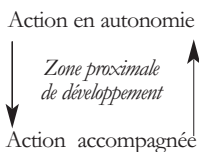


La situation interlocutive de l'accompagnement et ses ruses dialogiques

Quelques réflexions autour du paradigme du dialogue

Qui assure la formation permanente des artisans depuis la nuit des temps ? Les apprentis bien sûr, pourrait-on répondre sur le ton de la boutade. Car le dialogue tutorial qui s'instaure entre le maître et l'apprenti permet à l'artisan de désincorporer ses propres savoir-faire et ses acquis expérimentaux, en les verbalisant et en accompagnant l'apprenti dans la maîtrise des gestes du métier. Un mouvement de décentration et de dédoublement s'opère chez l'artisan pour répondre aux interrogations de l'apprenti. Vygotski a nommé « zone proximale de développement » la fonction d'accompagnement qui, chez l'accompagné, pointe l'espace d'apprentissage situé entre ce qu'il fait lorsqu'il est autonome et ce qu'il fait lorsqu'il est accompagné.



La zone proximale de développement de Vygotski

Noël Denoyel est maître de conférences à l'université François Rabelais de Tours (denoyel@univ-tours.fr).

1. Dans le même axe, Bruner (1993) étudie le rôle de l'interaction de tutelle dans le développement de l'enfant. Il explique que « c'est précisément le double aspect du langage, en tant qu'instrument à la fois de pensée et de communication, qui rend possibles les processus d'apprentissage assisté entre enfants ou entre enfants et adultes ». A ce sujet, il cite la définition que donne Vygotski de la zone proximale de développement : « C'est la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul, et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés. »

On pourrait dire que l'artisan qui forme des apprentis, en se mettant en situation d'accompagnement, rouvre la brèche de cette zone proximale de développement également pour lui-même, à un degré qui le situe dans ce que la clinique du travail appelle l'« autoconfrontation » (Clot, 1999). Vygotski précise : « Je me connais seulement dans la mesure où je suis moi-même un autre pour moi. »

En référence aux premières pratiques explicites d'alternance (celles des Maisons familiales rurales), j'ai mis en évidence la réciprocité formatrice à l'œuvre dans ces situations d'accompagnement tutorial (Denoyel, 2000*b*). Dans des travaux antérieurs sur la culture artisanale (1990) et en m'appuyant sur des histoires de vie d'artisans, j'ai travaillé l'antique *Mêtis* des Grecs, intelligence pratique et rusée, art de faire qu'un artisan nomme « le biais du gars ». Ce régionalisme « biais » traduit très précisément la connaissance oblique² des habiles, la forme d'intelligence si fondamentale que Détiene et Vernant (1974) ont su mettre en lumière. Le dialogue tutorial initie une capacité de délibération – *Boulesis* (Aristote, 1992) – et d'interrogation qui enrichit l'intelligence pratique (*Mêtis*) en la transformant en sagesse pratique (*Phronésis*³). Cette intelligence du contexte et de l'interaction développée par chacun se trouve renforcée à deux. Ainsi, Diomède explique : « Quand deux hommes marchent ensemble, si ce n'est l'un c'est l'autre, à la place, qui voit l'avantage (*Kerdos*) à saisir. Seul, on peut voir aussi, mais la vue est plus courte et la *Mêtis* plus légère » (Détiene et Vernant, 1974).

Considérant le dialogue tutorial comme un archétype de l'accompagnement, je propose de réfléchir aux ruses de l'accompagnement générées par la réciprocité de cette situation interlocutive. Car tel Socrate, l'artisan, par ruse, sans enseigner, accompagne la formation de l'apprenti tout en se formant lui-même.

Ruses dialogiques et autoréflexion

En France, la perception que l'on a du mot ruse ne traduit pas l'idée de ruse de l'intelligence tel qu'elle apparaît dans la notion de *Mêtis* chez les Grecs. René R. Khawam (1976), traducteur du *Livre des ruses* d'un auteur arabe anonyme de la fin du XIII^e siècle, explique que le terme « ruse » a été maladroitement traduit. Pour les arabes, « la “ruse” n'est pas un moyen destiné à tromper un adversaire en usant de procédés perfides. À l'origine, le terme [*bila*] désigne

-
2. Dans son étude de la pensée chinoise au sujet des stratégies d'« obliquité », François Jullien (1995) explique : « C'est toujours par un rapport de biais que nous l'emportons : même quand je choisis d'attaquer de front, pour [sur]prendre de biais le biais de mon adversaire. »
 3. Pierre Aubenque (1963) précise « qu'il n'y a pas de prudence sans prudent », comme on pourrait dire qu'il n'y a pas de « biais » sans « gars ».

une machine qui économise le travail humain grâce à l'application de lois physiques domestiquées par un inventeur astucieux, savant ou artisan ».

Chez nous, le terme revêt un caractère fréquemment négatif en ce sens que l'homme rusé manquerait d'éthique. Le modèle du renard rusé de La Fontaine, renforce ce travers : on flatte le corbeau pour mieux le voler. Si nous reprenons l'étymologie arabe du mot, nous retrouvons l'essence de l'art de faire, du « biais du gars », qui est le détour comme chemin le plus court, un art du raccourci. D'ailleurs, l'art en général articule une économie des moyens pour un maximum d'effets. Il est intéressant de noter qu'Al Mouqaffâ (720-756), narrant les aventures de Kalila et Dimna, raconte une fable mettant en scène « la colombe, le renard et le héron », qui a certainement inspiré La Fontaine. La fable se présente en deux parties. Dans un premier temps, la colombe triste et endeuillée rencontre le héron à qui elle explique que le renard lui mange ses petits, car elle est tellement épouvantée par les menaces du renard qu'elle sacrifie ses deux petits et les lui jette. Le héron lui explique que la prochaine fois, elle devra lui répondre : « Je ne jetterai pas vers toi mes petits. Monte vers moi en t'exposant à un danger mortel. Si tu réussis à atteindre mes petits, de toute manière, je m'envolerai et sauverai ma vie. » C'est ce qu'elle dit au renard à la couvée suivante. Surpris, celui-ci lui demande : « Qui t'a conseillée ainsi ? – Le héron », répond-elle. Dans un deuxième temps, le renard va trouver le héron et lui pose des questions sur sa manière de se protéger du vent, jusqu'au moment où le héron explique que lorsque le vent souffle de toutes parts, il met la tête sous son aile. Tout comme celui de la fable de La Fontaine, le renard s'extasie sur l'intelligence des hérons, le flatte et finalement lui dit : « Montre-moi comment tu agis. » Le héron s'exécute, le renard le saisit alors et lui dit : « Tu donnes un bon avis à la colombe en lui apprenant un moyen détourné pour obtenir sa délivrance, et tu es incapable d'agir de même pour toi. » Il l'achève et le mange.

La Fontaine conclut sa fable par cette morale : « Tout flatteur vit aux dépens de celui qui l'écoute. » La fable d'Al Mouqaffâ nous semble initiatique à une capacité d'autoréflexion. De même, l'art de l'accompagnement, plus que de proposer des recettes, réside dans le fait d'emmener l'autre dans une auto-confrontation. En ce sens, l'efficacité de l'utilisation des métaphores dans les échanges interlocutifs n'est plus à démontrer. En énonçant une morale généralisante à la fin de sa fable, La Fontaine perd la puissance formatrice de la métaphore : il enseigne. En restant dans l'histoire singulière d'un renard et d'un héron, sans donner de morale générale, al-Mouqaffâ conserve la puissance de la métaphore : il est dans l'accompagnement, tout en ne réduisant pas la ruse à une simple flatterie mais en pointant la complexité interactionnelle et interlocutive des ruses et des contre-ruses.

Le fondement dialogique de la pensée selon Peirce

Peirce, le promoteur de la « pensée-signe » (Tiercelin, 1993), qui voit dans l'intersubjectivité du langage un élément-clé du principe d'individuation, fait la part belle au langage intérieur. Il explique que « toute activité de pensée est dialogique. Votre moi d'un instant fait appel à votre moi profond pour son assentiment » (cité par Jacques, 1985). Travaillant sur « une pragmatique dialogique », Francis Jacques précise : « A Peirce, on doit l'idée proprement géniale que l'opération symbolique de la pensée est dialogique en son fonds dans sa légalité profonde. Jusque dans le monologue intérieur, je suppose une objection ou une réponse en imitant la voix et les habitudes conceptuelles d'un interlocuteur que ma fantaisie lui prête. » J'émetts donc l'hypothèse que les situations de dialogue sont génératrices de pensées réciproques. C'est ainsi que j'ai montré que les situations d'alternance, dans lesquelles il existe une organisation des dialogues, génèrent des réciprocitys interlocutives formatrices (Denoyel, 2000*b*).

Les mots d'enfants : transduction et langage

Il est intéressant de compléter l'acception du terme « transduction » en se référant à la psychologie de l'enfant. C'est W. Stern (1914) qui, le premier, utilise la notion. Piaget la reprend dans ses travaux sur le jugement et le raisonnement de l'enfant. Pour imaginer ce raisonnement analogique de singulier à singulier, Piaget (1924) prend l'exemple d'un enfant qui, habituellement, fait la sieste chaque après-midi : « On n'a pas fait la sieste, alors, on n'est pas l'après-midi. » Piaget parle « d'absence de rigueur de la transduction » et d'« insensibilité à la contradiction ». On doit à cette pensée transductive chez l'enfant, qualifiée par Piaget de « pré-logique » (emboîtement défectueux des classes logiques), les beaux « mots » d'enfants de la période de deux à cinq ans. Il signale également que « l'adulte aussi déduit souvent du singulier au singulier ». Est-ce réellement une « pré-logique » ? N'est-ce pas plutôt une logique essentielle de notre raisonnement ? N'aurait-on pas sous-estimé cette forme de raisonnement ?

En référence aux mots d'enfants, que Wallon nommait transduction, nous proposons l'exemple de Virgile, quatre ans, qui prenant pour la première fois le train et arrivant en gare d'Austerlitz, voyant tous les trains, les grands piliers de pierre, le plafond très haut, s'exclame : « Oh, maman, une église de trains ! » Pour Virgile, qui ne connaît pas encore le mot gare, l'expression « église de train » vient, par l'association de deux mots, exprimer ce qu'il voit. Quelques mois plus tard, l'expression réutilisée par son père n'a plus de sens pour lui car Virgile a maintenant intégré le mot gare. Cette signification transductive est donc éphémère à deux niveaux : d'abord parce qu'elle correspond à une période courte chez l'enfant, ensuite parce qu'une transduction pertinente – donc signi-

fiante, le signe (mot) indiquant l'objet⁴ remplace alors la transduction – devient en fait une abduction⁵ parce qu'elle invente une règle. Cette règle inventée peut alors être utilisée par déduction ou retrouvée par induction. En outre, une abduction ne s'exprime qu'une seule fois. Piaget ne disait-il pas : « Comprendre, c'est inventer » ?

Piaget, Simondon et la transduction, Peirce et l'abduction

A mon sens, plutôt qu'une « pré-logique », la transduction est une « sur-logique » (une pensée analogique) par sa capacité de double description et de transformation en abduction, donc de construction de sens, d'invention de règles. Je parle d'un processus inférentiel enchevêtré au sujet de l'articulation des quatre inférences : transductive/abductive/inductive/déductive (Denoyel, 1999, 2000*a*). On peut dire ainsi qu'il manquait à Piaget la notion d'abduction qui lui aurait permis d'articuler les inférences transductive et abductive (l'abduction assurant un pont logique), sources de créativité, aux inférences inductive et déductive, sources de logique formelle (réversibilité) et d'utilisation de lois, de règles. Gilbert Simondon (1964, 1989) réhabilite l'opération transductive pour en faire une notion-clé du processus d'individuation, et non pas une « pré-logique ». Il semble cependant que la notion d'abduction, parfois très proche de celle de transduction chez Simondon, permet de préciser cette « sur-logique ». Elle utilise non pas un procédé logique mais « une démarche de l'esprit qui découvre ». Par transduction, Simondon entend « une opération physique, biologique, mentale, sociale, par laquelle une activité se propage de proche en proche à l'intérieur d'un domaine, en fondant cette propagation sur une structuration du domaine opéré de place en place : chaque région de structure constituée sert à la région suivante de principe et de modèle, d'amorce et de constitution ». Contrairement à la déduction, elle résout le problème d'un domaine avec les éléments du domaine. En fait, c'est une pensée analogique car, comme le précise Gilbert Hottois (1997), « seule la pensée analogique est capable de tout relier, en respectant la diversité, sans nier les différences ». Promoteur de l'abduction, Peirce a abondamment et magnifiquement décrit cette inférence. Selon moi, la notion de transduction est aussi pertinente pour traduire sa « logique du vague » (Chauviré, 1995) en complémentarité de l'abduction. Celle-ci invente une règle ou formalise une règle implicite (Denoyel, 1999) ; elle « devine

4. Peirce nomme *acquaintance* cette familiarisation avec l'objet du signe.

5. L'abduction (ou rétroduction) est l'inférence la plus audacieuse. C'est une hypothèse à partir d'un nouveau cadre de référence qui permet d'expliquer un cas particulier. En référence aux travaux de Peirce, le sémiologue Umberto Eco (1988) explique que « l'abduction représente le dessin, la tentative hasardée, d'un système de règles de signification à la lumière desquelles un signe acquerra son propre signifié ».

l'hypothèse qu'il faut soumettre à l'expérience, laissant de côté sans les examiner la vaste majorité des hypothèses possibles » (Peirce, cité par Bourguine, 1992).

La situation interlocutive de l'accompagnement : un cadre transductif pour une opération abductive

On retrouve cette transduction dans les situations de dialogues. De même que le dialogue interne transductif de l'enfant met en présence deux termes pour aboutir à une idée qui a du sens, deux points de vue singuliers peuvent se confronter dans le dialogue interne-externe, dans le but de trouver un terrain d'entente. En actualisant des réciprocitys interlocutives conjointes, la situation interlocutive de l'accompagnement fait émerger le potentiel de la situation. C'est une double description structurelle – deux interlocuteurs, une seule interlocution coconstruite, « un double entendre » (Jacques, 1985) –, donc une double interprétation fonctionnant analogiquement à la manière d'une métaphore qui devient signifiante par l'interaction de deux idées/pensées différentes portées par un seul mot et une seule phrase. Cette double description fonctionne comme une transduction (pensée analogique) qui, en devenant signifiante, devient abductive⁶.

La situation interlocutive de l'accompagnement place le système des deux interlocuteurs dans un cadre transductif par la cohabitation de deux points de vue singuliers. Si l'on suit Greisch (1990) en référence aux travaux de Francis Jacques, « le dialogue est le lieu où l'on voit croître les vrais conflits, où l'on s'entend sur le désaccord même après avoir simulé un consensus au moins possible ». Si le fondement dialogique de la pensée pointe l'incomplétude du langage avec sa sémiose illimitée, sa fuite sans fin des interprétants⁷, cela signifie que le langage est toujours ouvert, qu'il donne sans cesse la possibilité d'interprétations nouvelles. Le fait de pouvoir dialoguer entraîne les interlocuteurs dans un jeu de langage qui met scène les incomplétudes réciproques et permet de conscientiser le besoin de l'autre pour penser. C'est pourquoi, avec Todorov (1995), on peut parler d'« incomplétude fondatrice de l'humain », qui renvoie au besoin de reconnaissance⁸, condition du dialogue. La condition est

6. Bateson (1984) s'appuie sur les travaux de Peirce, en reprenant notamment la notion d'abduction comme « prolongement latéral des composants abstraits de la description ». Il envisage l'abduction comme une « description double ou multiple d'un objet, d'un événement ou d'une séquence ». Selon Bateson, sans la possibilité de l'abduction dans la sphère mentale de l'homme, « toute pensée serait totalement impossible ». Cette double description est source de changement, car pour que celui-ci ait lieu, « il faut que le nouveau satisfasse à une double exigence : l'exigence de cohérence interne à l'organisme, et l'exigence externe du milieu ».
7. Peirce (1978) explique qu'un « signe, ou *representamen*, est quelque chose qui tient lieu pour quelqu'un de quelque chose sous quelque rapport ou 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 plus développé. Ce signe qu'il crée, je l'appelle l'interprétant du premier signe. Ce signe tient lieu de quelque chose : de son objet. »
8. Ainsi, on peut dire que la reconnaissance précède la connaissance.

d'estimer que le point de vue de l'autre non seulement vaut d'être pris en compte mais peut stimuler notre propre pensée. C'est ainsi que peut s'instaurer une réciprocité interlocutive conjointe. L'accompagnateur doit développer ses compétences d'instauration du dialogue, une sorte de pédagogie du dialogue, de la rencontre (Denoyel, 2000), où les doubles descriptions/inventions de la réalité se couplent pour construire une coréférence. A ce sujet, Pineau (1998) parle de « parité de la relation » et de « disparité des places ».

J'ai tenté de montrer la pertinence de la transduction en situation interlocutive comme étant une double description permettant l'apparition d'une signifiante, une sorte de structure transductive basée sur une pensée analogique mettant en lien des cas singuliers. L'apparition d'un sens pertinent procède d'une opération abductive en lien avec le fondement dialogique de la « pensée-signe » chez Peirce. Chaque interprétant d'un signe nouveau devient lui-même un signe, une fuite des interprétants que Peirce nomme sémiose illimitée. C'est cette double description du signe et de l'interprétant qui donne à la sémiose « une forme de vie », à l'image du « jeu de langage » (Wittgenstein) que représente le dialogue interne. Cette structure transductive du dialogue interne est corrélative à la « double intentionnalité de la *semiosis* », selon Christiane Chauviré (1995) qui explique que tout signe est dirigé vers un objet (première intention) et des interprétations possibles (deuxième intention).

J'ai nommé « éc(h)oformation » (Denoyel, 2000b, 2002) l'articulation d'une double dialogique : une dialogique interne je-moi-soi (interlocution interne) et une dialogique interne-externe je-tu-il (interlocution interne-externe). Là encore, on retrouve une structuration transductive entre ces deux instances indissociables, le dialogue interne externe nourrissant le dialogue interne, et réciproquement. Il existe donc une réciprocité interlocutive conjointe entre le dialogue interne et le dialogue interne-externe⁹, pour peu que le dialogue interne soit suffisamment stimulé par la personne qui, parfois, peut se suggérer de « tourner sept fois sa langue dans sa bouche avant de parler ».

La situation interlocutive de l'accompagnement offre une troisième structuration transductive par la double interprétation inhérente à la réciprocité interlocutive du dialogue. Citons Pirandello (1982) : « Je ne me reconnais pas dans la forme que vous m'attribuez, et réciproquement. La même chose n'est pas pareille pour tous, elle peut même continuer à se transformer pour chacun de nous, et, de fait, elle se modifie sans cesse. Pourtant la forme momentanée que nous attribuons à nous-mêmes, aux autres et aux choses, constitue l'unique réalité qui existe à nos yeux [...] Je me construis sans cesse, et je vous construis, et vous en faites autant. »

9. Pour imager la réciprocité interlocutive conjointe de cette double dialogique personnelle, on pourrait dire que le dialogue interne, c'est être acteur de sa place d'auteur à l'intérieur de soi (« je peux être un autre pour moi-même », si l'on suit Vygotski) ; le dialogue interne-externe, c'est être auteur de sa place d'acteur à l'extérieur de soi (« je suis à ma place, tout en étant conscient que je tiens un rôle »).

Au sens de l'école de Palo Alto, reconnaître et parler la réciprocité interlocutive de la situation dialogique, c'est « métacommuniquer » en rapport à ce que Bateson nomme « ordre » dans l'interaction (ce qui appartient au fonctionnement de la relation) et qui, dès lors, est transformé en « indice » (ce qui est du domaine du contenu dans la relation). La fonctionnalité du dialogue est stimulée par la transformation de la relation en contenu coréférent. Ce basculement réactualise les désirs d'apprendre réciproques par l'interrogation. « *La philo-mathia*, ou désir d'apprendre, par sa conjonction d'énergies subjectives, est d'essence dialogique et porte sur l'interrogation » (Jacques, 2000).

Pour un éloge du sens conjoint

On pourrait dire que le paradigme dialogique de l'accompagnement consiste à « inter-prêter » un sens conjoint en « inter-rogation ». J'ai pointé le paradigme du dialogue qui peut être à l'œuvre dans l'accompagnement en présentant une triple situation transductive pour déployer argumentairement l'idée de ruses dialogiques de l'accompagnement : le fondement dialogique de la pensée-signé en rapport à la double intentionnalité de la *sémiosis* ; la double dialogique comme processus personnel d'alternance ; la double interprétation inhérente à la situation interlocutive de l'accompagnement¹⁰.

Etre attentif au dialogue dans la situation interlocutive de l'accompagnement, c'est articuler communication et cognition en développant une « compétence interrogative » (Jacques, 2000) et une capacité d'autoréflexion réciproque chez les deux partenaires.

10. Francis Jacques (2000) écrit : « Il y a quelque chose de plus profond que le dialogisme, c'est la relation interlocutive, véritable transcendantal du dialogisme. »

Bibliographie

AL MOUQAFFA, A. 1985. *Le pouvoirs des intellectuels ou les aventures de Kalila et Dimna*. Paris, Maisonneuve et Larose.

ARISTOTE. 1992. *Ethique à Nicomaque*. Paris, Librairie générale française.

AUBENQUE, P. 1963. *La prudence chez Aristote*. Paris, PUF.

BAREL, Y. 1989. *Le paradoxe et le système*. Grenoble, Presses universitaires.

BATESON, G. ; BATESON, M.C. 1989. *La peur des anges*. Paris, Le Seuil.

BOURGINE, P. 1992. *Heuristique et abduction. Intelligence artificielle et vie artificielle*. CEMAGREF.

BRUNER, J. 1993. *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF.

CHAUVIRÉ, C. 1995. *Peirce et la signification. Introduction à la logique du vague*. Paris, PUF.

CLOT, Y. 1999. *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF.

DEJOURS, C. 1993. « Intelligence pratique et sagesse : deux dimensions méconnues du travail réel ». *Education permanente*. N° 116, pp 47-70.

DELEDALLE, G. 1979. *Théorie et pratique du signe. Introduction à la sémiotique de Charles S. Peirce*. Paris, Payot.

- DENOYEL, N. 1990. *Le biais du gars. Travail manuel et culture de l'artisan*. Maurecourt, Editions universitaires.
- DENOYEL, N. 1991. « Le biais du gars. Formation par l'expérience et culture de l'artisan ». *Dans* : B. Courtois ; G. Pineau. *La formation expérientielle des adultes*. Paris, La Documentation française, p.155-174.
- DENOYEL, N. 1999. « Alternance tripolaire raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Peirce ». *Revue française de pédagogie*. N° 128, pp. 35-42.
- DENOYEL, N. 2000a. *Le biais du gars, la Mètis des grecs et la raison expérientielle. Contribution à l'étude de la culture artisanale et de l'é(c)formation*. Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- DENOYEL, N. 2000b. « Alternance tripolaire et réciprocité interlocutive. Réflexions sur l'expérience des Maisons familiales rurales ». *Education permanente*. N° 144, pp. 187-193.
- DENOYEL, N. 2002. « Produire : des savoirs, du sens, de l'œuvre ? ». *Dans* : C. Guillaumin (dir. publ.). *Nouvelles ingénieries de la formation et du social*. Paris, L'Harmattan.
- DENOYEL, N. 2003. « Alternance, raison expérientielle et pédagogie du dialogue ». *Dans* : N. Denoyel ; E. Golhen (dir. publ.). *L'alternance, une pédagogie de la rencontre. Actes des premières rencontres de Chaingy*. UNMFREO. A paraître.
- DÉTIENNE, M. VERNANT, J.P. 1974. *Les ruses de l'intelligence. La Mètis des Grecs*. Paris, Flammarion.
- DUFOUR, D.R. 1990. *Les mystères de la trinité*. Paris, Gallimard.
- ECO, U. 1988. *Sémiotique et philosophie du langage*. Paris, PUF.
- GREISCH, J. 1990. « Du dialogue référentiel au dialogisme transcendantal : l'itinéraire philosophique de Francis Jacques ». *Revue de métaphysique et de morale*. N° 1, pp. 75-93.
- HOTTOIS, G. 1997. *De la renaissance à la post-modernité*. Bruxelles, De Boeck.
- JACQUES, F. 1985. *L'espace logique de l'interlocution*. Paris, PUF.
- JACQUES, F. 1986. « La réciprocité interpersonnelle ». *Connexion*. N° 47, pp. 109-136.
- JACQUES, F. 2000. *Ecrits anthropologiques. Philosophie de l'esprit et cognition*. Paris, L'Harmattan.
- JULLIEN, F. 1995. *Le détour et l'accès. Stratégie du sens en Chine et en Grèce*. Paris, Grasset.
- KHAWAM, R. 1976. *Le livre des ruses. La stratégie politique chez les arabes*. Paris, Phébus.
- LADRIÈRE, P. 1990. « La sagesse pratique ». *Raisons pratiques*. N° 1, pp. 15-37.
- MEYERSON, I. 1948. *Les fontions psychologiques de l'œuvre*. Paris, Vrin.
- PEIRCE, C. S. 1978. *Ecrits sur le signe*. Paris, Le Seuil.
- PIAGET, J. 1924. *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- PINEAU, G. ; MARIE-MICHÈLE. 1983. *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Paris, Edilig, Montréal, Editions Saint-Martin.
- PINEAU, G. (dir. publ.). 1998. *Accompagnement et histoires de vie*. Paris, L'Harmattan.
- PINEAU, G. 2000. *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris, Anthropos.
- PIRANDELLO, L. 1982. *Une personne et cent mille*. Paris, Gallimard.
- SIMONDON, G. 1964. *L'individu et sa genèse physico-biologique*. Paris, PUF.
- SIMONDON, G. 1989. *L'individuation psychique et collective*. Paris, Aubier.
- TIERCELIN, C. 1993. *La pensée-signé. Etudes sur C.S. Peirce*. Nîmes, Chambon.

TODOROV, T. 1995, *La vie commune. Essai d'anthropologie générale*. Paris, Le Seuil.

VYGOTSKI, L.S. 1985. *Pensée et langage*. Paris, Messidor/Éditions Sociales.

WATZLAWICK, P. 1988. *L'invention de la réalité. Contributions aux constructivismes*. Paris, Le Seuil.

WITTEZAELE, J.J. ; GARCIA, T. 1992. *A la recherche de l'école de Palo Alto*. Paris, Le Seuil.

WITTGENSTEIN, L. 1961. *Tractatus logico-philosophicus*, suivi de *Investigations philosophiques*. Paris, Gallimard.