l'analyse montre que le discours des participants se profile comme des réponses à une *accusation potentielle et générique* de contrevenir à l'ordre « naturel ». On peut alors avancer que leurs discours sont le fruit d'*une (co)construction* à plusieurs niveaux, à savoir d'un dialogue *in praesentia* (entre interlocuteurs) et *in absentia* (discours distants ou tiers absents : réels, virtuels ou génériques ; Grossen & Salazar Orvig, 2011b). Ils sont donc aussi le fruit d'une interaction sociale à plus large échelle et témoignent de la nature sociale de la pensée. Autrement dit, la récurrence de la catégorie « naturel » dans nos entretiens ne reflète donc pas la seule situation des couples qui ont recouru à la PMA, mais renvoie à un débat de société plus large dans lequel s'inscrivent les participants de nos entretiens. Ainsi, nous estimons que l'accusation contenue en creux dans la représentation nature-divinité n'est pas le fait de l'intervieweuse, mais celui de représentations ambiantes qui circulent dans la société. L'intervieweuse ne la formule pas à l'encontre des participants, mais la prévient (elle avance, par exemple, que la nature a encore « son mot à dire » ou qu'elle est « injuste »). Certains locuteurs s'appuient aussi sur la formule générique de l'« avortement spontané » qu'offre régulièrement l'intervieweuse, et qui leur permet de neutraliser la gravité potentielle de l'acte de destruction des zygotes. On peut donc considérer que l'intervieweuse contribue elle aussi à ce travail de justification morale et que les trois participants de l'échange s'appliquent conjointement à déjouer des accusations potentielles qu'ils savent exister dans d'autres discours. On peut noter aussi que cette justification du recours à la PMA participe d'une argumentation générale sur la légitimité de cette pratique médicale, autrement dit qu'elle permet de justifier la légitimité de la demande d'enfant que les couples adressent aux biotechnologies et, par implication, le bien-fondé de la réponse biomédicale qui leur est offerte.

À un niveau psychologique, la gestion de l'antinomie « naturel » et « non naturel » témoigne donc de l'importance des dilemmes moraux, d'ordre social et personnel, auxquels ces couples sont

confrontés et leurs tentatives de les résoudre. Dans ce sens, le discours des participants porte la trace de polémiques sociales plus larges qui se retrouvent dans la polémique interne (ou autodialogue) de leurs discours. De ce point de vue, la polémique interne des discours se construit socialement et se nourrit de la culture. Ainsi que le soulignent Grossen et Salazar Orvig (2011a), il faut distinguer ici l'analyse du « sujet parlant » (linguistique, dialogisme du discours) de celle du « sujet psychologique » (psychologie, dialogicité de la pensée). En termes de dialogisme du discours, on peut avancer que le recours à l'antinomie « naturel » et « non naturel » signale la présence d'un *autodialogue* (Gillespie, 2007 ; Grossen & Salazar Orvig, 2011a, 2011c ; Josephs & Valsiner, 1998), c'est-à-dire des mouvements de positionnement du locuteur par rapport à lui-même relevant de la *polémique interne* du discours (voir Salazar Orvig dans ce volume). En termes de dialogicité de la pensée humaine, nous faisons l'hypothèse que la mobilisation de cette antinomie traduit ce qu'on peut appeler une *polémique intérieure* du sujet, c'est-à-dire une forme de conflit ou de dilemme psychologique (Billig, 1991) renvoyant à des tensions dialogiques intérieures qui appellent l'argumentation et la justification pour soi-même et leur régulation au niveau intrapsychologique.

Il faut maintenant souligner une limite importante à la généralisation des interprétations proposées jusqu'ici. Il est en effet probable que les couples qui ont répondu positivement à l'appel de participation à la recherche du CPMA et FABER vivent des dilemmes moraux et un conflit psychologique par rapport à leur expérience de la PMA que les couples qui n'ont pas répondu à l'appel ne connaissent pas ou ont résolus différemment. En ce qui concerne les couples qui ont participé aux entretiens, nos analyses tendent à montrer que l'expérience de la PMA est cause de tensions et de dilemmes qui appellent une élaboration et peut alors susciter un intérêt à prendre part à la recherche. Cette interprétation corrobore notre hypothèse de la situation d'entretien comme cadre propice à la régulation inter- et intrapsychologique de ces conflits. Ainsi, les processus de « naturalisation » de la PMA qui se jouent dans l'entretien peuvent être envisagés comme le signe d'un besoin des participants d'intégrer psychologiquement, en la normalisant, leur expérience de la PMA en même temps que de (re) négocier, pour autrui et pour eux-mêmes, le lien social qui les unit à la société plus largement.

ANNEXE 1: CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

INFORMATIONS CONTEXTUELLES	() et (( ))	La parenthèse simple indique des comportements non verbaux La double parenthèse indique un commentaire du transcripteur
CHEVAUCHEMENTS	[ ] et [[ ]]	Les crochets simples indiquent deux segments de discours prononcés en même temps Les doubles crochets sont utilisés pour différencier deux chevauchements proches l'un de l'autre
ENCHAÎNEMENT RAPIDE	=	Le signe égal indique un enchaînement très rapide entre deux locuteurs, lorsqu'il n'y a pas de pause entre deux tours de parole
PAUSE	/	La barre oblique signale une pause d'une seconde
ARRÊT D'UN MOT OU D'UN ÉNONCÉ	-	Le tiret indique l'arrêt brutal d'un mot ou d'un énoncé ou l'interruption d'un locuteur par un autre
INDICATIONS D'INTONATION	MAJUSCULES	Les majuscules indiquent l'accentuation d'un mot ou d'une syllabe
	‘	L'apostrophe indique une intonation montante (pas nécessairement une question)
	,	La virgule indique une intonation descendante
	.	Le point signale une intonation descendante avec une légère pause
	:	Le deux-points indique un allongement de voyelles
MOT OU ÉNONCÉ INCERTAIN	‹ ›	Les chevrons indiquent un mot ou un énoncé dont le transcripteur n'est pas certain
MOT OU SYLLABE INAUDIBLE	x	La lettre x représente une ou plusieurs syllabes ou un mot inaudible(s)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bakhtine, M. (1981). *The dialogic imagination : Four essays* (C. Emerson & M. Holquist, Trans.). Austin, TX : University of Texas Press.

Bauer, M. W., Matthias, K., Allansdottir, A., & Gutteling, J. (2001). The dramatisation of biotechnology in elite mass press. In G. Gaskell & M. W. Bauer (Eds), *Biotechnology 1996-2000 : The years of controversy* (pp. 35-52). London, England : Science Museum. [https://research.utwente.nl/en/publications/the-dramatisation-of-biotechnology-in-elite-mass-media]

Billig, M. (1985). Prejudice, categorization and particularization : From a perceptual to a rhetorical approach. *European Journal of Social Psychology*, *15*, 79-103. Doi : 10.1002/ejsp.2420150107.

Billig, M. (1991). *Ideologies and opinions.* London, England : Sage.

Billig, M. (1996). *Arguing and thinking* (2nd ed.). Cambridge, England : Cambridge University Press.

Bensaude-Vincent, B. (2009). *Les vertiges de la technoscience.* Paris, France : La Découverte.

Bensaude-Vincent, B., & Newman, W. R. (2007). Introduction. The artificial and the natural : State of the problem. In B. Bensaude-Vincent & W. R. Newman (Eds), *The artificial and the natural. An evolving polarity* (pp. 1-19). Cambridge, MA : MIT Press.

Bergmann, J. R. (1992). Veiled morality : Notes on discretion in psychiatry. In P. Drew & J. Heritage (Eds), *Talk at work* (pp. 137-161). Cambridge, England : Cambridge University Press.

Bonfadelli, H., Dahinden, U., & Leonarz, M. (2001). Biotechnology in Switzerland : From street demonstrations to regulations. In G. Gaskell & M. W. Bauer (Eds), *Biotechnology 1996-1999 : The years of controversy* (pp. 282-291). London, England : Science Museum.

Descola, P. (2005). *Par-delà nature et culture.* Paris, France : Gallimard.

Edwards, D. (1991). Categories are for talking. On the cognitive and discursive bases of categorisation. *Theory and Psychology*, *1* (4), 515-542. Doi : 10.1177/0959354391014007.

Franklin, S., Lury, C., & Stacey, J. (2000). Spheres of life. In *Global nature, global culture* (pp. 19-44). London, England : Sage. Doi : 10.4135/9781446219768.

Gillespie, A. (2007). The social basis of self-reflection. In J. Valsiner & A. Rosa (Eds), *The Cambridge handbook of socio-cultural psychology* (pp. 678-691). Cambridge, England : Cambridge University Press. Doi : 10.1017/cbo9780511611162.037.

Grossen, M., & Apothéloz, D. (1998). Intelligence as a sensitive topic in clinical interviews prompted by learning difficulties. *Pragmatics, 8* (2), 239-254. doi : 10.1075/prag.8.2.06gro.

Grossen, M., & Salazar Orvig, A. (2011a). Dialogism and dialogicality in the study of the self. *Culture and Psychology*, *17* (4), 491-509. Doi : 10.1177/1354067x11418541.

Grossen, M., & Salazar Orvig, A. (2011b). Third parties'voices in a therapeutic interview. *Text & Talk*, *31* (1), 53-76. Doi : 10.1515/text.2011.003.

Hall, C., Slembrouck, S., & Sarangi, S. (2006). Categorisation and accountability in professional texts and talk. In *Language practices in social work. Categorisation and accountability in child welfare* (pp. 15-34). London, England : Routledge.

Josephs, I. E., & Valsiner, J. (1998). How does autodialogue work ? Miracles of meaning maintenance and circumvention strategies. *Social Psychology Quarterly, 61* (1), 68-83. Doi : 10.2307/2787058.

Kronberger, N., Wagner, W., & Motohiko, N. (2014). How natural is « more natural » ? The role of method, type of transfer, and familiarity for public perception of cisgenic and transgenic modification. *Science Communication*, *36* (1), 106-130. Doi : 10.1177/1075547013500773.

Laufer, D., Ansermet, F., & Germond, M. (2006). *Représentation et devenir des zygotes cryoconservés. Représentation et signification pour leurs détenteurs, décision quant au devenir de ces zygotes, les implications de la LPMA* (Protocole 147/06 pour la Commission d'éthique de la recherche clinique, Centre hospitalier universitaire vaudois). Document non publié. Centre de procréation médicalement assistée (CPMA) et Fondation pour l'andrologie, la biologie et l'endocrinologie de la reproduction (FABER), Lausanne, Suisse.

Léchot, C. (2015). *Naturaliser la procréation médicalement assistée : sens commun et représentations en dialogue* (thèse de doctorat non publiée). Université de Lausanne, Suisse.

Léchot, C., & Glăveanu, V. (2013). « Pregnancy over 60, where is common sense ? » Swiss press discourses on late pregnancy

achieved through medically assisted procreation. *Revue internationale de psychologie sociale/International Review of Social Psychology, 26* (3), 125-150). [https://www.cairn.info/revue-internationale-de-psychologie-sociale-2013-3-page-125.htm]

Léchot, C., Grossen, M., Laufer, D., Ansermet, F., & Germond, M. (2011). The category « natural » in the discourse of couples who used medically assisted procreation. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice, 8* (2), 187-208. Doi : 10.1558/japl.v8i2.187.

Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically.* Charlotte, NC : Information Age Publishing.

Loi fédérale sur la procréation médicalement assistée (LPMA, 2001), du 18 décembre 1998, RS 810.11, entrée en vigueur le 1er janvier 2001. En ligne : [www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20001938/index.html]

Mäkitalo, A., & Säljö, R. (2002). Talk in institutional context and institutional context in talk : Categories as situated practices. *Text, 22* (1), 57-82. Doi : 10.1515/text.2002.005.

Marková, I. (2000). Amédée or how to get rid of it : Social representations from a dialogical perspective. *Culture & Psychology, 6* (4), 419-460. Doi : 10.1177/1354067x0064002.

Marková, I. (2007). *Dialogicité et représentations sociales.* Paris, France : Presses universitaires de France (œuvre originale publiée en 2003).

Marková, I., Linell, P., Grossen, M., & Salazar Orvig, A. (2007). *Dialogue in focus groups : Exploring socially shared knowledge.* London, England : Equinox.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public.* Paris, France : Presses universitaires de France.

Moscovici, S. (1973). Foreword. In C. Herzlich (Ed.), *Health and illness : A social analysis* (pp. IX-XIV). London, England : Academic Press.

Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representation. In R. M. Farr & S. Moscovici (Eds), *Social representations* (pp. 3-69). Cambridge, England : Cambridge University Press.

POTTER, J., & WETHERELL, M. (1987). Accounts in sequence. In *Discourse and social psychology : Beyond attitudes and behaviour* (pp. 74-94). London, England : Sage.

ROZIN, P., SPRANCA, M., KRIEGER, Z., NEUHAUS, R., SURILLO, D., SWERDLIN, A., & WOOD, K. (2004). Natural preference : instrumental and ideological/moral motivations, and the contrast between foods and medicines. *Appetite*, *43*, 147-154. Doi : 10.1016/j.appet.2004.03.005.

SALAZAR ORVIG, A. (2005). Les facettes du dialogisme. In P. P. Haillet & G. Karmaoui (Eds), *Regards sur l'héritage de Mikhaïl Bakhtine* (pp. 35-66). Amiens, France : Encrage.

SCOTT, M., & LYMAN, S. (1968). Accounts. *American Sociological Review*, *33*, 46-62. Doi : 10.2307/2092239.

SHOTTER, J. (1991). The rhetorical-responsive nature of mind : A social constructionist account. In A. Still & A. Costall (Eds), *Against cognitivism* (pp. 55-79). Hemel Hempstead, England : Harvester Wheatsheaf.

VYGOTSKI, L. S. (2003). *Pensée et langage* (3e éd ; F. Sève, Trad.). Paris, France : La Dispute (œuvre originale publiée en 1934).

WAGNER, W., KRONBERGER, N., ALLUM, N., DE CHEVIGNÉ, S., DIEGO, C., GASKELL, G., & STATHOPOULOU, A. (2002). Pandora's genes : Images of genes and nature. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds), *Biotechnology. The making of a global controversy* (pp. 244-278). Cambridge, England : Cambridge University Press.

WAGNER, W., KRONBERGER, N., GASKELL, G., ALLANSDOTTIR, A., ALLUM, N., DE CHEVIGNÉ, S., & SEGER, N. (2001). Nature in disorder : The troubled public of biotechnology. In G. Gaskell & M. W. Bauer (Eds), *Biotechnology 1996-2000 : The years of controversy* (pp. 80-95). London, England : Science Museum.

WAGNER, W., KRONBERGER, N., MOTOHIKO, N., SEN, R., HOLTZ, P., & PALACIOS, F. F. (2010). Essentialist theory of « hybrids » : From animal kinds to ethnic categories and race. *Asian Journal of Social Psychology, 13*, 232-246. Doi : 10.1111/j.1467-839x.2010.01315.x

WERTSCH, J. V. (1991). *Voices of the mind : A socio-cultural approach to mediated action.* London, England : Harvester Wheatsheaf.

PARTIE 4
DIALOGUES ET CRÉATIVITÉ

QUE FAIT LA LITTÉRATURE À LA PENSÉE ? QUELQUES JALONS ET DÉFIS POUR UNE PSYCHOLOGIE CULTURELLE DU DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE

VALÉRIE TARTAS (UNIVERSITÉ DE TOULOUSE - JEAN JAURÈS)

Envisager les liens entre psychologie et littérature et, plus précisément, en quoi littérature et pensée sont liés revient finalement à s'intéresser à la façon dont les psychologues ou chercheurs en psychologie s'emparent de cette question actuellement et comment ils le font. Ce questionnement va sans doute amener à redéfinir, selon les auteurs et approches, comment envisager la pensée, son développement, mais aussi la littérature, les rapports entre cognition et émotion, ou encore entre langage, pensée et émotion, compréhension d'autrui/du monde. Pour ce faire, les travaux de Michèle Grossen sont tout à fait inspirants ! C'est d'ailleurs à partir de la distinction qu'elle a proposée pour, dans un premier temps, clarifier la notion de contexte (2001), puis discuter des travaux en psychologie qui s'intéressent au social et à l'interaction (2010) que nous envisageons de présenter dans une première partie les approches factorielles des rapports entre psychologie et littérature versus les approches dialogiques de ces mêmes rapports. Nous essaierons de voir comment les travaux s'intéressant aux pratiques littéraires envisagent le développement de la pensée, avec quelles approches et pour quelles conséquences.

Une réponse à la question initiale que nous nous posons, à savoir pourquoi nous avons l'impression de mieux apprendre sur soi/autrui en lisant des romans que des œuvres psychologiques (articles, ouvrages), se trouve dans les travaux de nombreux auteurs venant de disciplines différentes, que ce soit Jerome Bruner (dès 1986, 1991) en psychologie ou encore, en philosophie, Martha Nussbaum (2015) et Paul Ricœur (1986) ou encore Ivan Jablonka (2014) en histoire et, plus largement, pour les sciences sociales. Chacun d'eux défend, à sa façon, que lire ou pratiquer la littérature ou la fiction permet d'apprendre à se connaître et à connaître

autrui par les histoires qu'on nous raconte. Ainsi, en psychologie culturelle, Bruner (1986) a distingué deux modes de pensée : le mode paradigmatique ou logico-mathématique et le mode narratif. Le premier a pour objectif de chercher une vérité universelle fondée sur une argumentation et une logique que l'on trouve à l'œuvre dans les articles et les journaux scientifiques. Le second renvoie à la littérature fictionnelle et a pour objectif un souci de vraisemblance avec le réel, avec l'idée de permettre au lecteur d'être affecté par l'histoire qu'il lit. Pour ce faire, l'histoire doit être réaliste au regard du contexte fictionnel proposé. La pensée non fictionnelle ou logico-mathématique, quant à elle, n'est pas à même de rendre explicite ce que ressent celui qui écrit, les émotions, les personnages, les événements et le contexte d'une histoire qui permet au lecteur d'être transporté, tel que c'est le cas dans la fiction. Il ne fait pas de doute que les deux modes permettent de simuler ce qui se passe dans le monde réel, avec des modes de pensée différents, l'un avec des théories, l'autre avec des histoires. Cependant, il est admis que le mode narratif a des conséquences importantes sur le lecteur et le narrateur, contrairement au mode paradigmatique, pour lequel la neutralité de celui qui écrit est de mise. Ainsi, certains travaux vont notamment montrer que les expériences fictionnelles engendrent des transformations de l'imagination ou la pensée imaginative, du soi, de l'empathie ou plus largement de la théorie de l'esprit, du rapport au temps, à autrui, etc. Citons par exemple les travaux de Paul Harris (2007) en psychologie du développement, pour qui l'imagination (dans les jeux comme dans les histoires) ouvre sur le monde mental d'autrui.

Bien avant la révolution culturelle en psychologie, initiée par Bruner, engendrant un tournant narratif (1986, 1991) en psychologie, l'intérêt pour la littérature en psychologie a été à l'origine de la thèse de Vygotski (2005) sur la psychologie de l'art. Vygotski s'intéresse en particulier à trois genres littéraires, la fable, la nouvelle et la tragédie, et cherche à expliquer pourquoi l'œuvre d'art continue de nous émouvoir quels que soient le lieu et l'époque. L'idée centrale qu'il défend est que la forme artistique (résultat de l'activité de l'artiste) l'emporte sur le matériau (ce que l'artiste trouve déjà là, tels que les mots, les sons, les images) ou que l'art est une « technique sociale du sentiment ». C'est, pour Vygotski, « la contradiction affective » qu'organise la forme qui importe (Fernandez, 2006). Celle-ci mène au court-circuit entre des affects opposés (catharsis)

et à l'anéantissement de la réaction externe : « L'art implique quelque chose en soi qui transcende le sentiment ordinaire. Il tire de la vie son matériau, mais il ajoute une plus-value qui n'est pas contenue dans le matériau : la transformation du sentiment individuel en une forme sociale grâce au procédé artistique qui organise une lutte entre la forme et le contenu » (Fernandez, 2006, § 8). L'originalité de la psychologie socioculturelle ou historico-culturelle alors à ses débuts est d'avoir envisagé les questionnements en psychologie depuis un travail de critique littéraire et d'avoir pointé les rapports entre pensée et parole via l'analyse de la littérature en expliquant le phénomène de réaction esthétique. Le dialogue avec la littérature en tant que psychologue ou chercheur en psychologie revient donc à essayer de comprendre l'activité réalisée par celui qui écrit, cherche à comprendre, transmettre, décrire, expliquer, et celui qui reçoit, interprète, cherche à comprendre l'œuvre.

Cependant, il semble que la psychologie ait pris ses distances avec la littérature par souci d'objectivité, ayant à s'affirmer comme une science positive. Nous pouvons faire un parallèle avec l'histoire comme discipline, qui s'est également détachée de la littérature dans sa construction pour être reconnue comme discipline scientifique. Mais, depuis quelques années, les écrivains et les chercheurs en sciences humaines et sociales, en pratiquant, écrivant la littérature, questionnent ou remettent en question certaines frontières entre psychologie, histoire et littérature (cf. le travail en histoire et littérature de Jablonka [2014] ou Fruteau de Laclos [2012] à propos de l'origine de la psychologie historique).

Il faut également mentionner qu'en redécouvrant le rôle des émotions et du corps en psychologie et en neurosciences, un autre courant actuel dans la recherche cognitive ou neurocognitive se propose de revisiter les frontières entre littérature et cognition afin de montrer l'intérêt de la littérature pour faire avancer les débats autour de la cognition, et inversement. Dans cette perspective, par exemple, les auteurs répondent par l'affirmative à la question « est-ce que les études sur la littérature contribuent aux neurosciences cognitives ? » (Burke & Troscianko, 2013) et proposent de développer des notions comme celle de simulation incarnée pour qualifier les processus inhérents à la lecture et à l'interprétation des œuvres littéraires. Ils précisent que la recherche sur les dynamiques incarnées de l'expérience littéraire n'en est qu'à ses balbutiements. Vygotski et son analyse originale de l'art et, en particulier, la

littérature avec les trois genres littéraires spécifiés plus haut, ne sont pas cités dans ces travaux. La recherche dans une approche cognitive se centre sur l'individu, ainsi que les processus cognitifs et neuropsychologiques à l'œuvre pour rendre compte de la réception de la littérature, alors que, comme le proposait Vygotski, définir l'art comme une technique sociale du sentiment suppose d'élargir l'unité d'analyse non pas seulement à l'individu, mais aux activités comprenant des personnes et des œuvres littéraires.

La sensation donc d'en apprendre davantage sur nous-mêmes ou sur le fonctionnement humain et/ou de la société en lisant une œuvre littéraire plutôt qu'un manuel de psychologie pourrait donc s'expliquer en partie par la rencontre avec des genres d'écrits particuliers qui relèvent de modes de pensée bien distincts, même si, sur le plan développemental, les récits ou histoires sont premiers et à l'origine du mode logico-mathématique (Feldman, 1991). Leur complémentarité est donc essentielle. Le tour d'horizon assez rapide proposé dans ce chapitre vise à présenter quelques réponses apportées par les recherches actuelles en psychologie selon qu'elles regardent la littérature plutôt comme une variable et centrent leurs études sur « les effets de la littérature sur la pensée ou certains de ses aspects », ou comme constitutive du psychisme humain et comme une expérience dialogique entre un lecteur et l'écrivain via la forme du texte qu'il lui propose. Définir la littérature comme une expérience dialogique renvoie au moins à deux façons de concevoir le dialogisme en s'appuyant sur Bakhtine : d'une part, le fait que, lire une œuvre littéraire, c'est être en interaction avec un genre de discours qui comporte de multiples voix et renvoie aussi à de multiples interactions avec d'autres discours (discours antérieurs) et, d'autre part, « chaque prise de parole se fait en fonction de son interlocuteur que celui-ci soit présent ou absent ». C'est donc à la fois comprendre la littérature comme genres multiples, mais c'est également concevoir celui qui écrit et celui qui lit comme multiples, traversés par les mots des autres. C'est précisément dans le cadre de certaines pratiques scolaires que nous souhaitons aborder cette seconde perspective pour discuter les liens entre littérature et psychologie. Cette seconde série de travaux n'est pas sans rappeler les travaux initiés par Bakhtine sur l'approche dialogique en littérature et repris en psychologie pour étudier les situations scolaires dans les travaux de Grossen et collaborateurs (Grossen & Salazar Orvig, 2011 ; Linell 2009 ; Markovà, Linell, Grossen, & Salazar Orvig, 2007 ; Muller Mirza & Grossen, 2017 ; Zittoun & Grossen, 2017).

LITTÉRATURE ET PSYCHOLOGIE : APPROCHES FACTORIELLES

Il y a un certain nombre de travaux qui s'intéressent au rôle de la fiction dans le développement de la pensée et plus généralement de l'individu, mais assez peu en psychologie. La présentation de quelques-uns de ceux-ci permet d'ouvrir sur leurs principaux apports, les questions et critiques qu'ils soulèvent.

Les travaux de David Kidd, de l'Université Harvard (États-Unis), et d'Emanuele Castano, de l'Université de Bergame (Italie), depuis 2013 ont fait couler beaucoup d'encre autour des effets de la lecture de fiction littéraire sur la théorie de l'esprit (ou *Theory of Mind*, abrégé TOM par la suite). En 2013, ils ont testé l'hypothèse, au moyen d'une série de cinq études, selon laquelle lire de la fiction littéraire allait augmenter les performances des lecteurs en TOM. Dans quatre de ces études, il s'agissait de comparer les performances en TOM selon le type de lectures : fiction littéraire ou fiction populaire. Les résultats ont montré que les participants du groupe fiction littéraire ont de meilleures performances en TOM que les autres. Cependant de nombreuses études ont essayé de répliquer ce travail et les résultats sont mitigés : certaines l'ont répliqué alors que d'autres ont échoué à montrer cet impact de la fiction littéraire par rapport à la fiction populaire sur la TOM. Les auteurs pointent alors des biais méthodologiques autour des outils pour évaluer la TOM. C'est principalement le test de Baron Cohen et collègues nommé « *Reading the mind in the Eyes Test* » (RMET) qui a été initialement utilisé. Ce test serait en effet corrélé positivement avec l'intelligence verbale. L'idée est donc de pouvoir varier les supports utilisés pour évaluer la cognition sociale (compréhension d'autrui et attribution d'états mentaux). Une nouvelle hypothèse est notamment testée à propos du fait que, dans la littérature populaire, les personnages sont prédictibles, stéréotypés et facilement compréhensibles, alors que cela n'est pas le cas dans la fiction littéraire (Kidd & Castano, 2019). Dans trois nouvelles études, Kidd et Castano (2019) vont évaluer la TOM avec un paradigme de jugement moral qui implique des processus de la TOM ainsi que la façon dont le lecteur perçoit le personnage de l'histoire. Six histoires ont été reprises de l'expérience de Kidd et Castano (2013) : trois romans littéraires issus de prix littéraires en 2012 et trois autres fictions populaires (une histoire d'amour, un roman de science-fiction et un thriller). Il est supposé que la littérature fictionnelle propose des personnages qui sont complexes au sens où

ceux-ci et les enjeux qu'ils mobilisent ne sont pas réductibles à une seule dimension directement appréhendable. Les résultats de ces trois études ont montré que « lire de la "vraie" littérature » permet une meilleure compréhension/lecture d'autrui et que plus le lecteur de littérature est expert, plus il évalue le personnage comme peu clair, ambigu, etc., alors qu'il est évalué comme étant plus accessible par les lecteurs de fiction populaire. De nouveaux travaux sont nécessaires pour mieux appréhender l'effet à la fois du type de texte, mais également de la structure du texte sur la TOM. Ces travaux montrent donc à la fois un effet du « genre » littéraire (ce n'est pas la fiction de façon générale ou la littérature de façon générale) qui amène le lecteur à mieux comprendre autrui et lui-même, mais bien une certaine écriture complexe, ambiguë, introduisant des contenus et des personnages eux-mêmes complexes et non prévisibles et, également, un effet du lecteur qui, lui-même, en fonction de ses habitudes de lecture, n'entre pas en littérature de la même façon. Lire de la littérature, c'est donc aussi une interprétation, un genre de lecture spécifique qui nécessite un apprentissage. Le texte littéraire peut rester inaccessible au lecteur selon sa pratique de lecture, ses habitudes, ses connaissances antérieures, etc.

D'autres chercheurs en psychologie à propos de la littérature se sont donc intéressés au fait qu'en tant que lecteurs nous pouvons être « affectés », « transportés » par nos expériences narratives, mais pas de façon systématique. Les travaux de Gerrig (1993) s'appuyant à la fois sur la psychologie cognitive de la compréhension des textes et de la mémoire ont montré que les connaissances du lecteur ont un impact sur les inférences qu'il fait en lisant. Cet auteur a proposé le concept de *transportation* en anglais (idée d'être transporté par ce qu'on lit) et a cherché à mettre en évidence les différents facteurs facilitant cette expérience d'être transporté en lisant : la proximité du lecteur avec le personnage de l'histoire, le suspense et le cadrage de l'histoire vers le futur plutôt que vers le passé, etc. ont été mis en évidence au moyen d'études portant sur des lecteurs dont l'expertise varie. Le concept de « transport narratif » a fait l'objet de travaux qui ont permis de distinguer quatre dimensions à l'œuvre dans ce processus : la compréhension narrative (le fait de construire le sens de l'histoire), le focus attentionnel (suivre l'intrigue de l'histoire, les personnages, etc.), l'engagement émotionnel (ressentir des émotions avec/pour les personnages) et la présence narrative (perdre le contact avec le monde présent extérieur et ressentir le présent du monde de

l'histoire). Busselle et Bilandzic (2009) ont proposé une échelle permettant d'évaluer cet engagement narratif ou ce transport narratif au moyen de 12 items regroupant ces mêmes quatre dimensions : la compréhension narrative (« j'ai trouvé difficile de reconnaître le fil conducteur de l'histoire »), le focus attentionnel (« j'ai eu des difficultés à rester centré sur l'histoire »), l'engagement émotionnel (« l'histoire m'a affecté émotionnellement ») et la présence narrative (« à certains moments, le monde de l'histoire était plus proche de moi que le monde environnant »). Cette échelle permet, selon les auteurs, de pouvoir mieux comprendre le processus d'engagement dans l'histoire et la métaphore du transport en lisant. En particulier, ils montrent que l'engagement émotionnel peut être plus ou moins important selon l'identification aux personnages de l'histoire, ainsi que lorsque le lecteur rencontre des difficultés à comprendre l'histoire : cela nuit alors au fait de pouvoir être transporté par l'histoire !

L'apport de ces travaux proposant une approche factorielle des rapports entre littérature et cognition (plus que psychologie d'ailleurs) repose essentiellement sur le fait d'avoir mis au jour des variables importantes à considérer quand on s'intéresse aux rapports complexes entre un individu, un texte et un contexte. Cependant, une des limites qui peut être formulée est justement de concevoir les entités lecteur, texte, contexte comme séparées les unes des autres et ne formant pas un tout indissociable. Une autre critique est que la littérature est souvent réduite au statut de document dont on fait varier le contenu, la forme pour en voir l'effet sur le lecteur. De la même façon, le lecteur est disséqué en quelque sorte, en fonction de son expérience antérieure, de ses habitudes de lecture, pour pouvoir montrer l'impact qu'il a eu sur la compréhension/réception de l'œuvre. La pensée est, dans ces différents travaux, souvent synonyme de cognition sociale ou de connaissances relatives à autrui, renvoyant aussi au domaine de la morale, ou c'est le processus de « transport » qui est étudié en fonction des caractéristiques de l'œuvre et du sujet. Un autre aspect à mentionner dans ces travaux est que l'écriture utilisée par les chercheurs pour montrer les impacts de la littérature sur les lecteurs et des lecteurs sur les textes littéraires reste une écriture scientifique « classique » se déclinant en une revue de la littérature, une partie méthodologie, les résultats et une discussion/conclusion. Par ailleurs, le point de vue adopté par le chercheur depuis lequel les relations entre littérature et psychologie sont étudiées n'est pas explicité.

PSYCHOLOGIE ET LITTÉRATURE : APPROCHES DIALOGIQUES

Dans cette partie, les rapports entre psychologie et littérature sont envisagés comme étant toujours en dialogues : les approches présentées ici proviennent plutôt du domaine de l'éducation et mettent l'accent sur l'importance du dialogue ou des dispositifs dialogiques pour permettre aux apprenants d'entrer dans la complexité des fictions proposées et, en y entrant, de développer un rapport plus distancié au monde, nécessaire à une meilleure compréhension du monde, de soi et d'autrui. La littérature est ici envisagée comme une expérience dialogique, comme une conversation entre un auteur, un lecteur via une histoire, un genre de discours qui devient à la lecture un échange constant et qui va permettre au lecteur non pas simplement d'être récepteur du texte, mais bien constructeur lui-même d'une histoire, d'une interprétation de celle-ci, lui permettant à la fois de la comprendre tout en comprenant mieux également le rapport qu'il entretient avec celle-ci et avec le monde dans lequel il se trouve.

Trois exemples de travaux nous permettent d'entrer dans ces dialogues à propos d'autres dialogues en jeu dans la fiction littéraire : le premier repose sur les travaux de Michèle Grossen et différentes co-auteures à propos de situations d'apprentissage et de ressources culturelles qui peuvent être mobilisées par les élèves pour parvenir à échanger sur des objets à apprendre/à enseigner selon le point de vue retenu (les deux points de vue élèves et enseignants pouvant être explorés ensemble). Ces travaux permettent de poser le cadre qui pourrait être utilisable dans les deux autres exemples : les cercles littéraires au secondaire et les discussions à visée philosophique à l'école primaire.

Le premier exemple repose d'une part sur une série de recherches menées par Tania Zittoun et Michèle Grossen (2017) sur l'appropriation par les lycéens de textes littéraires et philosophiques et les conditions qui y mènent et, d'autre part, sur les travaux de Nathalie Muller Mirza et Michèle Grossen (2017) dans un projet de recherche sur la transformation des émotions et la construction de savoirs auprès d'enfants de 11-12 ans et de 14-15 ans. Les deux types de recherche s'appuient sur une perspective socioculturelle des situations d'apprentissage et reposent sur l'observation et l'analyse des interactions que l'on pourrait qualifier (via le tétraèdre sujet-sujet-objet-systèmes) de signes (Zittoun & Perret-Clermont, 2009), sachant que les rapports entre ces différents éléments sont en

mouvement. En effet, les interactions renvoient toujours à d'autres interactions et s'appuient sur différents supports matériels et sémiotiques (livres, photos, films, etc.). Zittoun et Grossen (2017), en analysant les discours entre élèves lors de *focus groups* et entre élèves et enseignants en classe, montrent les différentes mises en lien élaborées au cours des dialogues entre élèves et élèves et enseignant entre un objet à enseigner (une notion, un mode de raisonnement) et des éléments culturels (films, livres, textes, peintures, etc.), des éléments de la vie privée de l'élève ou de l'enseignant, des éléments de la vie sociale, qui est de loin la plus fréquente mise en lien chez les lycéens. Rapidement résumé, ce travail permet de mettre l'accent sur l'hétérogénéité des dialogues convoqués en classe et en dehors de celle-ci et de l'école. Il est montré que les élèves sont aussi bien souvent en dialogue entre eux et avec eux-mêmes, ce qui les amène à mieux se penser et à repenser à leur propre expérience sans pour autant être toujours à même de s'approprier le genre de discours attendu par l'enseignant. Selon le point de vue de l'enseignant, l'apprentissage n'aboutit pas toujours, mais si l'on regarde ce que font ou disent les élèves, il y a des développements importants concernant leurs manières de comprendre certains contenus, leurs rapports à ces derniers, les usages qu'ils peuvent faire d'expériences diverses pour construire des liens permettant de comprendre, interpréter et partager leurs points de vue. Dans la recherche sur les émotions en classe menée par Muller Mirza et Grossen (2017 ; voir aussi Grossen dans cet ouvrage), c'est également grâce à l'analyse des interactions verbales entre les élèves et l'enseignant étayées par des œuvres photographiques sur la migration et une BD sans texte sur cette thématique que le rôle des émotions lors de l'éducation à la diversité culturelle est étudié. Comme dans la recherche précédente, c'est au moyen d'observations de situations d'interactions en classe, mais également dans des *focus groups* avec quelques élèves ainsi qu'au moyen d'entretiens pré et post avec l'enseignant que les données de la recherche sont co-construites entre chercheurs et enseignants. Les données sont nombreuses et préparées en vue de leur analyse pour permettre de répondre aux questions de recherche relatives aux émotions en classe : quand interviennent-elles ? Comment circulent-elles entre les élèves et y a-t-il « secondarisation » des émotions ? Les analyses montrent que les verbalisations des émotions prennent des formes différentes selon les finalités des enseignants. Pour certains, elles sont un objectif en

soi et n'ouvrent à un dialogue ni avec l'enseignant ni avec les autres élèves, ou bien, au contraire, pour d'autres enseignants, ces verbalisations vont permettre un développement des modes de pensée : dans un cas, l'enseignant, à partir de la verbalisation d'une émotion personnelle, va généraliser (du particulier au général) ; dans l'autre cas, le mouvement est inverse, un élément de l'émotion d'un tiers est repris et contextualisé (du général au particulier). Il apparaît que les verbalisations émotionnelles peuvent à certains moments et dans certaines conditions devenir une occasion de mise en lien entre des expériences personnelles et des objets extérieurs à l'élève dans le cadre de l'enseignement à la diversité culturelle et parvenir ainsi à une mise en perspective de différentes sphères d'expériences des élèves. Les textes (le poème de Baudelaire au lycée dans la première recherche ou les photos et la BD aux primaire et secondaire dans la seconde) sont des objets littéraires ou artistiques qui ont un statut d'objet à apprendre/interpréter à la manière d'un mode de pensée spécifique qui n'est pas toujours mobilisé par les élèves, même si l'enseignant en fait son objectif. En revanche, ces « objets littéraires », si on suit leurs trajectoires à la fois au cours des échanges dans la classe et hors de la classe, sont toujours des occasions de mise en lien avec d'autres objets, d'autres discours et ainsi, parfois, permettent aussi de mettre en lien soi-même avec soi-même, c'est-à-dire ouvrent un espace pour reconsidérer qui on est ou souhaite être. Des enjeux identitaires, sociaux et personnels sont donc mis au travail dans ces dialogues multiples et hétérogènes à propos des œuvres littéraires, qui permettent de mobiliser des contenus émotionnels, des systèmes de valeur et des modes de raisonnement spécifiques. Par ailleurs, une autre dimension centrale qui apparaît dans les recherches présentées développant une approche dialogique de l'apprentissage est le travail interprétatif lui-même dialogique à différents niveaux du processus de construction de l'objet de recherche : par exemple, le souci d'entrer par différents points de vue avec la triangulation des données, la co-élaboration à plusieurs à propos des « indices » sur lesquels les chercheures fonderont leurs analyses, comme la notion d'épisode, de mises en lien avec des éléments variés, etc. Le point de vue de celui ou ceux qui travaillent ou s'appuient sur l'œuvre littéraire pour donner à voir de sa ou leur manière de comprendre, de penser est également proposé avec les transcriptions des échanges ou les interventions verbales des élèves, des enseignants et leurs analyses. Nous verrons

avec les deux exemples suivants d'autres façons de mettre en lien littérature et psychologie au moyen d'autres dispositifs dialogiques se centrant sur les dialogues entre pairs (dans l'exemple ci-dessous) et entre apprenants et enseignant (dans le troisième exemple, avec des travaux sur les ateliers de discussion à visée philosophique à l'école).

Un travail intéressant dans cette perspective dialogique concerne les cercles littéraires entre pairs proposés au collège ou au lycée par exemple. C'est le plus souvent face à un constat délicat que les enseignants à l'entrée en 6e en France ou ailleurs (première année de l'enseignement secondaire) se trouvent : comment enseigner la littérature, c'est-à-dire enseigner des stratégies de lecture, tout en conservant l'objectif de l'appréciation du texte littéraire aux élèves qui se trouvent souvent face à de « nouveaux » textes, au collège, plus résistants, de nature à susciter un travail de distanciation, alors qu'ils n'ont pour la plupart pas été engagés jusque-là dans ce type d'activité réflexive (Hebert, 2004). Différents dispositifs didactiques ont été proposés pour favoriser un dialogue lecteur-texte-lecteurs au moyen de journaux de lecture et de cercles littéraires. L'idée est de créer des groupes hétérogènes de cinq ou six lecteurs qui ont lu le même roman et rédigé des notes à partir de leur lecture initiale dans un journal qui pourra servir à discuter, confronter leurs interprétations pendant et après la lecture. Huit cercles littéraires qui ont fait l'objet de l'étude de Hebert (2004) ont lieu toutes les semaines pendant trois semaines et chaque session dure de trente à quarante-cinq minutes. Deux ouvrages ont été travaillés : *L'appel de la forêt* de Jack London et *Vendredi ou la vie sauvage* de Michel Tournier. Ce sont à la fois les échanges oraux, les écrits ainsi que le recueil de données complémentaires à l'aide de questionnaires d'enquête, de journaux de bord qui ont permis de dégager les modes et stratégies de lecture dans les cercles littéraires autonomes : bien que le mode de « compréhension littérale » soit le plus fréquemment utilisé, les groupes qui ont produit des commentaires plus élaborés ont développé un mode de lecture plus analytique avec un engagement esthétique. Ce travail permet à la fois une analyse pas à pas de ce qui est travaillé dans les groupes en fonction de leur composition, de ce qui évolue au cours des cercles, mais aussi en fonction des modes de gestion du travail collaboratif. Il semble que le travail se répartisse plutôt en trio dans les groupes de cinq et que les sujets les plus discutés sont ceux à caractère éthique.

Les pistes à explorer à partir de ce travail consistent à mieux articuler ce qui se discute dans les cercles et les apprentissages dans le travail d'écriture post-cercle littéraire. « Il semble qu'apprendre aux élèves à problématiser eux-mêmes leur lecture constitue un des enjeux de taille dans une approche transactionnelle en classe de littérature » (Herbert, 2004, p. 621). Les situations éthiques et morales étant les plus discutées, il y a donc un lien à faire entre l'enseignement de la littérature et la pratique de la philosophie à l'école telle que l'ont initiée les auteurs comme Lipman (1995) et Tozzi (1995), et d'autres après eux. Cela amène tout droit au prochain exemple, qui concerne les ateliers de discussion à visée philosophique. En effet, un autre dispositif dialogique mêlant littérature et pensée via le dialogue concerne les ateliers de discussion à visée philosophique proposés aux enfants dès la maternelle et jusqu'au lycée.

Dans ces ateliers, la littérature jeunesse est utilisée comme moyen d'amorcer une réflexion sur un concept. Chirouter (2008, 2012) définit la littérature comme « une expérience de pensée » en reprenant de Ricœur l'idée selon laquelle on ne peut penser sans textes, sans médiations culturelles qui permettent la problématisation et la mise à distance de la notion travaillée. La littérature et, en particulier, les albums jeunesse sont envisagés dans ce travail comme permettant d'accéder à la philosophie, au sens où ils comportent une simplicité apparente, mais renvoient à une complexité dans les questionnements soulevés dans ces histoires destinées aux enfants. Trois processus ont été identifiés dans les discussions à visée philosophique par Tozzi (1995) : argumenter, problématiser et conceptualiser. Chirouter (2012) cherche, quant à elle, à mettre en évidence dans une de ses recherches à quelles conditions les enfants de 5-6 ans en maternelle en France dans une classe issue d'une zone d'éducation prioritaire (aujourd'hui réseau d'éducation prioritaire) parviennent à réfléchir à ce que grandir veut dire. L'album jeunesse utilisé s'intitule *Laurent tout seul* d'Anaïs Vaugelade. En quelques mots, l'histoire raconte la conquête d'un jeune lapin qui s'aventure hors de chez lui en désobéissant à sa maman. Au travers de cette histoire, c'est la métaphore de grandir, prendre des risques, désobéir, aller vers l'inconnu, etc. qui est au cœur de l'ouvrage et des discussions entre enfants et avec l'enseignant qui suivent la lecture. La littérature est ici ce qui peut/va permettre d'entrer dans la complexité des notions et ainsi d'entrer dans une démarche de questionnements et d'étonnements philosophiques. L'analyse des échanges

entre enfants étayés par les interventions de l'enseignant permet de mettre en évidence que, très vite, les enfants utilisent des exemples de l'histoire racontée pour généraliser. Par exemple, un petit garçon dit : « ben en fait… Laurent, il a dépassé la barrière et le châtaignier et, après, il a fait un grand voyage. Et moi je pense que être grand on peut prendre des responsabilités » (Chirouter, 2012, p. 105). L'enfant se sert de l'histoire pour aller vers la généralisation. Comme le souligne l'auteure, ce garçon a compris que l'histoire a valeur d'exemple, chacun pouvant en tirer des leçons pour sa réalité (p. 105). Les enfants utilisent les références littéraires pour étayer leur réflexion et, à partir d'elles, problématisent le questionnement en étant guidés par l'enseignant. Ils interprètent tous différemment le fait d'avoir désobéi au regard de ce que veut dire grandir. La peur, en tant qu'inhérente au fait de grandir et prendre des risques, sera aussi bien présente dans les échanges. Les émotions jouent un rôle également intéressant dans les discussions à visée philosophique et émergent dans les échanges permettant aux interprétations de l'histoire de se déployer, de se dire, de se confronter, et suscitant donc parfois une nouvelle façon de lire, de comprendre les notions en jeu. Ces données sont issues d'un travail longitudinal conduit pendant trois ans. L'auteure (Chirouter, 2012) montre également qu'il y a eu un développement de l'usage du texte littéraire : dans un premier temps, les élèves l'utilisent comme un dictionnaire pour avoir la bonne réponse et c'est à partir d'un an de pratique qu'ils ont appris à interpréter les œuvres littéraires : ils parviennent à dégager le discours du texte et sa portée philosophique. Cette recherche pointe une dimension centrale lorsqu'on s'intéresse aux situations d'apprentissage : la dimension temporelle. C'est en effet en suivant la manière dont les enfants en classe sont initiés à la littérature lors de discussion à visée philosophique que différents modes de pensée (métaphorique, du particulier vers le général, etc.) ont pu être étudiés, suivis, au cours du temps, des échanges entre enfants guidés par l'enseignant, qui relance, précise, questionne, met en perspective, c'est-à-dire construit des espaces de développement possible de la pensée.

Ces trois exemples de recherche visaient à rendre compte des implications qu'apportent les approches dialogiques aux rapports entre littérature et psychologie : ils font apparaître qu'à différents niveaux scolaires, des textes littéraires variés et divers dans leurs formes et leurs contenus peuvent être mobilisés par les élèves au cours de discussions depuis la maternelle jusqu'au lycée pour mettre

à distance une expérience, une notion, un événement. L'œuvre littéraire peut à la fois servir d'exemple pour aller vers une plus grande généralisation ; elle peut être l'occasion de questionner un aspect jusque-là non exploré ; elle permet, dans des va-et-vient avec la réalité, de comprendre par comparaison, par métaphore. À partir des discussions, elle offre également des occasions de désaccords ou de différences de points de vue qui sont le plus souvent des occasions possibles pour l'enseignant d'entrer dans la complexité du processus de co-construction de sens. Les approches dialogiques présentées ici permettent d'entrer dans la façon dont les différents acteurs (enfants, adolescents, enseignants) pratiquent la littérature et en font usage pour apprendre. Les apprentissages peuvent être multiples et concerner à la fois la langue, les manières de dire, de faire pour expliquer, argumenter, questionner ce que l'on pense, ce que l'autre témoigne ou discute, et ne sont pas toujours là où l'enseignant les attend. L'ensemble de ces approches offre un suivi dans le temps de développements de pratiques et de discours : ainsi, les rapports entre œuvre littéraire et mises en lien possibles entre ce qu'elle propose et l'expérience sociale et/ou individuelle des élèves dans la classe changent. Ce que proposent les auteurs ici, c'est finalement de saisir sur le vif l'activité des raisonnements, des modes de pensée en train de se dérouler, soumis, exposés au regard de l'autre, qui parfois seront arrêtés, n'iront pas jusqu'au bout, des hésitations, des retours en arrière, des peurs, des enjeux identitaires, etc. Le chercheur ne sait pas vraiment à l'avance ce qui va se passer. Il construit un dispositif le plus souvent avec les acteurs impliqués ; il observe et retrace ensuite les possibles cheminements qui ont conduit à une compréhension, à un débat ou, une opposition. Le texte littéraire ou l'objet à apprendre (une notion, un mode de lecture, d'écriture, de pensée) dans ce contexte ne détermine pas de façon unilatérale l'activité qui se déroulera… Le texte littéraire ou le support artistique utilisé vise à introduire un nouveau rapport plus distancié à l'objet à apprendre. Cette mise à distance implique à la fois des modes de raisonnement, des émotions et du langage. Les rapports entre ces trois éléments se déploient et se transforment en cours de route, pour rester dans la métaphore du transport ! Les points de vue des élèves, des enseignants sont directement accessibles à partir des transcriptions des échanges verbaux et constituent les matériaux à partir desquels le chercheur explore et donne à voir son propre travail.

CONCLUSION

Ce chapitre cherchait à répondre à une impression que l'on peut souvent avoir : on apprend plus sur soi et sur autrui en lisant des romans qu'en lisant des ouvrages de psychologie. Pour tenter de répondre à cette question, il est vrai, prise comme un point d'entrée un peu provocateur, mais également s'étayant sur l'idée initiale de Ricœur définissant la littérature comme expérience de pensée, deux types d'approches ont été présentées à partir d'une grille de lecture proposée par Grossen (2001, 2009) : les approches factorielles et les approches dialogiques des relations entre littérature et pensée. Ni les activités de loisirs autour de la lecture et l'écriture littéraires ni l'usage qui peut en pratique être fait de la littérature en thérapie par exemple (voir White & Epson, 1990) ne sont explorés ici ; ce serait d'autres espaces à étudier pour poursuivre le dialogue entre psychologie et littérature. De plus, seules quelques recherches issues de la psychologie et des sciences de l'éducation ont été ici mentionnées. Elles nécessiteraient d'être enrichies par des travaux en littérature, philosophie, histoire, etc. pour dégager des pistes fécondes permettant d'inventer de nouveaux cadres épistémologiques, théoriques, méthodologiques qui explorent mieux ce que la littérature et les débats qu'elle suscite permettent aux lecteurs ! Les réflexions de Michèle Grossen et collaborateurs autour des approches dialogiques des situations d'apprentissage apportent un cadre intéressant pour mettre au travail ces questions.

Je souhaiterais, en guise de conclusion, revenir sur cet aspect « épuré », codifié, normé que l'on trouve dans les ouvrages et articles de psychologie qui, sans doute, contribue au fait que parfois on ne voyage pas en les lisant ou, disons, qu'on connaît la destination finale avant même d'être transporté, pour continuer à filer la métaphore ! Jablonka (2014) déplore, dans son introduction intitulée « moderniser les sciences sociales », que l'histoire, la discipline dont il est spécialiste, n'ait pas appris grand-chose du roman moderne, du reportage, de la photographie, du cinéma, de la bande dessinée, et il lie ce désintérêt à « l'hyperspécialisation des chercheurs, la fascination pour l'*impact factor*, le désintérêt pour la prise de parole publique, la croyance qu'un article de revue est en soi plus scientifique qu'un documentaire ou qu'une exposition de musée » (p. I). Nous pourrions reprendre ses craintes pour la psychologie. Jablonka propose de réconcilier la recherche en sciences sociales et la création littéraire en rendant le travail du chercheur moins

cloisonné, franchissant des frontières ou allant vers des zones inhabitées entre la fiction romanesque et le non-texte académique. Il développe notamment un cheminement passionnant pour montrer comment le texte-recherche et la littérature-vérité relèvent d'un même paradigme de l'enquête, au sens où ils déploient un raisonnement dans un texte. Nous avons pu mettre en évidence des traces de ce raisonnement chez les apprenants grâce aux approches dialogiques qui visent à étudier comment les textes littéraires à l'école et hors de l'école (plus rarement) peuvent à certaines conditions devenir des ressources symboliques pour penser qui on est, ou ce que l'on souhaite devenir, pour comprendre une situation nouvelle, ou une notion complexe. Reste maintenant à créer de nouvelles formes hybrides d'écriture et de pratiques de la recherche sur la mise au jour des façons dont les chercheurs eux-mêmes identifient, construisent et reconstruisent les traces des cheminements pour penser. C'est une aventure collective interdisciplinaire, capable de franchir les frontières, qui nous attend !

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BRUNER, J. S. (2000). *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres.* Paris, France : Retz (édition originale 1986).

BRUNER, J. S. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle.* Paris, France : Eshel.

BUSSELLE, R., & BILANDZIC, H. (2009). Measuring narrative engagement. *Media Psychology, 12* (4), 321-347. Doi : 10.1080/15213260903287259.

CHIROUTER, E. (2012). Philosopher avec les enfants dès l'école élémentaire grâce à la littérature : analyse d'un corpus de trois années d'ateliers de philosophie en cycle 3. *Recherches en éducation, 13*, 32-42.

CHIROUTER, E. (2008). L'enfant, la littérature et la philosophie : De la lecture littéraire à la lecture philosophique de la même œuvre. *Penser l'éducation. Philosophie de l'éducation et histoire des idées pédagogiques, 24*, 43-63.

Fernandez, G. (2006). *Psychologie de l'art*, de Lev S. Vygotski, *Activités*, *3* (1), Doi : 10.4000/activites.1883.

Fruteau de Laclos, F. (2012). *La psychologie des philosophes : De Bergson à Vernant.* Paris, France : Presses universitaires de France.

Lipman, M. (1995). *À l'école de la pensée.* Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Gerrig, R.J. (1993). *Experiencing narrative worlds. On the psychological activities of reading.* New Haven, CT : Yale University Press.

Grossen, M., & Salazar Orvig, A. (2011). Interaction analysis and psychology : a dialogical perspective. *Integrative Psychological and Behavioral Science, 44* (1), 1-22.

Grossen, M. (2010). Interaction analysis and psychology : a dialogical perspective. *Integrative Psychological and Behavioral Science, 44*, 1-22. Doi : 10.1007/s12124-009-9108-9.

Grossen, M. (2001). La notion de contexte : quelle définition pour quelle psychologie ? In J.-P. Bernié (Ed.). *Apprentissage, développement et significations* (pp. 59-76). Bordeaux, France : Presses universitaires de Bordeaux.

Harris, P. (2007). *L'imagination chez l'enfant. Son rôle crucial dans le développement affectif et cognitif.* Paris, France : Retz.

Hebert, M. (2004). Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : études des relations entre modalités de lecture et de collaboration. *Revue des sciences de l'éducation, 30* (3), 605-630. Doi : 10.7202/012084ar.

Jablonka, I. (2014). *L'histoire comme une littérature contemporaine.* Paris, France : Seuil.

Markovà, I., Linell, P., Grossen, M., & Salazar Orvig, A. (2007). *Dialogue in focus groups. Exploring socially shared knowledge.* London, England : Equinox.

Muller Mirza, N., & Grossen, M. (2017). Apprendre en classe : quand les émotions s'en mêlent. In M. Giglio et F. Arcidiacono (Eds). *Les interactions sociales en classe : réflexions et perspectives* (pp. 17-34). Berne, Suisse : Peter Lang.

Nussbaum, M. (2015). *L'art d'être juste. L'imagination littéraire et la vie publique.* Paris, France : Flammarion.

Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique.* Paris, France : Seuil.

Tozzi, M. (1995). *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie.* Lyon, France : Chronique Sociale.

Vygotski, L. S. (2005). *Psychologie de l'art.* Paris, France : La Dispute (édition originale parue en 1925).

White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends.* New York, NY : Norton.

Zittoun, T., & Grossen, M. (2017). Dialogues et hétérogénéité des interactions en classe : le cas d'une leçon de philosophie au secondaire. In M. Giglio & F. Arcidiacono (Eds). *Les interactions sociales en classe : réflexions et perspectives* (pp. 77-96). Berne, Suisse : Peter Lang.

Zittoun, T., & Perret-Clermont, A.-N. (2009). Four social psychological lenses for developmental psychology. *European Journal of Psychology of Education, 24* (3), 387-403. Doi : 10.1007/BF03174768.

LA FONCTION DES VOIX TIERCES DANS LE PROCESSUS D'HISTORICISATION APRÈS UN CRIME DE MASSE : UNE PERSPECTIVE DIALOGIQUE

MURIEL KATZ-GILBERT (UNIVERSITÉ DE LAUSANNE)

Lorsqu'un peuple, un pays, une région sont dévastés par un génocide, lorsqu'un groupe est la cible de la répression politique associée à un régime dictatorial, les institutions qui sont garantes de faire respecter les grands interdits fondateurs (Freud, 1927/1973) sont fortement mises à mal (Kaës, 2012).

D'origine externe, la violence traumatogène est souvent agie au nom de l'Etat par des êtres humains contre leurs semblables. D'où la notion de *catastrophe psychique d'origine sociale* associée aux crimes de masse : on souligne ici les répercussions de la réalité sociale sur le monde interne, ce qui tranche avec l'approche psychanalytique classique élaborée à partir de la théorie freudienne du fantasme (Kaës, 2012, 2020 ; Puget, 1989).

Quant au travail de mémoire qu'appelle en après-coup la violence d'État, il est d'autant plus complexe qu'il fait face aux ruptures et aux discontinuités caractéristiques d'un crime de masse (Kaës, 1989, 2012). À la suite d'Altounian (1990), nous considérons de tels contextes sociopolitiques, et le génocide en particulier, comme des « événement[s] sans narrateur possible », laissant le survivant « démuni de son récit », sans voix et muet face à l'ampleur de la catastrophe (p. 38).

Nombreux sont les survivants et les descendants qui, dès lors qu'ils sont confrontés à l'incertitude et aux blancs de l'histoire familiale qu'entraîne un tel contexte, tentent de « conduire [leur] enquête et tisser [leur] discours de mémoire » (Kaës, 2009b, p. 219). C'est ce que Kaës (2012) appelle la *remembrance*, une forme de remémoration spécifique qui consiste métaphoriquement à retisser ensemble des morceaux « dispersés, éclatés, déliés » (p. 247). Dans le contexte d'une catastrophe d'origine sociale, il s'agit du

remembrement des « fragments épars » et dispersés du tissu mémoriel, en s'appuyant sur un discours polyphonique (Kaës, 1996, p. 44) [1].

Comment les sujets s'y prennent-ils concrètement pour retracer l'histoire des disparus et des survivants après un crime de masse ? Quelles sont les ressources mémorielles sur lesquelles s'appuie la remembrance du passé traumatique et quels types de voix tierces celles-ci mobilisent-elles ? Dans quelle mesure ce processus doit-il être articulé à un processus d'historicisation du passé au service d'une visée d'objectivation de la vérité ? Enfin, quels sont les enjeux intersubjectifs associés à la remémoration et à l'historicisation du passé tragique en termes d'alliances psychiques inconscientes ? Telles sont les questions qui forment le fil conducteur de la présente étude, qui croise différents cadres théoriques pour rendre compte de la complexité des processus en jeu : la psychanalyse des groupes, des familles et des institutions (Kaës, 2009a, 2012, 2020) ; la conception narrative de l'identité (Ricœur, 1990) ; et, enfin, le dialogisme (Bakhtin, 1981, 1986). C'est un film documentaire dans lequel un fils retrace le sauvetage d'un père qui fut enfant caché pendant la Shoah que nous tenterons d'explorer. Ce documentaire est intitulé *La Passeuse des Aubrais* (Prazan, 2006).

LA REMEMBRANCE DU PASSÉ TRAUMATOGÈNE ? UN PROCESSUS DE REMÉMORATION AU SERVICE DE LA RESTAURATION DES CONTRATS NARCISSIQUES

Le processus de remembrance permet progressivement de sortir du mutisme auquel condamne la sidération traumatique. Il vise en effet la « réintégration de la catastrophe dans le corps somatique et dans le corps social » (Kaës, 2009b, p. 218) par la remémoration et par la co-mémoration.

Quant à l'enjeu même du travail de remembrance, nous avons montré ailleurs qu'il concerne la restauration des contrats narcissiques (Katz-Gilbert, 2020). Nos travaux de recherche s'inscrivent en effet dans la filiation de ceux de Kaës (2009a) à propos de la transmission de la vie psychique entre les générations ; et c'est à travers le concept d'alliances psychiques que le psychanalyste aborde cette question.

1. « […] après la catastrophe, traduire, interpréter, redire, reconstituer les fragments épars, les réordonner autrement pour que le sens se fasse […] » (p. 44).

Sur le versant structurant pour la transmission de la vie psychique, le contrat narcissique permet de rendre compte du fait que, vivants ou morts, les sujets sont liés par des énoncés identificatoires auxquels ils adhérent et par lesquels ils se reconnaissent mutuellement (Castoriadis-Aulagnier, 1975). Ces énoncés sont relatifs aux valeurs, normes, idéaux, mythes, prescriptions, interdits en vigueur dans un groupe. S'y conformer permet de recevoir en échange une place dans le groupe, ce qui assure dès lors inconsciemment protection aux sujets qui perpétuent ces énoncés à travers les générations.

Adhérant à ces énoncés de fondement, les membres d'un même groupe s'identifient ainsi les uns aux autres et se différencient des membres d'autres groupes d'appartenance[2]. Les contrats narcissiques permettent ainsi de dessiner les frontières des différents groupes auxquels le sujet appartient.

Si le contrat narcissique *primaire* concerne le groupe-famille, autrement dit les repères identificatoires qui caractérisent les liens de filiation (Castoriadis-Aulagnier, 1975), Kaës (2009a) revisite ce concept. Il introduit celui de contrat narcissique *secondaire,* qui est relatif aux repères identificatoires promus par les différents groupes sociopolitiques, religieux et associatifs, etc. auxquels le sujet est affilié. Enfin, le contrat narcissique *originaire* renvoie aux repères identificatoires qui définissent l'affiliation du sujet à l'espèce humaine, par opposition au monde animal ou au monde des choses.

Quant aux enjeux de tels contrats, ils sont la plupart du temps inconscients : se conformer aux énoncés identificatoires portés par un groupe permet en échange de recevoir une place sexuée singulière dans le groupe, ce qui assure dès lors protection au sujet. L'identification à ces énoncés de fondement inclut dans le groupe, tandis que leur rejet en exclut le sujet.

La perpétuation de ces énoncés à travers les générations assure la cohésion et la survie d'un groupe à travers le temps, au service du fantasme d'immortalité. L'ensemble de tels contrats identificatoires a pour fonction de soutenir et de contenir la vie intrapsychique ; ils jouent en ce sens le rôle de garants métapsychiques en s'appuyant pour cela sur le cadre métasocial dont les institutions sont garantes (Kaës, 2009a, 2012 ; Puget, 1989).

Or, dans le contexte d'une catastrophe d'origine sociale, le cadre métasocial est fortement mis à mal et menace même parfois de

2. Par exemple, l'opposition entre énoncés identificatoires du socialisme distincts de ceux qui caractérisent le libéralisme.

s'effondrer. Par conséquent, sa fonction de garant est défaillante, ce qui a un effet déstructurant et bouleversant sur la vie des liens : les contrats narcissiques sont souvent rompus. Les identifications aliénantes dont procède la déshumanisation prennent le pas sur les identifications structurantes qui promeuvent la transmission de la vie psychique.

LE RÔLE DU RÉCIT POLYPHONIQUE DANS LE TRAVAIL DE REMEMBRANCE ET D'HISTORICISATION : UNE QUESTION DE RECHERCHE

Survivre à une catastrophe sociale telle qu'un génocide, être descendant d'une famille survivante (Waintrater, 2004a) conduit souvent les sujets à tenter de renouer entre eux les morceaux épars du passé, les traces, les restes du tissu mémoriel qui permettent tant bien que mal de retracer pour une part l'histoire familiale et collective. Ce faisant, ils tissent un récit « sur une chaîne et sur une trame empruntées à des fils hétérogènes » (Altounian, 1990, p. 38), parmi lesquels il faut aussi compter ceux qui relèvent du processus d'historicisation.

Car, si retracer le passé suppose souvent d'élaborer un roman des origines, autrement dit une « construction imaginaire de la filiation » empruntant les voies subjectives de la remembrance, cela exige par ailleurs de faire appel à une méthode rigoureuse visant à établir la vérité des faits grâce à un processus d'historicisation.

C'est pourquoi nous proposons d'appréhender la question du travail de mémoire en soulignant la complexité des processus que cela suppose. En effet, la remembrance du roman familial repose généralement sur un travail subjectif qui mêle remémoration et fantasmatisation. Quant à l'historicisation[3] du passé, elle appelle pour sa part d'autres opérations, méthodes et procédures qui concourent à établir la vérité des faits.

À la suite de Ricœur (2000), nous considérons en effet que l'historicisation requiert une méthode réflexive et critique qui appelle à confronter une pluralité de sources pour retracer le passé. Historiciser viserait dès lors à inscrire les événements du passé familial et collectif dans un récit complexe : on cherche à faire la lumière sur le passé en s'appuyant sur des traces diverses[4] qui font l'objet d'un examen critique.

3. Nous nous démarquons ici du sens conféré par de Gaulejac à ce terme.
4. Nous remercions particulièrement notre ami et collègue Paul Zawadzki pour les vifs et précieux échanges au sujet de la distinction entre histoire et mémoire.

Or, tant la remembrance que l'historicisation du passé supposent l'exploration intersubjective de récits contradictoires ou complémentaires. À ce propos, Kaës (2009b) rappelle d'ailleurs que retracer sa propre histoire et l'histoire des siens consiste, en définitive, à s'approprier, à rejeter, à interpréter les discours variés et parfois contradictoires émanant de tissus mémoriels multiformes et multicolores.

D'où la dimension polyphonique du récit dans lequel « le sujet est tissé » (p. 226) que nous reprenons à notre compte dans l'acception qui est celle du dialogisme bakhtinien à propos du discours en général[5]. Kaës (2007) lui-même aborde cette question de la polyphonie à travers la notion de pluriréférentialité, qu'il considère comme la voie intersubjective « par laquelle s'effectue la reconstruction des traces, avec les fragments de discours à plusieurs voix, ce sont elles qui recomposent la mémoire, dans plusieurs versions » (p. 11).

Polyphonique par définition, le mise-en-intrigue narrative que promeuvent la remembrance et l'historicisation permet d'inscrire les restes du tissu mémoriel dans l'ordre symbolique et plus précisément dans la trame d'un récit qui a début, milieu et fin (Ricœur, 1983-5 ; 1990). Les processus de symbolisation qui sont mobilisés sont au service de l'élaboration progressive du traumatisme engendré par les crimes de masse, ce qui promeut la restauration des contrats narcissiques.

À partir d'une étude de cas (Katz-Gilbert, 2020), nous avons par ailleurs montré qu'un tel travail de remembrance suppose la mobilisation de différents types de ressources symboliques (photos, lettres, circulaires, certificats, romans, témoignages, films, etc.) (Zittoun, 2006, 2007). Or, ces ressources n'ont pas le même statut selon qu'elles sont produites dans le contexte d'un travail mémoriel ou dans celui d'un processus d'historicisation. Elles relèvent en outre de registres variés : institutionnel (judiciaire, police, mémorial, etc.), culturel (littérature, cinéma, chansons, etc.), testimonial (voisinage, militant, etc.), ou familial (photos, lettres, etc.) (Katz-Gilbert, 2020). Pour retracer leur histoire et celle de leur famille, les sujets étayent leur récit sur des ressources symboliques qui constituent autant de traces attestant du passé, soit par l'intermédiaire de la fiction, soit par l'intermédiaire de documents d'archives.

5. La dimension polyphonique tient au « fait que les locuteurs font véritablement entrer dans le dialogue des "autres" extérieurs » (Salazar Orvig & Grossen, 2008, p. 45). C'est ce que d'autres appellent le dédoublement énonciatif, ce qui permet de souligner l'enchâssement de l'énonciation secondaire dans l'énonciation principale. D'où l'intérêt d'analyser les récits dans une perspective dialogique bakhtinienne, qui présuppose que la production du discours « rencontre (presque obligatoirement) d'autres discours », selon l'expression de Brès (Détrie *et al.*, 2001, p. 84).

Mobilisant ces différentes ressources symboliques, les sujets convoquent par ailleurs différentes voix (Bakhtin, 1981, 1986). Des voix *en présence*, certes, à commencer par celle du sujet lorsqu'il parle en son nom propre, même si cette voix est imprégnée de celles qui s'inscrivent dans le contexte social et qui prennent place avant ou après la sienne.

Mais ils convoquent aussi des voix à distance, celles de tiers absents qu'on fait parler dans le récit et qui émanent de trois cercles d'hôtes que Kaës (2000) distingue. S'entremêlent ainsi dans ce récit polyphonique la voix des proches, c'est-à-dire des *familiaux,* et celle des *familiers non familiaux*; il s'agit de ceux qui n'ont pas de liens de famille avec le narrateur, mais qui lui sont cependant familiers, par exemple les voisins, les militants politiques d'un même groupe ou encore les membres d'une même communauté religieuse; enfin, la voix des *documentaristes/documentalistes* est aussi convoquée à travers les historiens, les archivistes qui enrichissent la dimension polyphonique du récit relatif au passé en s'appuyant sur des sources dont ils établissent ou critiquent la pertinence pour établir la vérité des faits qui retracent le déroulement des événements catastrophiques et leurs multiples répercussions sur les sujets, sur la vie du lien, sur les familles, les groupes et les institutions.

Dans la présente étude, nous souhaitons explorer les différentes ressources symboliques mobilisées par les sujets qui tentent de retracer l'histoire des disparus et des survivants d'une famille juive pendant la Shoah. Et c'est à la lumière de la méthode d'analyse de discours issue du dialogisme bakhtinien que nous entendons conduire nos analyses. Quelle fonction peut-on attribuer aux diverses voix que les sujets convoquent en mobilisant de telles ressources symboliques pour retracer le passé? Quel est le rôle des voix tierces dans l'élaboration d'un récit polyphonique après une catastrophe sociale? Telles sont les questions qui constituent le fil conducteur de la présente contribution.

Afin d'illustrer la démarche qui préside à nos travaux, nous tenterons de dégager les ressorts du processus de remembrance et d'historicisation à l'œuvre dans un documentaire: ce dernier met en scène le travail de mémoire dans lequel s'engage le réalisateur à partir du témoignage de son père qui est survivant de la Shoah; le cinéaste tente de retracer l'histoire de ses ancêtres disparus dans la nuit de l'antisémitisme, mais aussi l'histoire de celui à qui il doit la vie. Or, ce dernier doit lui-même sa survie à la bravoure d'une femme au passé à la fois trouble et complexe. Le film retrace les destins croisés du père du réalisateur et de celle qu'il a appelée *La Passeuse des Aubrais*.

L'ANALYSE DE DISCOURS AU SERVICE DU TRAVAIL DE REMEMBRANCE APRÈS UN CRIME DE MASSE : L'EXEMPLE D'UN FILM DOCUMENTAIRE COMPLEXE

En 2006, Bernard Prazan était interviewé dans les locaux de l'Institut national de l'audiovisuel, en partenariat avec la Fondation pour la mémoire de la Shoah. Il participa ainsi à la récolte de témoignages livrés par ceux qui, comme lui, furent des enfants cachés sous l'Occupation. Durant sa petite enfance, ses parents ont en effet été déportés ; toutefois, pour échapper aux rafles, lui et sa sœur Jeannette ont été confiés à une passeuse, Thérèse Léopold, qui travaillait en fait pour un collaborateur de la pire espèce. Or, contre toute attente, cette femme conduit les deux enfants en zone non occupée, ce qui les sauvera. Ils ont ensuite été placés dans des familles françaises en région rurale. C'est ainsi qu'ils ont tous deux survécu à la Shoah, alors que leur famille fut pour sa part décimée en France comme en Europe de l'Est.

Assistant à l'interview dans une autre pièce de l'INA, Michaël Prazan, cinéaste, entend ce jour-là pour la première fois son père retracer en détail ce qui fut sa vie pendant la guerre. À partir de ces images d'archives, le cinéaste réalise par la suite à son tour un documentaire intitulé *La Passeuse des Aubrais.*

L'œuvre présente donc la réception du témoignage du père par le fils, Michaël. Il s'agit d'un documentaire qui met en scène les ressorts de la transmission d'une génération à l'autre, tout en retraçant le fil d'une enquête : en effet, le récit que le père livre au sujet des conditions de son sauvetage ne concorde pas avec le témoignage de la passeuse, qui conduisit finalement Bernard et sa sœur Jeannette, alors enfants, en zone non occupée.

Leurs récits respectifs divergeant sur différents points, plusieurs secrets relatifs au passé méritent d'être éclairés, à défaut d'être élucidés. Pour tenter de démêler les nœuds de cette histoire complexe, Michaël, le fils, mène une enquête, qu'il retrace dans ce documentaire remarquable (Prazan, 2006), qui sera suivi d'un livre (Prazan, 2017) [6].

Appréhendé sous l'angle du dialogisme bakhtinien, autrement dit d'une approche qui fait de la dynamique de l'échange discursif en contexte son objet principal, ce documentaire donne la parole à

6. Nous sommes bien reconnaissante à Michèle Grossen qui, la première, nous aura incitée à visionner le film et à lire le livre au sujet desquels nous avons eu ensuite la chance d'échanger, y compris en compagnie du réalisateur.

différents acteurs de l'histoire ainsi qu'à des témoins. Il constitue un espace d'exploration privilégié pour l'analyse de discours. En effet, la dimension dialogique est ici mobilisée de manière exemplaire, ce qui permet d'interroger les différents types de *voix* (Bakhtin, 1981 ; 1986) que le réalisateur convoque et entremêle pour tenter de retracer le passé familial.

Pour tisser le roman de ses origines et l'histoire des membres de sa famille pendant la Shoah, Prazan (2006) écrit un scénario qui prend la forme d'un *récit polyphonique*, c'est-à-dire un récit qui croise deux registres de voix : celles de locuteurs qui parlent en leur nom propre, les voix dites *en présence*, comme celle du narrateur-réalisateur du film ou celle de son père dans le documentaire de l'INA d'une part ; mais ces narrateurs vont aussi faire appel à des *autres extérieurs,* qu'ils vont concrètement faire « entrer dans le dialogue » (Salazar Orvig & Grossen, 2008, p. 37). Il s'agit de voix tierces, qui sont convoquées par différents moyens.

Dans une perspective dialogique, c'est l'intrication même des voix des énonciateurs en présence, et des énonciateurs absents, telle qu'elle se présente dans le documentaire qui fait l'objet de notre étude. Les sujets qui prennent la parole dans le film sont considérés comme des énonciateurs qui convoquent la voix de tiers absents au fil de leur discours, en mobilisant entre autres une pluralité de ressources symboliques.

Prazan s'emploie en ce sens, et tout au long du film, non seulement à recueillir le témoignage des acteurs de cette histoire complexe, mais aussi à établir la vérité historique des faits racontés en favorisant la confrontation de leurs différents récits. D'où la nécessité d'une enquête, qui ne saurait, comme on le verra, dissiper toutes les énigmes, bien au contraire.

Le récit polyphonique qu'il élabore mobilise plusieurs voix – parfois discordantes et contradictoires – pour établir la vérité des faits. Le film permet ainsi progressivement d'entremêler les fils de l'histoire de la famille Prazan dans une temporalité complexe. En effet, le scénario articule le temps de la remémoration du passé singulier (souvenirs personnels du père) et le temps de la grande histoire, à travers celle d'une nation : la France avant pendant et après la Shoah.

L'exploration et l'analyse de quelques séquences qui se situent au début de ce documentaire devraient permettre de montrer combien le temps du calendrier et le temps vécu (Ricœur, 1983-1985)

s'entrecroisent dans cette tentative de retracer le passé non seulement d'un point de vue subjectif, mais aussi historique.

Sur le plan *clinique*, notre propos vise à mettre en évidence que l'enjeu d'un tel processus, qui conjugue travail de remembrance et historicisation, consiste à restaurer les contrats narcissiques mis à mal par la violence d'État.

Sur le plan *méthodologique*, l'enjeu de notre démarche consiste à montrer la fécondité de l'analyse de discours inspirée du dialogisme bakhtinien pour analyser des récits polyphoniques où le témoignage a une place importante.

Sur le plan *épistémologique*, l'enjeu est triple : il s'agit de pointer comment le processus d'historicisation suppose la convocation de différents registres de ressources symboliques mobilisant des voix tierces. Nous tenterons par ailleurs de montrer que l'enjeu du récit polyphonique consiste principalement à inscrire le travail de remembrance dans un processus d'historicisation qui fait de la quête de vérité sa finalité. Enfin, nous soulignerons que lorsqu'il est mis au service du processus d'historicisation, le témoignage n'a pas le même statut ni le même traitement que lorsqu'il reste attaché à des enjeux mémoriels.

EXHUMER DES TRACES POUR RECONSTRUIRE LE PASSÉ ET SE SOUVENIR QUE LES MORTS ONT ÉTÉ DES VIVANTS

Afin de retracer l'histoire des siens, et celle de son père en particulier, Prazan (2006), le réalisateur, va convoquer toute une série de traces : il exhume et filme des documents historiques issus d'archives officielles, des listes de déportés gravées sur des monuments mémoriels, des photos de famille, des extraits de films tirés de fictions cinématographiques, ou encore des témoignages recueillis au fil de son enquête.

Tout au long du documentaire, le réalisateur s'efforce ainsi de tisser un récit polyphonique au service d'un processus d'historicisation qui convoque une pluralité de voix tierces, souvent médiatisées par des ressources symboliques. Nous qualifions pour notre part ces dernières de symboligènes : c'est en grande partie par leur fonction intermédiaire qu'elles favorisent le travail de mise en représentation, de figuration et qu'elles donnent à penser ; elles sous-tendent la capacité du réalisateur, mais aussi du spectateur, à inscrire la

mémoire du passé familial dans un processus d'historicisation qui permet de dépasser le simple roman familial.

Mais venons-en à l'analyse du début du film : pour retracer le passé de sa famille pendant la Shoah à la demande de la personne de la Fondation pour la mémoire de la Shoah qui recueillera son témoignage – la témoignaire – (Waintrater, 2003, 2004b), Bernard Prazan, le père, évoque tout d'abord ses parents.

Il commence par signifier l'origine des siens (Europe de l'Est). Il se fait ensuite l'écho de la voix tierce des innombrables Juifs de l'Est qui rêvaient, au début du siècle, de rejoindre les États-Unis d'Amérique ou la France pour tenter une vie meilleure à la fois économiquement et socialement ; les pogroms et un antisémitisme tenace qui régnaient en Europe de l'Est les confrontaient en effet trop souvent à des dangers extrêmes. Enfin, le père décline la date approximative de la rencontre de ses parents, à Paris, à la fin des années vingt.

Le récit du fils prend alors le relais des souvenirs du père pour tisser un récit polyphonique à trois voix : là où les silences du père émaillent ses réponses aux questions de l'intervieweuse de blancs à la fois énigmatiques et pudiques, le fils s'exprime en son nom propre. Né de sa propre enquête, son commentaire s'intercale avec le témoignage très personnel que le père avait livré à destination des témoignaires de l'institution qui recueille et filme son récit.

Or, l'originalité du dispositif cinématographique repose également sur le fait que le récit polyphonique qui se tisse est régulièrement enrichi d'une multitude d'images filmées, de photos de famille. Ces ressources symboliques sont commentées en voix off par le réalisateur, Michaël, un homme passionné d'images, féru d'histoire, à la sensibilité à fleur de peau. Quelle est donc la fonction des voix tierces que le réalisateur donne à entendre à travers ces ressources symboliques ?

DES IMAGES, DES COMMENTAIRES, UN POÈME CHANTÉ POUR REVENIR SUR LES ORIGINES FAMILIALES

Au début du film, le réalisateur présente tour à tour, en voix off, Abraham et Estera, ses grands-parents paternels, plus en détail que ne le fait le père. Le réalisateur, qui n'a pas connu ces familiaux (Kaës, 2000), exhume pour cela tout d'abord une photo, sans doute issue des archives familiales. En donnant un visage et un

corps à ses aïeuls par le miracle de la photographie, il atteste que ces absents ont bien existé, eux qui seront finalement assassinés par les nazis et leurs collaborateurs.

Michaël commente alors la photo de ses grands-parents en voix off : lui, Abraham donc, *natif de Varsovie, boucher de profession* ; quant à Estera, *originaire de la région de Lodz, en Pologne, elle avait laissé la plupart de ses frères et sœurs, une demi-douzaine, je crois, dans le shtetel de son enfance, ces villages juifs yiddishophones qui parcouraient l'Europe orientale, enclaves juives vivant en vase clos au milieu de populations hostiles.*

Je crois, dit Michaël. Une précision de taille pour qui s'intéresse à la notion de positionnement énonciatif (voir aussi Salazar Orvig dans cet ouvrage). *Croire* : un verbe modal qui permet au réalisateur de donner, dans l'après-coup des événements, son point de vue sur l'énoncé. Il *croit*. Il ne sait pas, donc. Autrement dit, il suppose. On devine que la fratrie d'Estera, sa grand-mère, a probablement disparu pendant la Shoah. Difficile de le savoir vraiment, semble dire implicitement Michaël.

Il s'agit aussi sans doute d'une référence indirecte et implicite au fait que les archives ont la plupart du temps été brûlées par les nazis et leurs collaborateurs pour dissimuler leur crime (Hilberg, 1985). On rappellera en effet que ces derniers visaient non seulement à tuer en masse, mais aussi à effacer les traces qui attestaient de l'existence des victimes et, partant, du peuple juif.

Le réalisateur donne ainsi à entendre qu'on ne saura sans doute jamais combien de frères et sœurs comptait la fratrie de sa grand-mère Estera. Pudiquement, le réalisateur évoque ainsi, sans mot dire, la difficulté de l'enquête. On devine ainsi combien celle-ci ravive la douleur face à tant d'inconnues, d'énigmes concernant son ascendance, maintenant que tous ces témoins ont disparu.

Estera. Alors même que le réalisateur prononce le prénom de sa grand-mère en voix off, le spectateur est plongé dans le quotidien de la vie d'un *shtetel* : à travers cette ressource symbolique émanant du registre documentaire, on aperçoit en noir et blanc des petites gens habillées simplement dans la rue, devant des maisons traditionnelles, faisant commerce autour du bétail ; ou encore des camarades de classe se promenant côte à côte, conversant, portant des livres dans leurs mains ; d'autres habitants posent pour l'occasion devant une bibliothèque.

Ce procédé cinématographique appelle un commentaire : nous pensons en effet qu'il annonce la volonté du réalisateur d'inscrire sa démarche dans un processus d'historicisation. On passe ainsi du récit mémoriel d'un proche familier (le père du réalisateur), de photos de famille, à des images filmées, des traces cinématographiques qui permettent de resituer le passé familial dans celui d'un peuple : au cœur du Yiddishland, la culture et la langue dans lesquelles des centaines de milliers de Juifs de l'Est ont grandi et baigné prennent corps et vie. Un passé englouti dans les flammes est soudain ressuscité. Si l'histoire familiale reste au cœur du film, le réalisateur élargit sa portée en produisant de précieuses sources documentaires qui attestent de la vie quotidienne de gens de l'époque.

Retraçant les origines de sa grand-mère paternelle, le commentaire de Michaël Prazan se détache ensuite en voix off sur un fond sonore musical : Moshé Leiser interprète une chanson traditionnelle en yiddish dont le texte est signé Istik Manger, un poète bien connu et renommé. Très vite, le commentaire fait place au chant, toujours en voix off : *Oyfn weg shteyt a boym [Sur le chemin s'élève un arbre]*, c'est l'histoire d'une enfant qui regarde un arbre duquel tous les oiseaux se sont envolés ; l'enfant rêve de s'envoler comme les oiseaux, d'être libre, de déployer ses ailes pour partir à la découverte des grands espaces célestes ; sa mère est inquiète de son possible envol dans le froid et l'inconnu. La voix tierce du poète, portée par un vibrant interprète, conte l'histoire sur un air des plus nostalgiques, dans la langue maternelle de ses aïeux. La *Yiddishkeit* est ainsi exhumée pour exprimer, sans doute, la réalité de ce monde disparu ; mais aussi, pudiquement encore, les séparations tragiques, la douleur de l'exil qui, rétrospectivement, disent la nostalgie que suscite l'évocation du passé.

Une deuxième photo permet ensuite de donner corps à la grande famille d'Estera, immortalisée devant la maison du shtetel en 1932. On apprend alors en voix off qu'elle était retournée en Pologne en 1932 pour y présenter aux siens son *premier-né*, Jeannette, la tante du réalisateur. On comprendra par la suite que cette dernière sera sauvée en même temps que Bernard par la *Passeuse des Aubrais*. On devine aussi qu'Estera n'aura eu ni le temps ni la liberté d'aller présenter aux siens son cadet, Bernard, né en 1935. Cette unique visite d'Estera dans son pays natal prend donc rétrospectivement les contours d'un adieu.

Tandis que la caméra se recentre sur la photo d'une femme qui se tient debout sur la photo, Michaël raconte : *Peu après s'être*

installée à Paris, ma grand-mère fait venir deux de ses sœurs et un frère. Parmi eux, il y avait Gittla, sa sœur cadette, qu'on appellera Tante Gisèle. Celle-ci jouera un rôle important dans l'histoire du père du réalisateur, puisque c'est d'abord elle qui le recueillera et l'élèvera après-guerre.

Retour au témoignage filmé du père. D'autres photos de famille permettent au réalisateur de faire entendre la voix *en présence* du père, tout en exhumant différentes traces photographiques qu'il commente du coup en voix off : on voit ainsi les différents commerces qu'aura tenus son grand-père, Abraham Prazan ; mais on découvre aussi des images de Bernard, enfant, après sa naissance en 1935, ou encore de la villa familiale qu'Abraham avait pu acquérir en banlieue. Autant de traces attestant du fait que ce patriarche était un *grand travailleur* jouissant d'une *bonne situation*.

En voix off, on entend alors Bernard, le père, poursuivre son récit en décrivant son enfance dans le 11e arrondissement, tandis que la caméra donne à voir des séquences documentaires du quartier juif de Belleville à l'époque. Tout un pan de ce passé républicain où les Juifs étaient devenus des citoyens de plein droit qui vivaient paisiblement depuis l'Émancipation est ainsi exhumé : et c'est à travers l'œil des *documentaristes-documentalistes* (Kaës, 2000) que sont les preneurs d'images des journaux parlés de l'époque qu'on est plongé dans le passé. La mobilisation de ces archives permet de contextualiser le propos de Bernard qui retrace son enfance parisienne dans un quartier juif, lequel sera une des cibles privilégiées de la chasse aux sorcières orchestrée par Vichy à l'encontre de tant de Juifs, touchant sa famille de plein fouet.

DES ARCHIVES, DES IMAGES, DES PHOTOS POUR REVENIR SUR LE DESTIN DE LA FAMILLE PRAZAN SOUS L'OCCUPATION

La deuxième partie du film raconte comment l'histoire familiale des Prazan a été bouleversée par la grande histoire en s'appuyant sur toute une série de documents d'archives. Fondée jusque-là sur un travail essentiellement mémoriel qui est porté par le témoignage du père et procède de la remembrance, la restauration des contrats narcissiques s'appuie désormais sur un processus d'un autre ordre.

À partir de sources officielles, l'historicisation vise cette fois à faire la lumière sur les événements qui, sous l'Occupation, auront fait basculer la vie des Prazan. Dans une perspective narratologique,

on considérera qu'un tel travail suppose de documenter le contexte dans lequel s'inscrit l'arrestation et la déportation des grands-parents du réalisateur. Il s'agit d'un renversement narratif (Ricœur, 1983-1985) capital, qui constitue un des centres de gravité du scénario et dont les ressorts convoquent à la fois le temps de l'histoire et le temps vécu pour tenter de retisser l'identité narrative des protagonistes.

Des images documentaires filmées, accompagnées d'une musique originale évoquant une fanfare, propulsent soudain le spectateur dans la France de 1940 : on plonge dans la réalité de l'Occupation, des bombardements, des routes de l'exode, et d'une actualité où l'on voit une main anonyme et sans corps longer une carte de la France avec une baguette en pointant la ligne de démarcation. À ce point du scénario, l'incursion documentaire filmée dans cette sombre page de la grande histoire contraste fortement avec l'intimité familiale dans laquelle se confinait jusque-là le travail de remémoration et de co-mémoration engagé par Bernard, le père qui a miraculeusement survécu.

À travers cette ressource symbolique visuelle de type documentaire qui montre aussi des affiches et panneaux comprenant des slogans antisémites, la voix tierce de ceux qui ont fomenté la persécution des Juifs en France de 1933 à la Libération se fait entendre. Prazan fait ici parler la voix des documentaristes-documentalistes pour historiciser son propos.

Le réalisateur rappelle alors en voix off la date de la promulgation du statut des Juifs par le régime de Vichy, le 3 octobre 1940 ; il en évoque les conséquences directes : *exclusion des Juifs de presque toutes les professions, préalable à la spoliation de leurs biens qui débute au mois de juin 1941 : on a appelé cela l'aryanisation des biens juifs*, ajoute-t-il.

Ici encore, le commentaire du réalisateur permet de souligner sa prise de distance. Par le recours à une modalisation – *on a appelé cela* –, il pointe de manière critique les relents nauséabonds de cette expression officielle – *aryanisation des biens juifs*. Il souligne ainsi combien l'idéologie antisémite portée par les nazis et leurs collaborateurs est promue par un discours précis qu'il s'agit de dénoncer, et envers lequel il exprime sobrement le plus grand mépris. Ce procédé dialogique lui permet en l'occurrence de faire contraster sa voix propre et la voix tierce émanant des sbires du régime de Vichy. L'énonciateur en présence qui parle en voix off

se démarque ainsi du vocabulaire énoncé *in absentia* par les collaborateurs. L'enchâssement de deux registres de discours est patent.

Le réalisateur récuse ainsi les énoncés de fondements qui scellent le régime de Vichy : ils rompent avec les idéaux républicains qui fondent l'État dans lequel les Juifs vivaient depuis leur émancipation à la fin du XVIII^e^, en tant que citoyens de plein droit (Birnbaum, 2019). Par un simple procédé de modalisation, Michaël évoque ainsi comment le dévoiement par Vichy des principes universalistes hérités de la Révolution aura conduit d'innombrables familles, dont la sienne, à la déroute, à la déportation, au travail forcé, avant qu'elles soient mises à mort.

Tandis qu'on voit à l'écran des documents d'archives manuscrits témoignant de l'expropriation des biens juifs sous l'Occupation, le réalisateur commente ensuite en voix off : *Un administrateur est nommé pour faire main basse sur les avoirs et commerce de mes grands-parents*.

La voix off se fait soudain curieusement féminine ! L'effet de contraste souligne ainsi combien le propos tranche avec toute la bande-son qui précède : ce ne sont plus les Prazan père et fils qui parlent en voix off, mais un collaborateur à la solde des « salauds ». On apprend ainsi à travers la voix tierce de cet enquêteur à la solde de Vichy le détail de ce processus d'expropriation.

Afin d'extraire le spectateur (et sans doute lui-même aussi) de ce processus sans sujet (Kaës, 2012) qui reposait entre autres sur l'effacement du visage des agents de la Collaboration au profit de ses méprisables institutions, un effet de gros plan révèle alors tout d'abord le nom de cet enquêteur, *Marcel Gosselin*. La caméra parcourt ensuite progressivement le document qui est à l'origine de *l'expropriation* des biens de la famille d'Abraham Prazan.

Or, le fait que le réalisateur produise des images filmées permet de contextualiser cette source historique avec précision : elle émane d'un administrateur en chair et en os qui travaille pour le *Commissariat général aux questions juives*, comme l'atteste le papier à en-tête sur lequel figure le rapport. On y repère ainsi du même coup le destinataire de ce document adressé au *Directeur du Service de contrôle des administrateurs provisoires*.

Ce procédé cinématographique permet au réalisateur d'attester une fois encore par des traces tangibles des ressorts discursifs de la politique antisémite menée sous l'Occupation ; Prazan souligne ainsi le vocabulaire déployé sous la Collaboration pour conduire la

politique de Vichy qui participe à l'extermination des Juifs d'Europe (Hilberg, 1985).

Par la voix tierce de cet enquêteur qu'on fait parler en voix off, on apprend aussi à la lecture de ce document qu'Abraham Prazan, le grand-père du réalisateur, est *né en 1901*, qu'il est de *nationalité polonaise*, qu'il est *marié, père de deux enfants de 5 et 8 ans, et… que sa boucherie, cette entreprise, sans grande importance, relevant d'une branche d'activité dans laquelle il y a déjà pléthore, peut commercialement disparaître, sans qu'il en résulte d'inconvénients pour l'économie française…*

Ici encore, Michaël souligne les ressorts discursifs de la politique de Vichy en opérant un gros plan sur certains termes, comme le verbe *disparaître*; cela permet de pointer la voix tierce des collaborateurs qui auront fomenté ces crimes de masse.

Par la suite, l'évocation de cet épisode qui fait basculer la vie des Prazan suscite un commentaire inattendu de la part du principal témoin, le père du réalisateur. Bernard Prazan considère en effet la mission de ce *Commissariat*[7] comme relevant d'éléments qui ne l'ont *jamais affecté. Ce côté accaparant, confisquant tous les biens*, il les qualifie en effet de *secondaires*. Et le père de souligner avec conviction et gravité : *je pense, vraiment, secondaires*.

Alors même que le réalisateur vient d'insister, en son nom propre, et par des procédés cinématographiques originaux, sur les faits historiques qui ont signé le début de la catastrophe qui a touché sa famille sous l'Occupation, alors même que les différentes images filmant les archives sont données non seulement à voir, parfois même de près, au spectateur, mais aussi à entendre en voix off, soulignant ainsi les ressorts de la politique de Vichy, le père affirme que de tels éléments n'ont pas à ses yeux la plus haute importance.

Autrement dit, le plus grave n'est pas là. Il *le pense vraiment*, dit-il, soulignant combien ces éléments matériels sont *secondaires*. Par le verbe modal *penser*, il affirme sa position énonciative face au discours qu'il vient de produire, ce qui contraste au fond avec la voix insistante du fils. Ce faisant, le réalisateur met en exergue la dimension polyphonique du récit qui repose sur la discordance des voix qu'il convoque pour historiciser cet épisode présidant au basculement du destin familial.

7. Et dont la mission consistait à orchestrer concrètement la politique de Vichy, entre autres à travers ces manœuvres de réquisition.

Le réalisateur vient en effet de souligner à la fois par l'image et par la bande-son du film comment la politique de Vichy aura très concrètement ruiné les siens, signant ainsi le premier acte d'une histoire tragique dont Bernard le père est l'un des seuls survivants. Le contraste entre ces différentes voix est d'autant plus fort que, d'une part, les images filmées qui ont précédé exhument en détail les archives d'un sombre passé. Et qu'on devine, d'autre part, du même coup, que le pire est à venir[8].

La suite du film le confirme à travers le récit du réalisateur : *mon grand-père est tombé le 14 mai 1941, dans la toute première rafle ciblant les Juifs étrangers de l'Est parisien. De la gare d'Austerlitz, il sera conduit au camp de Pithiviers*, poursuit-il, avant de redonner la parole à son père. Voici ce qu'on apprend alors par son récit enrichi de photos montrant Abraham au camp, et par des archives officielles que Michaël retrouve et filme : restée à Paris, la famille Prazan vit pendant cette période *sous surveillance*. C'est ce que permet de certifier un autre document émanant du *Commissariat général aux questions juives*. Ici encore, la voix tierce de Gosselin, cet enquêteur de Vichy, est donnée à la fois à entendre et à lire en voix off par le réalisateur pour historiciser son propos.

La voix du fils et celles du père s'entremêlent une nouvelle fois pour retracer l'arrestation d'Estera, la mère. La voix du fils relate les dates, lieux et circonstances officielles de cet épisode qu'il a dû documenter de près à travers les archives ; il exhume pour cela des photos de famille et fait place au témoignage du père, qui évoque pour sa part, avec beaucoup de pudeur, le souvenir précis de la scène qui les aura définitivement séparés, lui et sa sœur Jeannette, de leur mère.

Le spectateur reste sans voix tant le récit de cette scène d'adieu est à la fois sobre et poignant. On comprend dès lors mieux combien les réquisitions peuvent paraître *secondaires* eu égard à la tragédie qui entoure la perte irréversible d'une mère ; une femme à laquelle Bernard était très attaché et qui lui aura été irréversiblement arrachée dans ces conditions atroces, sous ses yeux d'enfant, par les collaborateurs.

8. Nous nous sommes par ailleurs demandé si le contraste entre la voix du père et celle du fils ne reflète pas une forme de souvenir-écran (Freud, 1899). Montrer comment une famille a été volontairement ruinée financièrement n'est-il pas plus accessible pour un descendant que d'évoquer les conditions, souvent difficiles à retracer, qui ont conduit les siens à leur mise à mort ?

Le plan cinématographique suivant donne à voir un panneau indiquant *Monument à la mémoire des déportés juifs*: silencieusement, on comprend immédiatement quelle fut la fin des ancêtres du réalisateur. La caméra balaie lentement la pierre tombale de gauche à droite: elle parcourt la liste des déportés en montrant leur patronyme, le prénom et l'âge de tous les passagers du convoi numéro 4 parti le 25 juin 1942 de Pithiviers vers Auschwitz; le plan s'arrête alors sur le nom du grand-père du réalisateur: *Prazan Abraham*. Tout est dit, et dans le film cela se passe d'ailleurs de commentaires.

Quant à Estera, sa grand-mère, le réalisateur rappelle en voix off qu'elle a été déportée de la *gare de Drancy, par le convoi numéro 12, le 29 juillet 1942. Elle a été gazée immédiatement après son arrivée. Abraham lui a survécu six mois en travaillant dans le camp. Il est mort le 12 janvier 1943.*

Recueilli devant ce lieu de mémoire (Nora, 1997), le réalisateur relate parallèlement en voix off les circonstances tragiques de l'assassinat de ses grands-parents paternels. Et c'est sur la voix tierce des documentaristes-documentalistes que le film s'appuie ici: grâce à un long et méticuleux travail sur les sources produites par les archivistes et les historiens, on comprend que le petit-fils d'Abraham et d'Estera a pu retracer l'histoire de la déportation et de l'assassinat de ses aïeux paternels qu'il n'a jamais connus et qui ne sont plus là pour témoigner en leur nom propre de ce que fut concrètement leur histoire.

En précisant la date et le lieu de l'assassinat de ses grands-parents paternels, le réalisateur cherche sans doute à restaurer le contrat narcissique originaire (Kaës, 2009a) qui les lie à l'humanité, ce qui suppose de distinguer clairement le statut et la place des morts et des vivants (Gilbert, 2005) en inscrivant les dates de leur naissance et de leur assassinat dans le temps et dans l'espace.

La suite du film permet de retracer l'histoire du sauvetage de Bernard et de sa sœur par Thérèse Léopold à partir du témoignage qu'en livre le père. Chemin faisant, Michaël retrouve d'ailleurs de manière inattendue la trace de celle qu'il a appelée la *Passeuse des Aubrais*. Il prend donc contact avec elle et filme son bref témoignage. Or, leurs deux récits ne convergent pas; ils se croisent de manière contradictoire. On bute dès lors sur plusieurs énigmes et secrets que ces deux protagonistes ont emportés dans leurs tombes respectives, comme le souligne avec pudeur le réalisateur. Nous

tenterons de montrer dans une étude ultérieure comment le travail d'historicisation suppose de faire appel à des voix tierces pour éclairer cet épisode singulier dans la vie de Bernard Prazan.

POUR CONCLURE

Tout crime de masse ébranle en profondeur les garants métasociaux et les métacadres qui promeuvent habituellement la capacité des sujets et des groupes de symboliser leur expérience et d'y conférer un sens. La catastrophe sociale que représente la Shoah a conduit de nombreux survivants ainsi que leurs descendants à entreprendre un important travail de mémoire.

Or, si ce dernier permet rarement d'épuiser les blancs, les trous, les lacunes du travail de remémoration, il n'en constitue pas moins une tentative de remembrer les morceaux disséminés et éclatés du tissu mémoriel qui forme l'histoire familiale. L'enjeu est important, puisqu'il s'agit d'être à même de témoigner comme de transmettre un récit qui nourrit la mémoire familiale et collective, en permettant à Michaël Prazan de se représenter ce que fut l'histoire de son père et des siens.

À partir du témoignage paternel recueilli par une institution qui œuvre au service de la mémoire collective, un cinéaste (qui est aussi le fils du témoin) mène l'enquête. À travers un documentaire saisissant, il construit progressivement une œuvre que nous comprenons non seulement comme un hommage au passé paternel, mais aussi comme une tentative de restaurer les contrats narcissiques qui font de lui un héritier de cette histoire complexe et jusque-là scellée par un silence glacé.

Reste que le documentaire est aussi le fruit d'un travail d'historicisation approfondi qui complète celui que promeut la remembrance qui fait appel à la remémoration. Historiciser vise à éclairer la vérité des faits en s'appuyant avec une méthodologie rigoureuse sur diverses sources qui, lorsqu'on les confronte, s'avèrent souvent contradictoires. À partir de multiples ressources symboliques issues entre autres des archives officielles, le réalisateur convoque la voix tierce du père, celle de la passeuse, mais aussi celles que mobilise toute une série de documents administratifs, ou encore d'extraits de films, de chansons, et de photographies. Ces diverses voix qui parlent *à distance* contribuent ainsi à élaborer un récit polyphonique de la catastrophe et du sauvetage successif de deux des plus

jeunes membres de la famille Prazan sous l'Occupation. Ce faisant, le réalisateur s'engage ainsi dans un double processus de remembrance et d'historicisation. Ce dernier permet de déployer la portée signifiante du témoignage paternel dans l'établissement progressif de la vérité historique en croisant différents types de ressources symboliques. Toutes sont agencées avec maestria au sein d'un scénario complexe dont l'écriture et la conception sont à notre sens remarquables pour qui s'intéresse au dialogisme et à la fonction des voix tierces dans la restauration des contrats narcissiques après un crime de masse.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALTOUNIAN, J. (1990). *Ouvrez-moi seulement les chemins d'Arménie. Un génocide aux déserts de l'inconscient*. Paris, France : Dunod.

BAKHTIN, M. (1981). *The dialogic imagination : four essays by M.M. Bakhtin*. Austin, TX : University of Texas Press.

BAKHTIN, M. (1986). *Speech genre and other late essays*. Austin, TX : University of Texas Press.

BIRNBAUM, P. (2019). *La leçon de Vichy. Une histoire personnelle*. Paris, France : Seuil.

CASTORIADIS-AULAGNIER, P. (1975), *La violence de l'interprétation. Du pictogramme à l'énoncé*. Paris, France : Presses universitaires de France.

DÉTRIE, C., SIBLOT, P., VERINE, B., & STEUCKART, A. (Eds) (2001). *Termes et concepts pour l'analyse de discours*. Paris, France : Honoré Champion.

FREUD, S. (1973). *L'avenir d'une illusion.* Paris, France : Presses universitaires de France (édition originale parue en 1927).

GILBERT, M. (Ed.) (2005). *Antigone et le devoir de sépulture.* Genève, Suisse : Labor et Fides.

HILBERG, R. (1985). *La destruction des Juifs d'Europe.* Paris, France : Fayard.

Kaës, R. (1989). Ruptures catastrophiques et travail de la mémoire. Notes pour une recherche, In J. Puget (Eds). *Violence d'État et psychanalyse* (pp. 169-204). Paris, France : Dunod.

Kaës, R. (1996). Transmission, transfert et traduction de l'innommable, *Les Papiers du Collège international de philosophie, 32*, 36-45.

Kaës, R. (2000). Postface, In J. Altounian, *La survivance. Traduire le trauma collectif.* Paris, France : Dunod.

Kaës, R. (2007). Une remembrance polyphonique. *Les Papiers du Collège international de philosophie, 58*, 9-15.

Kaës, R. (2009a). *Les alliances inconscientes.* Paris, France : Dunod.

Kaës, R. (2009b). Le travail de l'intersubjectivité et la polyphonie du récit dans l'élaboration de l'expérience traumatique. In A. Altounian & J. Altounian (Eds), *Mémoire du génocide arménien : héritage traumatique et travail analytique* (pp. 209-235). Paris, France : Presses universitaires de France.

Kaës, R. (2012). *Le Malêtre*. Paris, France ; Dunod.

Kaës, M. (2020). Postface. *Cahiers de Psychologie Clinique, 1* (54), 227-232. Doi : 10.3917/cpc.054.0227.

Katz-Gilbert, R. (2020). De l'absence de traces à la trace des absents. Penser la restauration des contrats narcissique après un crime de masse avec René Kaës et Paul Ricœur, *Cahiers de Psychologie Clinique, 1* (54), 37-74. Doi : 10.3917/cpc.054.0037.

Nora, P. (1997) (Ed.). *Les lieux de mémoire.* Paris, France : Gallimard.

Prazan, M. (2006). *La Passeuse des Aubrais* [Film documentaire]. Paris, France : INA.

Prazan, M. (2017). *La Passeuse des Aubrais.* Paris, France : Grasset.

Puget, J. (Ed.) (1989). *Violence d'État et psychanalyse*. Paris, France : Dunod.

Ricœur, P. (1983-85). *Temps et récit.* Paris, France : Seuil.

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris, France : Seuil.

Ricœur, P. (2000). *La Mémoire, l'Histoire, l'Oubli.* Paris, France : Seuil.

Salazar Orvig, A., & Grossen, M. (2008). Le dialogisme dans l'entretien clinique. *Langage et Société, 1* (123), 37-52.

WAINTRATER, R. (2003). *Sortir du génocide, témoigner pour réapprendre à vivre.* Paris, France : Payot.

WAINTRATER, R. (2004a). La famille survivante : familles et traumatismes, In P. Angel & P. Mazet (Eds), *Guérir les souffrances familiales. 50 spécialistes répondent* (pp. 367-371), Paris, France : Presses universitaires de France.

WAINTRATER, R. (2004b). Le pacte testimonial, In J.-F. Chianteretto (Ed.). *Témoignage et trauma. Implications psychanalytiques* (pp. 65-97). Paris, France : Dunod.

ZITTOUN, T. (2006). *Transitions. Development through symbolic resources.* Greenwich, England : Information Age.

ZITTOUN, T. (2007). The role of symbolic resources in human lives. In J. Valsiner & A. Rosa (Eds), *Cambridge handbook of socio-cultural psychology* (pp. 343-361). Cambridge, England : Cambridge University Press.

L'ŒUVRE ET LE « REGARDEUR » : DE LA RENCONTRE SENSIBLE À L'ESPACE DIALOGIQUE

PASCAL ROMAN (UNIVERSITÉ DE LAUSANNE)

Il n'est d'œuvre (plastique, littéraire, scénique…) sans adresse. Cette adresse est parfois indirecte, voire retenue[1], ou bien portée vers un autre, le « regardeur » (Duchamp, 1957), ou encore vers un autre soi-même, le « public intérieur » (de M'Uzan, 1964). La question de l'adresse engage, de manière plus large, la problématique de l'ouverture d'un espace dialogique à partir de la rencontre de l'œuvre, espace dialogique qui enrichit, à l'infini, l'œuvre de l'auteur. Comment définir cet espace ? Sur quelle base processuelle peut-on en penser le déploiement ? Dans quelle configuration envisager la contribution des approches sémiotiques, interprétatives et sensibles dans la rencontre de l'œuvre ? L'hypothèse qui sous-tend cette réflexion consiste à considérer que la *rencontre sensible de l'œuvre* (Roman, 2018) contiendrait les conditions de possibilité de l'ouverture de cet espace dialogique, au prix de l'engagement du témoin de l'œuvre.

Ce chapitre se propose d'explorer cette voie de l'ouverture de l'espace dialogique à partir de l'œuvre de création. Cette voie est peu abordée dans la littérature de la psychologie en général et de la psychanalyse en particulier, littérature qui se centre essentiellement sur le processus de création, du point de vue du créateur. Il s'agira dans un premier temps de situer quelques points de repère avec les travaux pionniers consacrés à la psychologie de l'art et leurs développements premiers, avant d'aborder les conditions de possibilité de l'ouverture de l'espace dialogique autour de la *rencontre sensible de l'œuvre* et d'interroger celle-ci à partir d'une première recherche exploratoire menée auprès d'une population d'étudiants, consacrée à la rencontre de l'œuvre de création.

1. Une des caractéristiques des auteurs considérés dans le champ de l'Art Brut consiste dans la présence, incontournable, d'un *découvreur* qui ouvre les conditions de possibilité d'un regard porté sur l'œuvre. En l'absence de ce découvreur, par définition, l'œuvre d'Art Brut est limitée dans son accès au statut d'œuvre. Cette caractéristique de l'œuvre d'Art Brut vient comme un point de butée au projet dialogique de la création.

MODÈLES DIALOGIQUES DANS L'APPROCHE DU PROCESSUS DE CRÉATION

Il n'est pas indifférent pour le présent propos que le dialogisme de Bakhtine naisse avec son travail consacré à une approche de la littérature, c'est-à-dire, de fait, à une approche du processus de création. Comme le précise la préface de l'ouvrage rassemblant des textes de Bakhtine sous le titre « Esthétique de la création verbale » :

> Plutôt que de « construction » ou « architectonique », l'œuvre est avant tout hétérologie, pluralité de voix, réminiscence et anticipation des discours passés et à venir ; carrefour et lieu de rencontres. (Bakhtine, 1984/2017, p. 26)

Dans son écrit intitulé « Le problème du texte » (daté de 1959-1961), Bakhtine précise sa conception du dialogisme, ici appliquée au texte littéraire, dont il est possible, sans difficulté majeure, de transposer la proposition à toute œuvre de création. Il s'agit ici pour Bakhtine de rendre compte des enjeux de la rencontre entre le lecteur et le texte, produit d'un auteur. Après avoir affirmé que « le mot (et de manière plus large, le signe) est interindividuel » (p. 367), Bakhtine précise l'enjeu proprement dialogique de la rencontre de l'œuvre de création :

> On peut avancer que faire acte de compréhension c'est faire partie intégrante de l'énoncé, du texte (plus précisément des énoncés, dans leur dialogicité à laquelle participe un nouveau partenaire). (Bakhtine, 1984/2017, p. 369)

On peut cependant considérer que la perspective dialogique, formalisée par Bakhtine, s'ancre dans des débats qui, déjà des décennies auparavant, avaient ouvert cette question de la contribution du témoin de l'œuvre (le lecteur, le spectateur…) au processus même de la création et, d'une certaine manière, préfiguré une approche dialogique de l'œuvre de création même si elle ne disait pas son nom.

LE DÉBAT ENTRE S. FREUD ET L. VYGOTSKI

Il n'est de débat que virtuel entre Freud et Vygotski, ce dernier ayant pris appui sur les propositions freudiennes, en les discutant, afin de mettre à l'épreuve sa propre « psychologie de l'art ». Seront ici évoquées les grandes lignes des propositions respectives de ces deux auteurs dans leurs points de tension et dans leurs rapprochements parfois inattendus.

Dans ses écrits, on le sait, Freud prend régulièrement appui sur l'œuvre de création pour soutenir ses propositions de théorisation des processus psychiques. L'œuvre s'inscrit ainsi dans une dynamique intersubjective, propre à qualifier un espace dialogique ; elle porte en elle les germes d'une compréhension des processus qui régissent la vie psychique. Dans ses échanges épistolaires avec Stefan Zweig (1995), Freud met en avant, comme il l'avait déjà fait avec la lecture du roman de Wilhelm Jensen *Délires et rêves dans la Gradiva de Jensen*, la contribution croisée de la littérature et de la psychanalyse : si, selon Freud, la lecture des œuvres de littérature éclaire les processus psychiques, pour Zweig, les apports de la psychanalyse pour penser les processus de création apparaît indéniable [2]. Voici ce que dit Freud de l'apport de la littérature (et des œuvres de création de manière plus générale) à la psychanalyse dans son introduction à la *Gradiva* :

> Ce sont de précieux alliés que les poètes et [que] l'on doit attacher grand prix à leur témoignage, car ils savent toujours une foule de choses entre ciel et terre dont notre sagesse d'école ne peut encore rien rêver. En psychologie, ils sont bien en avance sur nous, hommes du quotidien, parce qu'ils puisent à des sources que nous n'avons pas encore rendues accessibles à la science. (Freud, 1906-1908/2007, p. 44)

Dans ce texte fameux, Freud (1906-1908/2007) rencontre l'œuvre de création au travers de la figure de Gradiva. Dans l'énoncé des motifs de l'attraction du roman de Jensen sur Freud, celui-ci met l'accent sur la séduction opérée sur le héros par la figure de Gradiva, jeune femme figurée ici sous la forme du moulage d'un bas-relief grec. Cette séduction s'actualise dans une mise en abyme entre l'auteur de la sculpture et son modèle, puis entre l'auteur, Jensen, et son héros, Norbert, puis enfin entre le héros archéologue, Norbert, dont l'histoire est narrée par Jensen, et son lecteur, Freud en l'occurrence :

> La démarche présentée ici, inhabituelle et pleine d'un charme tout particulier, avait vraisemblablement éveillé l'attention de l'artiste, et elle captive à présent, après tant de siècles, le regard de notre archéologue en contemplation. (Freud, 1906-1908/2007, p. 46)

2. Les échanges épistolaires de Sigmund Freud et Stefan Zweig (1995) témoignent de manière éloquente des apports croisés de la psychanalyse et de l'art (ici particulièrement de la littérature).

Sans doute peut-on aisément faire l'hypothèse, même s'il ne l'explicite pas, que Freud lui-même est pris dans une captivation à l'égard de la jeune femme, Gradiva, mouvement qui transparaît tout au long de son étude sur les rêves qui émaillent le roman de Jensen. Comme l'écrit Jouhaud (2019) en s'adressant dans une lettre fictive à Freud :

> Dans une étrange identification à Norbert, vous avez aussi installé un moulage du relief romain dans votre cabinet, juste sous les yeux de vos patients quand ils s'allongent. Mais, derrière Gradiva (…), c'est bien Zoé que vous aimez. Zoé désirable thérapeute, entre allégorie et incarnation de l'analyste que vous n'avez jamais eue. Petite fiancée délurée, brillante et mutine : rêve éveillé de l'homme marié et déjà père de famille nombreuse ? Une maîtresse peut-être ? (…) Zoé Bertang serait-elle une rêverie érotique de Sigmund Freud ? (Jouhaud, 2019, pp. 31-32)

Ainsi, la dynamique intersubjective à l'œuvre dans la rencontre de l'œuvre de création est-elle très tôt au cœur de l'approche freudienne, dynamique portée par la charge affective (libidinale ou agressive) suscitée par l'œuvre. La dimension de l'ancrage culturel de l'œuvre est quant à elle plus spécifiquement discutée à partir de l'étude d'œuvres telles que la célèbre sculpture de Moïse par Michel-Ange (1914), pour laquelle Freud semble éprouver une véritable fascination qui le conduit à multiplier les enquêtes pour en dénouer l'énigme. Cette dimension culturelle de l'œuvre pourra, ultérieurement, être appréhendée à la lumière des propositions de Devereux (1970) sur la double inclusion épistémologique entre psychisme et culture, selon laquelle le psychisme serait le fuit de l'introjection de contenus culturels, alors que la culture résulterait d'une projection de contenus psychiques.

Vygotski, quant à lui, dans sa *Psychologie de l'art* (1925/2005), discute la place des contributions respectives de la psychologie individuelle et de la psychologie sociale dans l'approche de l'art. Dans ce contexte, il soutient qu'il n'y a pas de pertinence à aborder la psychologie du créateur ni celle du spectateur :

> L'analyse de ce que ressent le spectateur se révèle de même stérile puisque ce vécu est lui aussi caché dans la sphère inconsciente du psychisme. (Vygotski, 1925/2005, p. 43)

Et Vygotski insiste finalement sur la place qui doit être accordée à l'œuvre d'art elle-même et son analyse objective, qui, seule, garantirait une approche scientifique de l'œuvre. Cependant, alors que Vygotski relève la dimension inconsciente des processus qui sous-tendent le processus créateur et la réception de l'œuvre, il milite pour une démarche qui écarte ces composantes afin de s'en tenir aux aspects de la matérialité qui fondent l'œuvre d'art : forme et matériau. À ce titre, on peut considérer que tout en reconnaissant le statut inconscient des processus qui fondent l'œuvre, l'auteur renonce en quelque sorte à les appréhender pour se centrer sur l'œuvre elle-même, dans ses composantes propres, dans une forme d'abstraction des enjeux psychiques qui encadrent celle-ci, du créateur au récepteur (spectateur ou « regardeur »).

Ainsi, les aspects de la matérialité de l'œuvre ne peuvent être écartés de l'approche de l'œuvre dans la mesure où celle-ci nous informe de manière indirecte de ce qui se joue dans la rencontre sensible de l'œuvre : elle en est assurément une composante, comme nous le verrons en particulier à partir de la mobilisation sensorielle dans la rencontre de l'œuvre.

Vygotski, paradoxalement, n'est cependant pas totalement insensible à la dimension de la rencontre de l'œuvre par le spectateur, rencontre qu'il qualifie à partir de la notion de « réaction esthétique », abordée du point de vue de la catharsis :

> C'est en cette transformation des affects, en leur combustion spontanée, en la réaction explosive qui déclenche une décharge des émotions aussitôt suscitées que consiste la catharsis de la réaction esthétique. (Vygotski, 1925/2005, p. 299)

En évoquant cette « réaction esthétique », c'est alors toute la dimension de l'œuvre comme espace d'émergence, de transformation et de partage de l'affect qui se trouve mise en évidence.

LES APPORTS DE LA SÉMIOTIQUE

Les apports de la sémiotique (Peirce, puis Eco) à une pensée de la place du regardeur dans la rencontre de l'œuvre est indéniable. En effet, l'approche sémiotique considère la place du témoin de l'œuvre comme consubstantielle à celle-ci. En considérant l'œuvre comme porteuse d'une fonction sémiotique, en appui sur les propositions de Peirce (1897/2017) dans sa conception triadique de la

sémiotique[3], Eco (1965) met en évidence que les signes proposés dans l'œuvre de création ont une fonction non référentielle ; ceux-ci renvoient à des éléments de la réalité du monde, mais contiennent également une référence à la culture et aux productions culturelles. Suivant la théorie sémiotique de Peirce, et la place centrale qu'il accorde à l'interprétant, cette conception se démarque d'une conception figée de l'œuvre et ouvre celle-ci à des significations multiples et infinies, au regard du contexte socioculturel dans lequel s'inscrit le « regardeur » :

> Un signe, ou representamen, est quelque chose qui tient lieu de quelque chose sous quelque rapport et à quelque titre. Il s'adresse à quelqu'un, c'est-à-dire crée dans l'esprit de cette personne un signe équivalent ou peut-être un signe qu'il crée. Ce signe qu'il crée, je l'appelle l'interprétant du premier signe. Ce signe tient lieu de quelque chose : de son objet. (Peirce, 1897/2017, p. 141)

À partir de là, pour Eco, la « poétique de l'œuvre ouverte » est définie selon la formulation suivante :

> L'œuvre d'art est un message fondamentalement ambigu, une pluralité de signifiés qui coexistent en un seul signifiant. (Eco, 1965, p. 9)

Et il ajoute plus loin :

> Toute œuvre d'art alors même qu'elle est une forme achevée et close dans sa perfection d'organisme exactement calibré, est ouverte au moins en ce qu'elle peut être interprétée de différentes façons, sans que son irréductible singularité soit altérée. Jouir d'une œuvre d'art revient à en donner une interprétation, une exécution, à la faire revivre dans une perspective originale. (Eco, 1965, p. 17)

3. Nous nous référons ici à la théorie sémiotique de Peirce, dans sa triple composante de théorie générale, triadique et pragmatique, et plus particulièrement, au sein de celle-ci, à la théorie triadique. Selon cette conception, le processus sémiotique est un rapport triadique entre un signe (nommé aussi *representamen*), un objet et un interprétant. Peirce insiste sur la potentialité que représente le signe, dans la mesure où il représente l'objet grâce à l'intervention de l'interprétant. Le processus sémiotique possède donc une dimension infinie, en théorie, dans la mesure où il se déploie sur le mode d'une chaîne interprétative (que l'on pourrait traduire, dans une conception psychanalytique, sous la forme d'une *chaîne associative*), chaque interprétant produisant à son tour un signe qui pourra faire l'objet d'un processus interprétatif à son tour.

Ainsi, l'interprétation que donne le « regardeur » détermine le destin dynamique de l'œuvre, interprétation sans laquelle l'œuvre demeurerait, en quelque sorte, *lettre morte*. L'espace dialogique ouvert par la rencontre de l'œuvre d'art initie donc une (nouvelle) œuvre de création, que l'on peut considérer comme une extension de l'œuvre initiale.

D'une certaine manière, dans son affirmation sur la place du « regardeur », Duchamp (1957) confirme les propositions des sémioticiens lorsqu'il soutient que le récepteur de l'œuvre (le « regardeur ») participe pleinement au processus de création :

> Somme toute, l'artiste n'est pas seul à accomplir l'acte de création, car le spectateur établit le contact de l'œuvre avec le monde extérieur en déchiffrant et en interprétant ses qualifications profondes et par là ajoute sa propre contribution au processus créatif. (Duchamp, 1957/2013, p. 28)

Une part échappe donc radicalement à la volonté affichée du créateur, qui se trouve, à son insu d'une certaine manière, mise sur le devant de la scène : et c'est non seulement la part *in-sue* qui anime l'œuvre à son corps défendant qui se trouve valorisée (Anzieu, 1981), mais également la part attribuée à l'autre, au « regardeur », qui contribue, dans une démultiplication du processus de création à donner sens à l'œuvre. À cet égard, Thévoz (2017) propose une formulation du contrat qui s'établit entre émetteur et récepteur ; et là où Eco (1965) évoque l'ambiguïté, Thévoz, lui, parle de l'ouverture d'un malentendu :

> Tel est l'étrange contrat qui régit le message artistique : l'émetteur se décharge sur les destinataires de la responsabilité d'un sens que ceux-ci, rétroactivement, lui imputent. L'inédit, ou plutôt l'in-vu qui peut en résulter, advient par présomption mutuelle d'intention comme le fruit d'un malentendu. (Thévoz, 2017, p. 57)

LA QUESTION DE L'ADRESSE DE L'ŒUVRE

La psychanalyse contemporaine apporte sa contribution à une réflexion sur la place du témoin de l'œuvre de création et des potentialités dialogiques qu'elle ouvre.

Anzieu (1981) aborde indirectement la question de l'adresse dans le processus créateur au travers de sa proposition de

modélisation du processus créateur en cinq phases : saisissement créateur, prise de conscience de l'émergence de représentants psychiques inconscients, instauration et choix d'un code propre à l'œuvre, composition de l'œuvre et, enfin, production de l'œuvre au-dehors avec l'exposition au public. En intégrant la dimension de l'exposition de l'œuvre au public comme une phase à part entière du processus de création, on pourrait affirmer que Anzieu atteste d'une dimension dialogique essentielle de l'œuvre. Dans son *Beckett et le psychanalyste* (1992), Anzieu interroge le lien complexe qui unit le lecteur à l'auteur (ici son propre lien à Beckett et à son œuvre) et l'auteur au lecteur (ici son propre lien à l'écriture, à la psychanalyse… et à Beckett au travers de son œuvre). Voici avec quels propos ambigus s'ouvre l'ouvrage :

> Ce premier chapitre est difficile à résumer à l'intention du lecteur, car on ne sait pas bien qui est le lecteur et en quelle affection consiste la lecture. L'auteur – mais est-ce le nom qui convient ? – se présente comme un lecteur « acharné » de Beckett et comme un psychanalyste qui chercherait à guérir… qui, de quoi ? Guérir à retardement Beckett de son acharnement destructeur pour l'écriture ? Se guérir lui-même de son acharnement thérapeutique pour la lecture ? Est-ce l'auteur qui se met en psychanalyse chez Beckett ? Est-ce que Beckett finira par se rendre, sinon à un psychanalyste, du moins chez celui-ci ? (Anzieu, 1992, p. 7)

Le lecteur serait donc *affecté* selon Anzieu. Le public que représente le lecteur serait en quelque sorte visé par le texte, au travers d'une rencontre toujours à advenir, selon les formes indécidables et la place occupée par chacun des protagonistes : de l'auteur au lecteur, du lecteur à l'auteur, les deux coexistant possiblement dans une même figure.

Car si le public auquel s'adresse l'œuvre peut être situé sur la scène externe, dans une altérité radicale à l'égard du créateur, il peut également être considéré dans sa composante interne, comme le souligne de M'Uzan (1964) avec la notion de *« public intérieur »*, figure complémentaire du public considéré au sens habituel du terme. En effet, deux figures apparaissent ainsi complémentaires : celle du « public intérieur », alternative ou allié au public du monde extérieur dans le soutien du processus créatif, et celle du « regardeur », qui va qualifier *a posteriori* l'œuvre et contribuer à lui accorder un statut

souvent discuté et parfois nié par l'auteur lui-même[4]. La spécificité de la dynamique qui s'instaure ainsi dans le lien de soi à soi (altérité à soi) et de soi à l'autre (altérité radicale), sur le fond de l'expression d'une nécessité de la création, introduit un nouveau paradigme, le paradigme dialogique, pour une approche du processus de création. De M'Uzan souligne ainsi le caractère indissociable de la mobilisation de ces différents publics (ou ces différentes adresses) qui, chacun à leur manière, introduisent l'œuvre à une scène, en dialogue permanent et nécessaire. Ainsi pourrait-on affirmer que s'ouvre une forme d'espace dialogique interne qui, telle une poupée russe, se trouve contenu au sein d'un espace plus large, celui de l'espace dialogique à proprement parler. Cet espace dialogique interne se constituerait alors comme une trame fondatrice, précondition au déploiement dialogique considéré au sens de Bakhtine.

Enfin, avec Gagnebin (2011) et sa notion d'« Ego alter de l'artiste » (p. 6), se trouve conceptualisé le rapport singulier entre l'auteur et celui qu'elle nomme le « spectateur – contemplateur » (p. 44). En effet, selon sa proposition, il s'agit d'être en mesure de considérer :

> (…) la construction de chaque œuvre d'art et de découvrir en chacune ce moment particulier où l'exégète, après l'artiste et comme le spectateur attentif, perçoit en l'œuvre la puissance d'un autre que j'ai été maintes fois amenée à appeler : Ego alter. (Gagnebin, 2011, p. 7)

L'œuvre de création pourrait alors être considérée comme dialogique par essence, du fait des processus mobilisés dans son élaboration qui impliquerait nécessairement la dimension de l'alter : cet alter, dans l'Ego alter, ouvre une faille, une fracture[5], qui loin de conforter l'auteur le confronte, par l'introduction du spectateur et de ses propres exigences (la considération de la place du moi de l'autre ou de l'autre-moi)[6] :

> En revanche, les œuvres d'art dont on déclare qu'elles sont bouleversantes seraient celles en qui aurait prédominé la rencontre

4. Cela est particulièrement le cas dans le champ de l'Art Brut (cf. *supra*, note 1).
5. Une figure du « malentendu » évoqué par Thévoz (2017) ?
6. Gagnebin (2011) évoque « un malin souhait d'asservissement de l'autre » (2011, p. 44) pour qualifier l'intervention du « spectateur – contemplateur ».

> de l'artiste avec l'Ego alter. Ne constitueraient-elles pas ainsi l'occasion pour le spectateur de réitérer l'expérience inaugurale de la confrontation avec l'objet primaire ? (Gagnebin, 2011, p. 44)

La référence aux expériences relationnelles précoces inscrit la rencontre de l'œuvre dans le registre des interactions qui fondent le devenir – sujet, et qui, nécessairement, contribue à une mise en sens des premiers éprouvés, mobilisés par l'œuvre : c'est là que se joue l'expérience de la *rencontre sensible de l'œuvre* dont il convient désormais de circonscrire les enjeux.

LA *RENCONTRE SENSIBLE DE L'ŒUVRE* ET LE PARTAGE D'AFFECT

Il s'agit à présent de préciser les conditions de l'expérience de la *rencontre sensible de l'œuvre*, et tout particulièrement de l'engagement de l'affect dans cette rencontre. Quelques points de repère théoriques autour des enjeux du processus sémiotique dans la rencontre de l'œuvre précéderont une présentation des apports d'une recherche empirique consacrée à la rencontre de l'œuvre de création dans le champ de l'Art Brut.

L'AFFECT, UN PASSEUR

On l'a vu au début de ce chapitre, Freud et Anzieu à sa suite considèrent la rencontre de l'œuvre de création dans le contexte de l'espace dialogique (sémiotique, intersubjectif) que celle-ci autorise. Mais, au-delà du processus sémiotique, sur quels ressorts psychiques cette rencontre se déploie-t-elle ?

On peut définir la « rencontre sensible de l'œuvre » (Roman, 2018) à partir du modèle de l'expérience de la rencontre clinique et des mobilisations intersubjectives qu'elle convoque. En effet, à l'instar de la rencontre clinique qui implique une mise au travail des mouvements transféro-contre-transférentiels, la rencontre sensible de l'œuvre ouvre à une attention à ces mouvements, en appui sur la valorisation d'une démarche personnelle et vivante, engageant la sensibilité, la créativité et la réflexivité. Il faut souligner *in fine* que cette démarche s'appuie sur un implicite, qui est celui de la nature nécessairement *projective* de l'œuvre de création (Roman, 2001). La rencontre de l'œuvre mobilise en effet une palette d'éprouvés et d'affects à même de qualifier, pour chacun, l'expérience vécue, et de la conduire sur la voie de la symbolisation. Cette mobilisation

se déploie en appui sur l'expérience du corps dans les différents registres de sensorialité qu'elle met en jeu à partir des éléments de la matérialité de l'œuvre.

On peut remarquer, indéniablement, que l'œuvre de création suscite l'émergence d'affects ; elle invite à un processus qui, à notre insu, vise à donner un sens personnel à la rencontre, à inscrire celle-ci dans un projet de subjectivation. Pour reprendre la formulation de Peirce, on peut considérer que l'œuvre produit un signe, au sens du *representamen*, qui prend forme au travers de la rencontre avec un interprétant. Mais que contient ce *representamen* à même d'ouvrir l'espace dialogique avec le témoin de l'œuvre ? Mon hypothèse est que le signe premier porté par l'œuvre de création contient une trace des éprouvés de son auteur, point d'ancrage pour la démarche interprétante. En d'autres termes, le signe porte la trace d'un affect en devenir, que l'on peut référer à la forme de « l'affect inachevé » dont Ciavaldini (2005) décrit la figure, dans un contexte clinique autre[7]. Le détour par la théorie sémiotique de Peirce permet de faire un pont, peu élucidé jusque-là, entre le processus (du) créateur et le processus (du) regardeur. Entre l'œuvre de création et le témoin de l'œuvre s'ouvrirait alors un espace proche de ce que la psychanalyse décrit avec le processus de composition de l'affect (Freud, 1926/1992 ; Roussillon, 2002), qui consiste, pour l'environnement maternant de l'enfant, à refléter et nommer les mouvements qui agitent l'enfant, en quête d'une signification[8]. Le spectateur serait en effet invité, face à l'œuvre, à donner sens à la trace des éprouvés déposés dans l'œuvre, à refléter ces éprouvés au travers d'une mise en forme affective, au sens de l'affectation du spectateur par l'œuvre. Ainsi, si l'œuvre de création porte le signe, celui-ci ne pourra se trouver engagé dans un processus sémiotique, interprétant, que pour autant que la trace des éprouvés qui habite ce signe rencontre chez le spectateur un écho ou une résonance avec ses propres expériences. Ici, le processus de composition de l'affect s'inscrit dans un projet différent de celui qui le sous-tend dans le contexte des premières relations entre l'enfant et son environnement : on

7. Ciavaldini développe cette notion dans le contexte de la recherche clinique sur les auteurs de violences sexuelles, considérant que l'agir témoignerait et porterait la trace d'un affect inachevé, inachèvement qui concerne un déploiement suffisamment abouti du processus de symbolisation (ou processus symbolisant).

8. On peut entendre, en filigrane, la référence à la triple contribution de la fonction *alpha* portée par l'environnement maternant à l'égard du bébé, décrite par Bion (1962/2003) : protection contre l'excitation, détoxication, traduction.

pourrait dire que la composition de l'affect s'y joue *à guichet fermé*, sans boucle de rétroaction propre au développement du processus subjectivant, sans effet de partage dans l'intersubjectivité, du processus subjectivant… sauf situation particulière dans laquelle la rencontre effective entre l'auteur de l'œuvre et le spectateur permet que se déploient composition et partage d'affect (Parat, 1995). On retrouve ici l'intuition de Vygotski lorsqu'il évoque, avec la notion de « réaction esthétique », la perspective selon laquelle l'œuvre de création constitue un espace de transformation des affects.

LA RENCONTRE SENSIBLE DE L'ŒUVRE ET L'OUVERTURE DE L'ESPACE DIALOGIQUE

Une démarche exploratoire de recherche permet de préciser les processus mobilisés dans la rencontre de l'œuvre de création, tout spécialement envisagée dans le champ de l'Art Brut. Dans ce projet, cinq étudiantes venant d'achever le Bachelor de psychologie à l'Université de Lausanne ont donné leur accord pour un entretien semi-directif[9] consacré à la rencontre sensible de l'œuvre de création. Le contexte dans lequel les étudiantes ont été sollicitées mérite d'être précisé : en effet, ces étudiantes[10] ont suivi, lors du semestre précédent, l'enseignement d'Introduction à la psychanalyse donné par l'auteur, au cours duquel, dans le cadre d'un dispositif pédagogique innovant (Roman, Sayegh, & Melchiorre, 2014), elles ont été invitées à visiter la Collection de l'Art Brut ainsi qu'à réaliser un dossier consacré à un auteur d'Art Brut dans une démarche de *rencontre sensible de l'œuvre*. Les entretiens ont été menés en appui sur une trame qui interroge, chez les participantes, l'expérience de cette rencontre de l'œuvre (de l'œuvre d'Art Brut en particulier et de l'œuvre de création en général), au travers des éprouvés et des affects mobilisés. Les cinq participantes à cette recherche exploratoire sont inscrites dans un cursus de psychologie, cursus principal et exclusif pour trois d'entre elles, et avec une mineure dans un domaine artistique pour deux d'entre elles.

9. Ces entretiens ont été menés par Marie Saudan, assistante-doctorante à l'Université de Lausanne (LARPSyDIS, Institut de psychologie).

10. Les étudiantes rencontrées ont au préalable répondu favorablement à une sollicitation pour un entretien de recherche, après la fin du semestre et la validation du cours. Les entretiens ont eu une durée relativement limitée, entre dix et vingt minutes. Ils ont fait l'objet d'une transcription verbatim, sur la base de laquelle une analyse thématique a été menée, dans une démarche inspirée de la méthode IPA (Smith, Flowers & Larkin, 2009).

L'analyse thématique du discours recueilli auprès des participantes, réalisée après transcription du verbatim de celui-ci, permet de faire apparaître trois thèmes principaux : la matérialité de l'œuvre, le travail de l'affect et l'identification à l'auteur[11]. Rappelons que le point de départ de l'entretien porte sur la rencontre des œuvres d'Art Brut, face auxquelles la prégnance et la singularité du choix des matériaux, mais aussi la connaissance des conditions de production de l'œuvre, peuvent être considérées comme spécifiant le registre de mobilisation de l'œuvre. On verra néanmoins que, pour une part, le discours déborde le contexte de la rencontre des œuvres d'Art Brut pour s'ouvrir à la rencontre d'œuvres de création au sens large, comme cela est sollicité dans la trame d'entretien. Chaque thème sera présenté dans sa déclinaison en sous-thèmes[12], afin de rendre compte des composantes et qualités de la rencontre sensible de l'œuvre ; dans un second temps, il s'agira de repérer, au travers de ces discours, les indices de l'ouverture d'un espace dialogique dans cette rencontre.

LA MATÉRIALITÉ DE L'ŒUVRE

Dans la rencontre avec l'œuvre de création, la référence à la matérialité de l'œuvre se présente selon trois modalités :

- La référence à la matière brute de l'œuvre, qui se présente comme un attracteur pour la rencontre de l'œuvre (P1 : *« un artiste, je sais plus son nom, mais qui faisait… il était en prison, il faisait avec du pain de mie… euh des… des sculptures et euh j'étais vraiment scotchée, fin, j'pensais pas qu'il avait fait ça avec du pain de mie quoi »*) ;
- La précision de la qualité de la matière, dont on peut entendre qu'elle impressionne (au sens fort du terme) le regardeur, au point d'ouvrir sur une identification explicite à l'auteur : (P3 : *« cette espèce de… besoin de créer, pis on crée avec c'qu'on a sous la main et pis tout c'qu'il avait, lui en plus, il mangeait même pas (rire) sa nourriture, il créait avec (…) On se dit, finalement ça dépasse même mes besoins »*) ;
- Enfin, la composante sensorielle est mentionnée, essentiellement référée à la sensorialité visuelle (P1 : *« Et euh en arrivant, ben justement c'qui m'a un peu frappée c'est… ben le décor déjà. C'était*

11. Voir grille thématique, comportant thèmes, sous-thèmes et exemples de verbatim en annexe.

12. Il convient de rappeler que, dans le cadre de l'analyse IPA, le découpage thématique du discours possède une part artificielle, au service d'une intelligibilité de l'expression discursive : ce découpage ne doit pas occulter les intrications étroites entre les différents thèmes, qui se présentent dans une forme d'emboîtements de sens.

tout noir ; P5 : *« et pis euh j'avais adoré un, une énorme œuvre, j'sais pas, qui prenait tout un mur. Tout fait au crayon avec des tous petits détails, [en fait] »*. On peut faire le constat que la mise en avant de la contribution de la sensorialité dans la rencontre de l'œuvre ouvre sur deux types de phénomènes : le soutien d'une approche cognitive de l'œuvre et de la démarche qui en sous-tend la production *(« j'analysais plus visuellement »)* ou la tentative de soutenir une qualification de l'impact de l'œuvre *(« tout noir », « énorme œuvre »)*.

LE TRAVAIL DE L'AFFECT

L'affect représente, sans surprise, une part importante du discours des étudiantes rencontrées, et cela selon une triple déclinaison :

- La mention d'un processus de construction de l'affect (de l'éprouvé à l'affect) donne une large place à la dynamique qui s'engage à partir de la rencontre de l'œuvre et qui se traduit, *in fine*, en forme d'affect (P2 : *« Euh non en général j'apprécie pas ce qui me fait rien »* ; P3 : *« [Ouais] ça fait penser, ça fait [écho] On s'rappelle… fin j'sais pas, j'me rappelle des choses que j'ai euh… vécues [ou] comme ça. Ou ressenties, pis… ouais oui ça fait écho »*. Au travers de ces formulations, on peut mesurer de quelle manière l'éprouvé (ou l'émotion) participe à la construction de l'affect, ou, en d'autres termes, comment les éprouvés ancrés dans l'expérience corporelle contribuent à déterminer la qualité d'affectation de l'œuvre sur le regardeur ;

- L'expression de l'affect, en lui-même, est fortement reconnue dans la rencontre de l'œuvre de création, quelle que soit la qualité de l'affect (P3 : *« Ah ! Il m'semble qu'ils avaient pas l'air très naturel ou forcément très à l'aise [Euh]… ils étaient… j'sais pas, ils avaient pas l'air très heureux (rire) par exemple [ou je] sais pas (…) »* ; P5 : *« Euh pff c'est difficile à… c'est difficile à à dire, mais ça m'a vraiment impressionnée. Et pis ça m'a euh aussi apaisée de voir tout ce travail, en fait, si minutieux »*. L'expression de l'affect soutient la relation à l'œuvre, voire à son auteur ;

- La contribution de la reconnaissance de l'affect à une appréhension cognitive de l'œuvre (l'affect pour comprendre) est mentionnée à plusieurs reprises (P3 : *« Euh… Ouais ça fait un peu entre… J'sais pas si y avait un peu de dégoût, mais c'était un peu in, intriguant et en même temps… en même temps c'est joli (rire) [et] en même temps c'est… c'est un peu repoussant (…) on se doute qu'il y a des, qu'il y a quelque chose derrière, qui est… pas net ou (rire) j'sais*

pas comment… l'expliquer (rire) » Ainsi, c'est la trace de l'œuvre dans le monde affectif du *regardeur* qui constitue un levier afin de développer un désir de connaissance ou de compréhension du processus de création.

L'IDENTIFICATION À L'AUTEUR

Ce troisième thème est sans doute celui qui a provoqué la plus grande surprise, tout en se rapportant très directement à la thématique de la recherche. Le processus d'identification apparaît comme central dans la rencontre de l'œuvre, et ce selon quatre modalités :

- Se mettre à la place de l'auteur semble représenter un mouvement spontané et se trouve présent chez chacune des participantes (P2 : *« [pour] l'instant, avec moi. Bon les masques c'est, y a quand même une grande symbolique, après j'ai pas fait de lien directement à moi, mais je trouve ça intéressant parce que c'est, finalement on est tous un peu des masques »* ; P4 : *« On aurait presque envie d'essayer de reproduire. C'est-à-dire dire… ah, mais comme il a fait ça, c'était vraiment euh… assez régulier comme cercle ».* Ici, il s'agit de s'identifier au sens de « se mettre à la place de l'auteur », en tentant de trouver, au travers de ce partage d'expérience, une voie de rencontre avec l'œuvre et son auteur ;

- S'identifier à l'auteur constitue une seconde voie, après celle de l'affect, pour tenter de comprendre (s'identifier pour comprendre) le processus de création (P1 : *« C'était… plus euh de m'demander ce qu'elle aurait fait avec. [Je] fin j'me posais des questions qu'est-ce qu'elle aurait fait avec ça, quelle forme elle aurait donné, comment elle l'aurait emballé [avec quoi d'autre] et ouais j'sais pas, j'essaye de me faire le chemin pour essayer un peu d'comprendre le processus qu'elle faisait ».*

- Une autre démarche consiste pour les participantes à revisiter l'histoire, la sienne ou celle de l'auteur (du regard à l'histoire), dans une recherche de lien parfois quasi explicite, pour s'approcher du processus de création (P3 : *« Euh je pense qu'il y a un un grand rapport quand même. Fin, on en a beaucoup tenu compte, fin j'en ai beaucoup tenu compte, parce que je pense la personne elle-même et son histoire m'avait beaucoup touchée. J'pense que ça a [beaucoup joué] »* ; P5 : *« Et pis quand on voit après le travail qu'est fait, et pis quand on comprend aussi, avec aussi le le passé des artistes (…) comme ça, ça prend tout de suite sens (…) de… de me dire que, qu'avec rien et avec euh… pas forcément un talent qui est présent depuis l'enfance, on peut*

quand même… faire des choses qu'on qu'on penserait pas. Pis peut-être ce qui fait lien peut-être avec moi, c'est… aussi le fait que je fasse des études… alors que dans ma famille c'est pas du tout euh fin on est pas du tout une famille [qui] fait des études (…)». Sans doute cette dernière stratégie de rencontre de l'œuvre est celle qui fait appel, de la manière la plus complexe, à l'intrication entre les mobilisations affectives et identificatoires, celles qui fondent la rencontre sensible de l'œuvre, afin d'ouvrir l'espace dialogique de la rencontre.

L'analyse des entretiens de recherche consacrés à la *rencontre sensible* de l'œuvre apporte ainsi un éclairage aux processus qui s'y trouvent mobilisés. Ces processus peuvent être envisagés dans une triple déclinaison, selon l'observatoire privilégié :

- D'une part, il apparaît de manière transversale aux différentes thématiques (avec les thèmes 2 et 3 en particulier) que la démarche de rencontre de l'œuvre vise à donner un sens à celle-ci, dans une approche présentée comme cognitive *(« comprendre »)* ; cette recherche de sens se présente comme éminemment personnelle, en écho aux éprouvés et aux affects ainsi qu'à la qualité des identifications à l'auteur au travers de son œuvre et, potentiellement, au travers d'éléments de sa biographie. Donner sens à l'œuvre consisterait donc, pour reprendre le langage de Peirce (1897/2017), à traduire le signe (le *representamen*) porté par l'objet, par la voie de l'interprétant : on a pu envisager par ailleurs la place centrale accordée à la matérialité de l'œuvre qui détermine les contours de l'objet au cœur de ce processus triadique. Dit autrement, la rencontre de l'œuvre s'ancre dans une dynamique intersubjective complexe, qui met en perspective l'auteur, le regardeur et l'œuvre, sous le prisme d'un interprétant qui assure en quelque sorte la fonction de liaison dialogique ;
- D'autre part, la chaîne signifiante semble s'inscrire dans un quadriptyque que l'on peut résumer de la façon suivante : matérialité-sensorialité-éprouvé-affect. Si la mise en forme du signe prend appui sur la matérialité, elle se déploie sur un axe qui emprunte la voie de la sensorialité, de son investissement subjectif avec l'éprouvé et, enfin, de l'affect, qui engage un possible investissement de la réflexivité (se présenter à soi-même l'expérience). On retrouve ici les développements de Ciavaldini (2005) qui, lorsqu'il repère les avatars du processus de construction de l'affect, met en avant la place privilégiée du perceptif – sensoriel, comme limitation et/

ou précondition du développement du processus de symbolisation. Ici, un certain nombre de formulations des participantes font écho à une forme d'envahissement de la dimension perceptive – sensorielle, parfois au détriment d'une mise en sens du signe sur la voie de la symbolisation ;

- Enfin, le processus d'identification à l'auteur autorise un point d'aboutissement pour une modélisation de la rencontre sensible de l'œuvre (voir Figure 1 ci-dessous) : si la rencontre de la matérialité de l'œuvre et des échos de son auteur inaugure l'espace dialogique ouvert par l'œuvre, si le cheminement sensorialité – éprouvé – affect permet de qualifier cet espace, c'est bien l'identification à l'auteur qui semble permettre l'avènement d'un affect *achevé*[13]. La mise en tension, dans le processus de création, du « public intérieur » (de M'Uzan, 1964) et de l'« Ego-alter » (Gagnebin, 2011), semble ainsi répliquée au travers de l'intervention du *regardeur*.

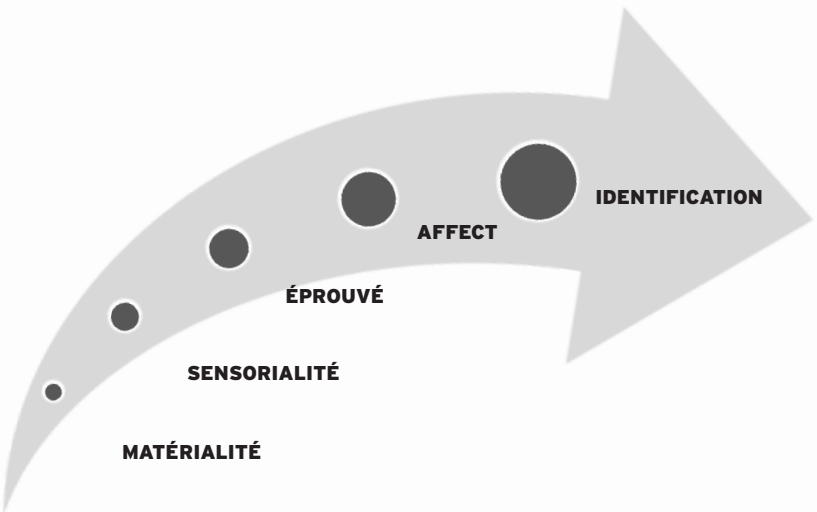


Figure 1 : Modélisation de la rencontre sensible de l'œuvre.

13. L'identification et l'affect apparaissent, dans la modélisation de ce processus, dans un rapport interchangeable : est-ce l'émergence de l'affect qui autorise/mobilise l'identification, ou bien le processus identificatoire qui soutient l'affect ? Sans doute le développement de nouvelles recherches à venir devrait-il permettre d'affiner les articulations entre ces différentes composantes.

L'inachèvement de l'affect propre à l'œuvre de création s'origine de la démarche même de la création, et inscrit le projet de symbolisation par la délégation au « regardeur » d'une mise en sens du signe. Cette délégation ne pourrait cependant s'opérer sans la mobilisation du processus d'identification à l'auteur, qui contient les émergences sensorielles – éprouvées – affectives pour en assurer la vectorisation [14]. C'est dans ce creuset complexe qu'un espace dialogique peut être reconnu, nécessaire à l'émergence de l'œuvre sur la scène de l'intersubjectivité : l'œuvre peut alors être parlée dans la diversité de ses effets de sens, dépliée dans ses potentialités transformatrices (Peirce, 1897/2017),et s'inscrire comme espace de traitement des expériences de la rencontre avec l'objet primaire (Gagnebin, 2011), premier espace dialogique par essence.

Dans une formule dénégatrice, Bacon (1996) ne dit pas autre chose :

> Le regard des gens sur ma peinture, ce n'est pas mon problème. Je ne peins pas pour les autres, je fais de la peinture pour moi-même. (p. 28)

Et plus loin :

> Oui, c'est toujours ainsi que l'on regarde un tableau. Je pense que chacun le traduit évidemment à sa façon. (p. 144)

14. La démarche de S. Freud dans *Le Moïse de Michel-Ange* (1914) en témoigne à sa manière : la quête identificatoire du geste de Michel-Ange par Freud actualise l'engagement dialogique dans la rencontre de l'œuvre.

ANNEXE 1 :
GRILLE THÉMATIQUE – RENCONTRE SENSIBLE DE L'ŒUVRE

THÈMES	SOUS-THÈMES	EXEMPLE VERBATIM
1. LA MATÉRIALITÉ DE L'ŒUVRE	*1.1. La référence à la matière*	P2 : « [J'aimais] bien et pis c'était, pas, fin, j'avais l'impression qu'y avait plein d'matériaux et plein d'couleur, du plastique, des tissus, des fils, des choses comme [ça.] »
	1.2. La qualité de la matière	P1 : « et j'trouvais qu'y avait des œuvres c'était vraiment impressionnant, par exemple euh, l'œuvre d'Aloïse… la longue euh… la longue j'sais pas son long dessin là de 15 mètres ou j'sais pas trop quoi. »
	1.3. La composante sensorielle	P4 : « Euh… y avait des œuvres d'art avec, qui m'avaient, fin, j'm'en souviens vraiment [c'était] des cercles (…) il dessinait vraiment qu'des grandes œuvres d'art, j'sais pas ça devait faire 1 mètre de haut, et il faisait des cercles et des cercles et des cercles de plusieurs couleurs. »
2. LE TRAVAIL DE L'AFFECT	*2.1. De l'éprouvé à l'affect*	P5 : « J'pense c'est la, un peu une des principales caractéristiques qui fait que… quelque chose me plaît ou comme un film ou comme ça. Il faut ben plus que j'sois émue. »
	2.2. L'expression de l'affect	P1 : « Pis regarder, pis qu'c'est apaisant, pis que voilà. Enfin en général, ça ça me fait jamais ça. J'regarde le tableau pis après euh… »
	2.3. L'affect pour comprendre	P4 : « Au niveau de mon corps pas vraiment, mais c'était plutôt au niveau de… du psychisme. J'avais envie… de, d'aller regarder [pis de] d'en apprendre plus. [C'était vraiment]. »

3. L'IDENTIFICATION À L'AUTEUR	*3.1. Se mettre à la place de l'auteur*	P1 : « Ouais des fois ça m'arrive. Je regarde, des fois, des matériaux et j'me dis : "peut-être qu'elle pourrait l'emballer" ou comme ça. » P4 : « On aurait presque envie d'essayer de reproduire. C'est-à-dire dire… ah, mais comme il a fait ça, c'était vraiment euh… assez régulier comme cercle. Pis on s'dit : « Mais c'est pas possible, moi j'arrive déjà pas à dessiner un p'tit cercle pis lui il avait fait des quantités de grands cercles. C'était [assez impressionnant.] »
	3.2. S'identifier pour comprendre	P3 : « J'sais pas j'essaye de comprendre un peu du coup euh peut-être, pourquoi, comment, ou qui c'est cet auteur… qu'est-ce qu'il a fait d'autre, ou… fait ça m'intrigue, et… parce que j'sais pas j'ai, j'aime bien qu'on puisse s'exprimer avec de l'art et du coup genre… j'sais pas, j'essaye d'être assez ouverte et d'être vraiment curieuse et de voir ben aussi qu'est-ce, qu'est-ce qu'ça m'fait. Ok y a un point, mais du coup euh qu'est-ce qu'il a pensé. »
	3.3. Du regard à l'histoire	P2 : « Mais j'trouve qu'c'était, ça, j'trouve ça touchant que y crée vraiment dans son p'tit monde sans, sans [montrer], sans euh, fin pas s'vanter, j'comprends, j'sais pas le mot exact, mais euh sans euh… ouais sans faire pour l'regard des autres, mais c'est vraiment… pour lui, sans même pour l'regard [en fait]. »

Remerciements à Marie Saudan, assistante-doctorante à l'Université de Lausanne, qui, en menant les entretiens de recherche consacrés à la rencontre sensible de l'œuvre, a rendu possible le développement de la partie empirique et exploratoire de ce chapitre, et à Coline Rossier, assistante-étudiante, qui a assuré la fidèle transcription de ces entretiens.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ANZIEU, D. (1981). *Le corps de l'œuvre.* Paris, France : Gallimard.

ANZIEU, D. (1992). *Beckett et le psychanalyste.* Paris, France : Mentha.

BACON, F. (1996). *Entretiens, avec Michel Archimbaud.* Paris, France : Gallimard (2019).

BAKHTINE, M. (1984/2017). *Esthétique de la création verbale.* (A. Aucouturier, trad.). Paris, France : Gallimard (ouvrage original publié en 1979).

BION, W.-R. (1962/2003). *Aux sources de l'expérience* (F. Robert, trad.). Paris, France : Presses universitaires de France (ouvrage original publié en 1962).

CIAVALDINI, A. (2005). L'agir : un affect inachevé. In J. Boushira & H. Parat (Eds), *L'affect* (pp. 137-162). Paris, France : Presses universitaires de France.

DEVEREUX, G. (1970). *Essais d'ethnopsychiatrie générale.* Paris, France : Gallimard.

DUCHAMP, M. (2013). *Duchamp du signe.* Paris, France : Flammarion (ouvrage original publié en 1957).

ECO, U. (1965). *L'œuvre ouverte* (C. Roux de Bézieux, trad.) Paris, France : Seuil.

FREUD, S. (1906-1908/2007). Le délire et les rêves dans la « Gradiva » de W. Jensen. In *Œuvres complètes – Psychanalyse* (vol. VIII, pp. 39-126). Paris, France : Presses universitaires de France (ouvrage original publié en 1906-1908).

FREUD, S. (1914). Le Moïse de Michel-Ange. In *Œuvres complètes – Psychanalyse* (vol. XII, pp. 127-160). Paris, France : Presses universitaires de France (ouvrage original publié en 2005).

FREUD, S. (1926/1992). Inhibition, symptôme et angoisse. In *Œuvres complètes – Psychanalyse* (vol. XVII, pp. 203-286). Paris, France : Presses universitaires de France (ouvrage original publié en 1926).

FREUD, S., & ZWEIG, S. (1995). *Correspondance.* Paris, France : Payot et Rivages.

GAGNEBIN, M. (2011). *En deçà de la sublimation – L'Ego alter.* Paris, France : Presses universitaires de France.

Jouhaud, C. (2019). *Une femme a passé – Méditation sur la Gradiva.* Paris, France : Gallimard.

M'Uzan (de), M. (1964). *De l'art à la mort.* Paris, France : Gallimard.

Parat, C. (1995). *L'affect partagé.* Paris, France : Presses universitaires de France.

Peirce, C.-S. (1897/2017). Théorie des signes : la sémiotique. In *Écrits sur le signe* (pp. 140-224), Paris, France : Seuil (ouvrage original publié en 1897).

Roman, P. (2001). Des enveloppes psychiques aux enveloppes projectives : travail de la symbolisation et paradoxe de la négativité. *Psychologie Clinique et Projective, 7*, 71-84. [https://www.cairn.info/revue-psychologie-clinique-et-projective-2001-1-page-71.htm]

Roman, P., Sayegh, C., & Melchiorre, M. (2014). Transmettre la psychanalyse : L'Art Brut, un *laboratoire* pour une première approche des concepts de la psychanalyse – Psych'Art Brut, un dispositif pédagogique innovant. *Filigranes, 46* (23-2), 89-107. Doi : 10.7202/1028925ar.

Roman, P. (2018). *Art Brut et psychanalyse – Une exploration du processus de création.* Lausanne/Gollion : Collection de l'Art Brut/Infolio.

Roussillon, R. (2002). L'homosexualité primaire et le partage de l'affect. In D. Mellier (Ed.), *Vie émotionnelle et souffrance du bébé* (pp. 73-93). Paris, France : Dunod.

Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis : Theory, method and research.* London, England : Sage.

Thévoz, M. (2017). *L'art comme malentendu.* Paris, France : Les Éditions de Minuit.

Vygotski, L. (1925/2005). *Psychologie de l'art.* (F. Sève, trad.). Paris, France : La Dispute (ouvrage original publié en 1925).

LES AUTEUR·E·S

Maryse Bournel-Bosson est enseignante-chercheuse en psychologie sociale et du travail à l'Université Bourgogne Franche-Comté (UBFC). Ses recherches sont orientées sur les thématiques de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur et sur l'analyse de l'activité à travers l'étude des dialogues dans et sur le travail, notamment dans le domaine de la protection de l'enfance.

Bernard Burnand est médecin en santé publique, chercheur en services de santé et professeur honoraire à l'Université de Lausanne. Sa recherche est axée sur la traduction d'informations fondées sur les faits dans les soins à l'intention des professionnels de la santé, du public, des patients et des décideurs. Un autre domaine de recherche clé a été l'évaluation de la qualité des soins et la sécurité des patients, en utilisant des données recueillies de façon routinière.

Josephine Convertini, docteure en psychologie et éducation (Université de Neuchâtel), est actuellement chercheuse et chargée d'enseignement au département Formation et Apprentissage (DFA) de la Haute École spécialisée de la Suisse italienne (Suisse). Son intérêt de recherche porte sur l'étude des argumentations chez les enfants.

Giada Danesi est docteure en sciences sociales. Elle est actuellement chercheuse senior au Département de Technology Studies de l'Université de Saint-Gall et chercheuse associée au Laboratoire d'étude des sciences et des techniques de l'Université de Lausanne. Ses recherches portent sur les technologies de santé, les maladies chroniques et l'alimentation. Elle mène ses recherches avec une méthodologie ethnographique et qualitative.

Marcelo dos Santos Mamed est linguiste et docteur en psychologie, post-doctorant à l'Université de Neuchâtel. Son principal intérêt de recherche porte sur les procédés discursifs et le rôle majeur des interactions sociales dans les processus d'apprentissage déployés dans le contexte de soin. Dans une perspective socioculturelle, sa recherche actuelle porte sur les processus d'explication en éducation thérapeutique du patient dans le contexte du diabète et la place accordée aux émotions.

Laurent Filliettaz est professeur ordinaire dans le domaine Formation des adultes, langage et travail à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Linguiste de formation, il dirige l'équipe Interaction & Formation au sein du Laboratoire Recherche, Intervention, Formation et Travail (RIFT). Ses domaines de recherche portent sur l'étude des rapports entre langage et travail et les processus d'apprentissage et de formation dans le domaine de la formation professionnelle initiale, supérieure et continue.

Fabienne Gfeller travaille comme post-doctorante à l'Institut de psychologie et éducation (Université de Neuchâtel) au sein d'un projet sur les modalités de logement pour aîné·e·s. Elle s'est aussi intéressée aux dynamiques de positionnement autour du végétarisme et à l'imagination dans la pratique de l'aïkido. Le fil rouge reliant ces travaux est son désir de comprendre, en s'appuyant sur les théories socioculturelles, comment des personnes s'orientent et agissent dans des contextes complexes.

Professeure honoraire à l'Université de Lausanne, **Michèle Grossen** conduit ses travaux en psychologie dans une approche dialogique et socioculturelle. Examinant les liens entre langage, cognition et pratique, et assumant à ce titre un caractère transdisciplinaire, ses recherches ont porté sur l'analyse des interactions sociales et des processus d'intercompréhension, plus particulièrement en situation de test, d'entretiens cliniques et d'apprentissage, à l'école ou dans des contextes de soin.

Antonio Iannaccone est professeur de psychologie à l'Université de Neuchâtel. Ses recherches portent essentiellement sur les processus d'apprentissage chez l'enfant. Les recherches qu'il a réalisées analysent les processus par lesquels les enfants parviennent à donner

du sens aux événements quotidiens. Comme une grande partie de ces processus se déroulent dans des contextes conversationnels, ses recherches plus récentes se focalisent sur les fonctions de l'argumentation précoce dans le raisonnement de l'enfant.

Après des études de psychologie à Genève, **Muriel Katz-Gilbert** a été assistante à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation à Genève ainsi qu'à l'Université de Lausanne, où ensuite elle a été nommée maître d'enseignement et de recherche en psychologie clinique. Dans le cadre du Laboratoire de recherche en psychologie des dynamiques intra- et intersubjectives, elle conduit des recherches dans le champ de la psychanalyse au sujet des répercussions subjectives, groupales et familiales de la violence de masse. Parallèlement, elle exerce également comme psychologue-psychothérapeute.

Caroline Léchot est professeure à la Haute école pédagogique de Fribourg (HEP-FR). Ses travaux relèvent du dialogisme de Bakhtine, de la psychologie socioculturelle ainsi que de la théorie des représentations sociales. Ils portent sur l'analyse de dispositifs de formation en alternance des enseignant·e·s primaires et sur le développement de la réflexivité et de l'identité professionnelle. Ses intérêts ont aussi trait à la circulation des discours sur les biotechnologies de la reproduction.

Nathalie Muller Mirza est professeure associée à l'Université de Genève et dirige l'équipe Identités et apprentissages en contexte de transition (I-ACT). Elle adopte une perspective socioculturelle et dialogique, centrée sur les dynamiques interactives, pour étudier les processus d'apprentissage dans différents dispositifs et contextes. Ses travaux portent sur les dimensions identitaires et sociocognitives de personnes en transition (professionnel·le·s migrant·e·s, réfugié·e·s, retraité·e·s, etc.).

Francesco Panese est professeur en études sociales de la médecine et des sciences à la Faculté des sciences sociale et politiques et à la Faculté de biologie et médecine de l'Université de Lausanne. Ses recherches actuelles portent sur le développement de la recherche et de la clinique biomédicales contemporaines, et plus largement sur la production et les usages des connaissances médicales, notamment entre professionnel·le·s et profanes.

Anne-Nelly Perret-Clermont, professeure émérite de psychologie et éducation à l'Université de Neuchâtel, conduit des recherches sur la dimension argumentative de la pensée dès la petite enfance, le développement cognitif de l'enfant, les enjeux sociocognitifs et identitaires de la communication adulte-enfant, enseignant-élève, apprenti-formateur, en s'intéressant aux conditions-cadres des « espaces de pensée ». Elle prépare, avec Morerod et Blanc, l'ouvrage qui présente les écrits d'Éric de Rosny « Cultures et guérisons ».

Mélody Pralong est chercheuse doctorante en sciences sociales. Elle est actuellement membre associée du STS Lab à l'Université de Lausanne et y réalise une thèse sous la direction du Prof. Francesco Panese. Sa recherche porte sur la prise en charge du diabète en milieu scolaire, et plus généralement sur la gestion des maladies chroniques en dehors de la sphère clinique. Son enquête repose sur une démarche qualitative et ethnographique.

Professeur de psychologie clinique, psychopathologie et psychanalyse à l'Université de Lausanne, **Pascal Roman** est l'auteur de plusieurs articles et chapitres d'ouvrage consacrés au processus de création, et a publié en 2018 *Art Brut et psychanalyse* (InFolio/ Collection de l'Art Brut). Ses intérêts dans ce domaine portent sur la « rencontre sensible de l'œuvre » et, plus largement, sur la contribution de l'œuvre de création (plastique, littéraire…) à l'approche des processus psychiques.

Anne Salazar Orvig est professeure en Sciences du langage à l'Université Sorbonne Nouvelle. Formée à l'Université Paris V (doctorat en 1986 – dir. F. François, HDR en 1996), elle s'est intéressée à diverses facettes des dynamiques discursives et dialogiques chez des adultes et chez des enfants. Avec Michèle Grossen, elle a développé une approche dialogique du dialogue à partir d'analyses d'entretiens cliniques et de discussions dans des *focus groups*.

Valérie Tartas est professeure de psychologie du développement à l'Université de Toulouse Jean Jaurès dans le laboratoire Cognition Langues Langage Ergonomie (CLLE). Elle développe des recherches sur le développement des connaissances chez l'enfant d'âge scolaire au sein de situations d'apprentissage dans une approche sociohistorique du développement.

Alain Trognon, PHD psychologie, docteur d'État, est professeur émérite à l'Université de Lorraine. Spécialiste du dialogue, interpersonnel, dans les groupes, les équipes de travail et les structures sociales, il a étudié sa logique, ses structures et leurs effets dans leurs dimensions normales et pathologiques. Alain Trognon a effectué ses travaux dans tous les domaines de la psychologie en relation avec ses applications dans l'éducation, le travail, la santé, la justice et la politique.

Tania Zittoun est professeure en psychologie socioculturelle à l'Université de Neuchâtel (Suisse). Ses travaux portent notamment sur le développement des personnes tout au long de leur vie, dans leurs contextes, et sur l'importance de l'art, de la fiction et de l'imagination dans ces trajectoires. Elle est, entre autres, co-auteure d'*Imagination in human and cultural development* (Routledge, 2016, avec A. Gillespie) et de *La fabrique de l'intégration* (Antipodes, 2020, avec F. di Donato *et al.*).

TABLE DES MATIÈRES

PARTIE 1: SUR LES FRONTIÈRES

SUR LES FRONTIÈRES DE LA PENSÉE: LE TOURNANT DIALOGIQUE
Nathalie Muller Mirza, Université de Genève,
et Marcelo dos Santos Mamed, Université de Neuchâtel 7

QUAND LE DIALOGISME FRANCHIT LA FRONTIÈRE DE LA PSYCHOLOGIE...
Michèle Grossen, Université de Lausanne 27

ART, IMAGINATION ET LES LIMITES DU DIALOGUE
Tania Zittoun, Université de Neuchâtel 51

PARTIE 2: POSITIONNEMENT ET MATÉRIALITÉS DANS LE DIALOGUE

FIGURES DU POSITIONNEMENT DANS LE DIALOGUE: UNE APPROCHE DIALOGIQUE
Anne Salazar Orvig, Université Sorbonne Nouvelle 73

REGISTRES ET MODES DE STRUCTURATION DES RAPPORTS DE CONFIANCE EN PROTECTION DE L'ENFANCE
Maryse Bournel-Bosson, Université Bourgogne Franche-Comté. . 101

LES USAGES ÉPISTÉMIQUES DU CORPS DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES TECHNICIENS EN RADIOLOGIE MÉDICALE
Laurent Filliettaz, Université de Genève 113

**LES AVENTURES DU GLUCOMÈTRE.
UNE EXPÉRIENCE DE RECHERCHE PARTAGÉE**
Giada Danesi, Mélody Pralong, Francesco Panese
et Bernard Burnand, Université de Lausanne 139

PARTIE 3: DISCOURS, INTERACTIONS ET DÉVELOPPEMENT

**LA PREUVE PAR L'INTERACTION.
PROUVER UNE COMPÉTENCE COGNITIVE PAR L'ANALYSE
DE LA LOGIQUE DU DIALOGUE NATUREL INTERACTIF**
Alain Trognon, Université de Lorraine 155

CONSTRUIRE SA PLACE DANS UNE ACTIVITÉ COLLECTIVE ENTRE ENFANTS
Fabienne Gfeller, Josephine Convertini, Anne-Nelly Perret-Clermont
et Antonio Iannaccone, Université de Neuchâtel 177

**LES FRONTIÈRES VACILLANTES DE LA PENSÉE, ENTRE ARGUMENTS
DE RAISON ET MORALE DU DISCOURS. ANALYSE DE PROCESSUS
DE « NATURALISATION » DE LA PROCRÉATION MÉDICALEMENT ASSISTÉE**
Caroline Léchot, Haute école pédagogique de Fribourg 209

PARTIE 4: DIALOGUES ET CRÉATIVITÉ

**QUE FAIT LA LITTÉRATURE À LA PENSÉE ? QUELQUES JALONS ET DÉFIS
POUR UNE PSYCHOLOGIE CULTURELLE DU DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE**
Valérie Tartas, Université de Toulouse - Jean Jaurès 241

**LA FONCTION DES VOIX TIERCES DANS LE PROCESSUS D'HISTORICISATION
APRÈS UN CRIME DE MASSE: UNE PERSPECTIVE DIALOGIQUE**
Muriel Katz-Gilbert, Université de Lausanne 259

**L'ŒUVRE ET LE « REGARDEUR »:
DE LA RENCONTRE SENSIBLE À L'ESPACE DIALOGIQUE**
Pascal Roman, Université de Lausanne 281

LES AUTEUR·E·S 303

Impression
La Vallée – Aoste
Août 2021

SUR LES FRONTIÈRES DE LA PENSÉE
CONTRIBUTIONS D'UNE APPROCHE DIALOGIQUE ET SOCIOCULTURELLE À L'ÉTUDE DES INTERACTIONS EN CONTEXTE

Cet ouvrage contribue aux travaux qui définissent la pensée humaine de manière dialogique, en psychologie et en éducation. Sans chercher à unifier un champ de recherche extrêmement vivant, il rend compte des enjeux d'une approche dialogique qui interroge les frontières habituellement admises entre Soi et l'autre et entre les disciplines des sciences humaines et sociales.

À partir de leur étude de différents contextes du quotidien et de pratiques professionnelles (d'enseignement, de tests psychologiques, de rencontres artistiques, de conversation, etc.), les auteur·e·s qui y sont réuni·e·s apportent des éléments de méthode et d'analyse permettant de mettre en lumière les processus de construction de sens et leur ancrage dans des dynamiques interactives et culturelles. En convoquant l'« Autre » dans la compréhension de la pensée humaine, c'est également la posture de chercheur·e qui est interrogée, dont la responsabilité éthique et citoyenne est rappelée.

Les travaux présentés contribuent de manière innovante au développement d'outils théoriques et méthodologiques permettant de mieux comprendre comment les personnes pensent, communiquent et apprennent. Cet ouvrage collectif se révèle ainsi un très bon guide pour les chercheur·e·s, étudiant·e·s et praticien·ne·s qui souhaitent s'initier aux approches dialogiques en psychologie, en formation et en éducation.

Nathalie Muller Mirza est professeure à la Section des sciences de l'éducation de la Faculté de psychologie et sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

Marcelo dos Santos Mamed est chercheur post-doctoral et chargé de cours au sein de l'Institut de psychologie et éducation de l'Université de Neuchâtel.

ISBN 978-2-88901-194-0