

## CLINIQUE ET ECRITURE :

### UNE INFLUENCE DE LA PSYCHANALYSE DANS LES SCIENCES DE L'EDUCATION

Mireille Cifali

De longue date, mes références à la psychanalyse ont influencé le plan épistémologique de ma démarche, je leur dois mes posture et sensibilité dans le débat scientifique. La psychanalyse a en effet fourni à certains chercheurs en sciences humaines - plus particulièrement en histoire, en anthropologie, en ethnographie, en sociologie, en psychopathologie du travail, en sciences de l'éducation - un socle à partir duquel ils ont renouvelé leur manière d'élaborer les connaissances et de les transmettre. Cette influence les rapproche d'une clinique médicale et parfois d'une visée herméneutique; elle leur permet aussi de rejoindre quelques-uns des philosophes des sciences. Dans la discussion sans cesse reprise sur la scientificité en éducation, cette approche signe à l'évidence ma place. Aussi je souhaite étudier en quoi l'influence de la psychanalyse dans les sciences de l'éducation s'inscrit dans un mouvement plus large. Entre des chercheurs de disciplines différentes, existe une « communauté de vue » qui se fédère autour de la « clinique ». Allant même jusqu'à parler de « courant » marquant la recherche en sciences humaines, je m'autoriserai donc à utiliser un « nous » de complicité.

#### 1. Fondements

Ce courant se caractérise par une manière particulière de concevoir le terrain comme lieu de production des connaissances, par les qualités exigées du chercheur, l'obligation qui lui est faite de penser sa subjectivité et par sa position face à la vérité. Il relie une esthétique avec une passion du savoir qui n'évacue ni intuition ni exigence intellectuelle. Reprenant une à une ces propriétés, je tenterai de les cerner par seulement quelques traits, même si chacune d'elles exige un approfondissement et mérite des précisions.

##### *Clinique*

Dans l'épistémologie de la psychanalyse telle qu'elle fut théorisée, il s'avère que Freud et certains psychanalystes ont construit des connaissances sur le fonctionnement psychique dans l'espace même de la cure, l'analyste étant d'abord thérapeute avant d'y être chercheur. Des connaissances se sont ainsi élaborées à travers une pratique dont le but premier est thérapeutique. Ils travaillent à partir d'un cas singulier, ce qui ne les empêche pas de formuler parfois des hypothèses valables pour plus d'un. Dans l'histoire de la médecine, des découvertes majeures ont été réalisées dans une clinique, lors d'une action singulière entre un médecin et un patient. Une pratique peut donc être également un lieu légitime de recherche. Un lien s'est ainsi établi entre une manière d'exercer notre métier et une possible découverte, entre notre expérience et sa réflexion, entre une praxis et sa théorisation, entre un « terrain » et sa compréhension.

La clinique a un destin particulier dans nos disciplines. Sa tension avec une démarche expérimentale agite les esprits. Dans la médecine, elle a une longue histoire, ses valeurs et options en formation et en recherche peuvent disparaître puis réapparaître. Beaucoup d'entre nous - psychologue, sociologue, psychosociologue, pédagogue - se définissent par cette référence, et s'adjoignent l'adjectif. Cela donne lieu souvent à des malentendus et des rejets car la clinique reste, dans la représentation habituelle, liée à la maladie. Ainsi paraît-il suspect, par exemple, de parler de « clinique du pédagogique » comme le fait Francis Imbert (1992) ou de « pédagogie clinique », terme employé à la fin du dix-neuvième siècle. A la clinique pourtant nous sommes redevables épistémologiquement, il reste à en faire l'histoire.

##### *Subjectivité*

Dès lors, nous sommes impliqués; notre engagement et la conscience de notre subjectivité sont à la base même de notre recherche (Enriquez, 1985). Cela impose des exigences, entraîne à prendre des précautions : ainsi la bonne distance d'avec notre objet s'avère une lutte constante où alternent un « être dedans » et la nécessité d'un « être dehors ». Si nous sommes chercheur extérieur, notre présence sur un terrain requiert un temps long; si nous sommes praticien, nous nous autorisons à transformer notre pratique en terrain de production de connaissance.

Reconnaître notre subjectivité au coeur de notre travail de connaissance, n'est donc pas infamant. Une telle démarche produit des découvertes et des connaissances socialisables. Elle donne parfois aussi naissance à un délire, c'est-à-dire à une construction subjective valable seulement pour la personne qui l'a fabriquée; mais de telles dérives ne suffisent pas à la disqualifier, toutes procédures et expérimentations génèrent des excès. L'objectivité naît ici d'un travail sur notre subjectivité : dévoilement des implicites et des résistances développés vis-à-vis de notre objet; exposition des préalables à notre recherche et des limites de celle-ci; pour ne pas nous aveugler exigences d'un travail psychique pouvant aller jusqu'à l'analyse de notre transfert et contre-transfert, comme l'avance Georges Devereux (1975). Ce travail est ainsi parfois rendu public, il passe souvent par l'écriture, que ce soit par un journal, un récit clinique où nous apparaissions aux prises avec la subjectivité d'un ou plusieurs autres, ou un récit de vie en contrepoint d'une recherche (Belkaïd, 1998).

Dans l'histoire d'une discipline, il est intéressant de retracer comment et quand la subjectivité du chercheur devient objet d'analyse. François Laplantine (1997) montre par exemple l'évolution de l'ethnographie, qui d'abord travaille sur les observations rapportées par d'autres; puis, rupture épistémologique nodale, les chercheurs vont eux-mêmes sur le

terrain, se confrontent à l'autre et en sont affectés. Pour la psychologie, cette fracture s'inscrit dans l'avènement de la psychanalyse, et la manière dont Freud fait ses premières découvertes dans son transfert à Fliess. En histoire, c'est avec de Certeau (1984, 1987), mais aussi Marrou (1975), et Veyne (1979), qu'un historien n'élude plus la part qu'il prend à la reconstruction du passé.

Notre subjectivité assumée entraîne un rapport particulier au savoir ainsi construit. Nous le savons marqué par l'histoire de sa production, voué à être dépassé; notre « objet » est un vivant qui évolue, transformé par une culture et des techniques, et nous-mêmes sommes inscrits dans une filiation théorique toujours en évolution. Cela nous engage à l'humilité, et surtout réintroduit l'histoire dans notre recherche. Davantage en quête d'une véracité, nous ne pouvons faire comme si nous étions dans le vrai, et que nous le possédions à jamais. Cette posture découle bel et bien de la passion du savoir développée par les humains, de leur désir de comprendre, mais se caractérise peut-être par les précautions avec lesquelles elle traite les découvertes et leurs conséquences, rejoignant en cela une conception de la science que bien des philosophes développent.

### *De l'altérité*

La psychanalyse est « science » de l'altérité, comme l'affirme entre autres Michel de Certeau. On ne peut découvrir un autre sans passer par soi, espérer le connaître sans travailler à la connaissance de soi. Sont exigés tout à la fois un décentrement et un retour sur soi. Un autre n'est plus alors un « objet » d'étude, mais un sujet qui est là présent, pas un ennemi. Nous lui supposons un savoir que nous reconstruisons avec lui pour le lui restituer dans l'estime et le respect; nous lui sommes à jamais redevables du savoir ainsi élaboré.

C'est dire aussi que nous ne nous en sortons pas indemnes; nous sommes entamés, modifiés par notre démarche. Nous ne pouvons pas impunément chercher à connaître sans être affectés par les sujets rencontrés. Nous prenons des risques personnels. Les psychanalystes l'ont raconté, les ethnologues aussi. Au bout du compte, certains d'entre eux ont été profondément métamorphosés (de Rosny, 1996), et ce changement est à la base des connaissances publiées. Après un véritable dialogue avec un humain, nous ne sommes plus identiques; notre recherche relève également d'une quête intérieure. Dans cette conception, la connaissance est fondamentalement intersubjective, on y rejoint des positions prises par Gadamer (1995, 1996a, 1996b) dans son approche herméneutique.

### *Qualités du chercheur*

Nous sommes d'abord femme ou homme de terrain, d'action et de dialogue. Nos qualités ne sont pas aussi distantes qu'on pourrait le supposer de celles d'un praticien dans l'exercice d'un métier de l'humain. Il nous faut, par exemple, être capables d'entrer en empathie avec un milieu qui n'est pas forcément le nôtre. Notre intelligence se rapproche d'une intelligence clinique (Cifali, à paraître) : intelligence de l'instant, avec de la présence, du tact; intelligence du regard, du voir, avec de la patience, une certaine sensibilité et une passion du savoir. Notre sincérité est nécessaire; nos compréhensions, provisoires; et notre exigence de véracité, jamais déconnectée d'un souci de l'autre.

Bien des textes parlent de notre angoisse. Nous sommes souvent égarés, ne savons pas où nous allons, perdons du temps. « L'objet » n'est pas là dès le départ, sinon de manière vague, sa construction est lente. C'est dans le côtoiement quotidien, la confrontation patiente que peu à peu se dessinent l'hypothèse et l'originalité. Nous assumons une certaine solitude, car lorsque nous sommes sur un terrain, dans une cure ou une institution, personne à part nous ne peut énoncer ce qui est ou n'est pas en train de se produire, même si nous travaillons en équipe. C'est le dialogue avec notre « objet » qui provoque la connaissance, et nul ne peut le tenir à notre place. Nous disposons de savoirs préalables, des exigences à honorer; nous possédons des outils, des approches, mais notre guide est intérieur. Nous nous mettons en quelque sorte au service de « l'objet » et c'est « l'objet » qui nous guide et nous permet de construire. Aucun protocole à suivre ne nous assure une découverte.

Ces qualités sont développées par Christophe Dejours (1993) ou Guy Jobert (1998) dans leur appréhension clinique du travail, et plus généralement par ceux qui se préoccupent de l'analyse des pratiques. Ce sont aussi celles que l'on vise à former chez des praticiens chercheurs et chez ceux qualifiés de « praticiens réfléchis » qui tentent de comprendre leur action et d'élaborer des connaissances transmissibles à partir de leur expérience (Perrenoud, 1994, 1996).

### *Méthode*

Dans une telle démarche que peut bien être la méthode ? André Corboz répond : « c'est ce que le problème exige du chercheur pour être résolu » (1977, 6). Marcel Granet le dit autrement : la méthode, « c'est le chemin quand on l'a parcouru ». La méthode n'est pas ici première, elle se fabrique avec l'objet. « Le plus souvent, écrit Corboz, on part d'une idée de derrière la tête, les débuts sont pénibles, les hypothèses difficiles à constituer, les relations d'abord aperçues entre les objets fortuites ou évanescents, et l'itinéraire général dépourvu de carte par définition (...) Le travail de l'hypothèse, le pas à pas dans le labyrinthe, les doutes, les détours, les retours, l'erreur positive, la bifurcation, l'impasse même, par quoi le cheminement est tout sauf rectiligne, imposent un tracé non déterminé et rendent le sujet actif » (1997, 5). La méthode n'est pas ici le blanc-seing d'une recherche, sa légitimité; elle ne devient guère l'unique

souci d'un chercheur et ne valide pas a priori les résultats, quand il s'est conformé à ses règles et procédures.

L'élaboration de « l'objet », sa compréhension demande, comme ailleurs, l'accumulation d'un matériel : notes de séance, journal de terrain, observation rigoureuse, accumulation d'objets et de paroles. Une rigueur est exigée dans le soin apporté au recueil du matériau, mais la construction de l'objet échappe à une méthode préétablie. Lorsque nous sommes sur un terrain, dans la singularité d'une situation, ce qui nous importe, est l'infiniment petit, une histoire de détails ce qui provoque la surprise. Pour comprendre, nous passons par du désarroi, persistons néanmoins pour que des liens puissent se tracer, un sens s'énoncer et des relations entre des éléments séparés se découvrir. Nous visons la compréhension d'un phénomène complexe, que ce soit une culture, un moment historique, une école ou un patient; nous cherchons à faire interprétation, à dégager un sens. Aussi, une lecture de la réalité comme texte, une science comme science de l'interprétation et une historicité comme fondement, nous réunissent.

Invariablement, « l'objet » nous impose alors de sortir de notre discipline première. L'historien, généraliste, confronté à un événement dans sa complexité, ne peut être démographe, sociologue, géographe, politicien, etc. Il mobilise pourtant ces savoirs pour la compréhension de ce qu'il cherche. Il en va de même pour l'ethnologue, qui prend ses références chez les linguistes, les sociologues ou les économistes... Pour déchiffrer les situations singulières de l'éducation ou l'enseignement, nous ne nous restreignons pas non plus à une seule discipline. Le terme d'éclectisme (Billard, 1997) serait ici à reprendre pour saisir en quoi aujourd'hui il est pertinent, quelque peu différent de son ancienne signification.

## 2. Inscriptions

Entre littérature et science, et entre science et philosophie, la coupure n'est plus aussi nette : nous nous soucions d'écriture et nous préoccupons d'éthique.

### *Ecriture*

L'écriture s'avère être un élément essentiel non seulement de la transmission d'une connaissance mais aussi de sa construction. Nous nous retrouvons autour de la narration et de la description, en un mot du *littéraire*. La narrativité comme théorisation des pratiques quotidiennes comme l'avance Michel de Certeau (1990), le raconter que développe Walter Benjamin (1987), la manière d'ancrer le récit dans l'herméneutique de Ricoeur (1983, 1984, 1985), la position d'un Gadamer (1996a, 1996b) sur la réalité comme texte, aboutissent à considérer le « récit » comme mode de théorisation d'une certaine expérience. Lorsqu'il s'agit de retraduire le temps, d'appréhender une situation complexe et unique, il devient inéluctable alors de « raconter », de décrire, de « reconstruire » par l'histoire. « Le caractère commun de l'expérience humaine, qui est marqué, articulé, clarifié par l'acte de raconter sous toutes ses formes, c'est son *caractère temporel*. Tout ce qu'on raconte arrive dans le temps, prend du temps, se déroule temporellement; et ce qui se déroule dans le temps peut être raconté », écrit Ricoeur (1986, 12). Pour comprendre le changement et l'action, pour saisir le vivant, nous nous voyons dans l'obligation d'intégrer la temporalité, une temporalité dont la science a pourtant de la peine à rendre compte puisqu'elle scrute souvent un objet comme s'il était a-historique (Prigogine, 1996). Le temps est au coeur du grandir et de l'apprendre Imbert (1985, 1992), et il se raconte.

Ce souci de l'écriture hante la compréhension d'une pratique, la transcription d'un événement. Il ne s'agit pas d'un caprice esthétique de chercheurs désirant être reconnus comme auteurs, mais d'une des conséquences de nos positions épistémologiques (Geertz, 1996). Le travail sur la page blanche, sur le style (Granger, 1988), fait partie de la construction de l'objet. L'esthétique de la forme n'est pas dissociée de son contenu. Michel de Certeau parle d'une « esthétisation du savoir ». Il faudrait d'ailleurs reprendre ici toute une tradition philosophique pour comprendre la façon dont une esthétique est liée à la connaissance.

Michel de Certeau a affirmé en effet que la psychanalyse a réintroduit la fiction dans la science. Il est l'un des premiers de nos contemporains à affirmer que l'expérience s'écrit en récit : « Une théorie du récit est indissociable d'une théorie des pratiques, comme sa condition en même temps que sa production » (1990, 120). Dans la narrativité s'inscrit la théorisation d'une pratique, on pourrait même aller jusqu'à lui reconnaître une « légitimité scientifique ». Avec d'autres, de Certeau ne croit pas en une réalité dernière et définitive, il plaide pour son inéluctable reconstruction. La réalité se raconterait en s'écrivant. Nous sommes condamnés au choix et à la réécriture. La multiplicité de nos réécritures constitue la tradition; la diversité des interprétations, notre richesse. Ce sont nos reconstructions qui ont de la force, nos savoirs sont partiels et remplaçables. Les faits existent certes, mais ne font jamais une histoire. Une histoire prend forme à travers des mises en relation, des liens tissés entre des faits que tout éloigne. Si on se contente d'une énumération de ce qui s'est passé, ce sera tout au plus une chronique dont le souci du détail ferait office d'objectivité.

Les passions ont été éliminées de la science pour devenir une spécialité littéraire. C'est avec Freud, soutient encore Michel de Certeau, que « cet éliminé de la science réapparaît dans un discours économique » (1987, 132). Or, note-t-il, « fait remarquable, dans sa perspective propre, le freudisme rend simultanément leur pertinence aux passions, à la rhétorique et à la littérature. Elles ont en effet partie liée. Elles avaient été exclues ensemble de la scientificité positiviste » (1987, 132). Nous l'avons ainsi appris de Freud, alors que le positivisme « rejette comme non scientifique le

discours qui avoue la subjectivité, la psychanalyse tient pour aveugle, voire pathogène, celui qui la camoufle. Ce que le premier condamne, la seconde le promeut, sans récuser pourtant la définition qui a été donnée à la fiction d'être un savoir "atteint" par son autre (l'affect, etc.), un énoncé que l'énonciation du sujet locuteur prive de son sérieux » (de Certeau, 1987, 134). La fiction est le mode de restitution des sentiments, et exige la présence de celui qui écrit. Il n'y a pas de « raconter » ni de décrire, si le porteur de l'action n'assume pas sa subjectivité et nie l'impact de l'affect dans sa recherche. C'est notre présence dans le texte, et non notre absence qui donne à cet écrit son intérêt et sa pérennité. Souvent dans une discipline resteraient vivants les textes à qualités littéraires. Dans le registre d'une connaissance scientifique, la jauge est la vérité; dans la logique de l'action, l'aune est l'authenticité. Un récit ne saurait donc être critiqué en le rapportant à une norme qui ne le concerne pas.

Dans les sciences de la nature, l'acte scientifique se caractérise pourtant par une production de lois, le singulier étant compréhensible dans la mesure où une loi l'explique. Dans le travail historique comme dans la connaissance des actes humains, il ne peut en aller de même. La compréhension d'un événement singulier, nous rappelle Veyne, résiste à se déduire seulement des lois et n'aboutit pas à des lois. Existe de la ressemblance entre des événements mais pas d'identité, du fait de la complexité des facteurs en jeu et de la temporalité. Pourtant comprendre le singulier est un défi pour une démarche de connaissance concernant l'humain. Le récit et la description permettent de le relever. La littérature est ce repère du singulier (de Certeau, 1990, 86). C'est sa force, force de la sublimation telle que Freud l'a conceptualisée. La singularité devient sociale par transmutation, l'expérience d'un seul concerne beaucoup. Mais qu'en est-il alors du but de la science d'être en mesure de nommer une cause et mettre en relief la loi qui la détermine ? Ricoeur et d'autres affirment que raconter, c'est bel et bien expliquer. Puisqu'il y a eu reconstruction, sélection, mise en relation et en intrigue, le fait de raconter implique forcément une explication. Elle n'est pas mécaniste, mais reconstituante, configurante. Pour écrire une histoire, un travail réflexif a été mené : « Tout récit s'explique par lui-même, en ce sens que raconter ce qui est arrivé est déjà expliquer pourquoi cela est arrivé. En ce sens, la moindre histoire incorpore des généralisations, qu'elles soient d'ordre classificatoire, d'ordre causal ou d'ordre théorique », affirme-t-il (Ricoeur 1983, 275).

Longtemps, j'ai cru que mon intérêt pour l'écriture venait de mes études littéraires. Très tôt je l'ai manifesté. Ma thèse (1979) fut construite comme un dialogue. J'ai travaillé l'écriture de mes textes, trop écrits, reprochèrent certains. Et les thèses et mémoires que j'accompagne se reconnaissent souvent par leur style (Cifali, 1987). L'écriture est aujourd'hui au centre des débats sur la théorisation des pratiques, la transmission de l'expérience et la production de connaissances par les praticiens, je ne peux que m'en réjouir. Le scientifique rejoint le poétique (Hameline, 1997). La métaphore n'est pas honnie, et nos écritures peuvent se targuer sans honte d'être une fiction. Ainsi faut-il entendre la revendication d'un Michel de Certeau ou d'un Michel Foucault de n'écrire que des fictions.

### *Ethique*

Finalement, la plupart d'entre nous aboutissons aujourd'hui à des questions qui relèvent de l'éthique, et refusons la dichotomie habituelle entre la science et la philosophie.

Il n'y a d'éthique que parce qu'il y a l'autre. Elle concerne *soi* dans son rapport avec autrui. Il faudrait ici reprendre les développements actuels de Levinas (1986, 1987) et Ricoeur (1990). Dans toute situation humaine, nous aboutissons à des indécidables. Notre rationalité bute sur la question du juste, du bien et du mal. L'agir ouvre des questions, la seule solution restant parfois de chercher le moindre mal. Nous avons à décider ensemble; au nom d'un projet commun nous nous confrontons à nos divergences; malgré la mobilisation de nos savoirs, aucune solution n'émerge : autant de situations où pourtant nous devons agir en scrutant le négatif, toujours surgissant du positif. Ainsi tout récit de l'action et de la pratique est lié à un questionnement éthique, en tant qu'il est l'espace théorique d'une singularité, et concerne soi avec autrui. Dans la recherche et la formation, il est aussi difficile de ne point se confronter aux problèmes de nos responsabilités, de nos convictions et de notre finitude (Enriquez, 1997b).

Règne aujourd'hui un engouement pour l'éthique dont on peut se demander légitimement ce qu'il cache, à la place de quoi il vient, quel masque il emprunte. Prononcer le nom d'éthique ne suffit pas. Bien des hommes politiques se donnent un vernis de morale en se référant à elle; bien des discours la nomment tout en agissant à son encontre. Des dérapages existent mais cela ne suffit pas à nous en détourner. La médecine peut nous apprendre beaucoup par son expérience. L'éthique ne se réduit pas aux discours que tiennent de doctes commissions, elle n'a de sens qu'au quotidien de nos actes. Alors, effet de mode ? Peut-être. Ou surtout point d'aboutissement de tous ceux qui, dans la science, ne peuvent éluder leurs parts d'ombre et leur impuissance à comprendre le singulier.

### **3. Rationalités éducatives**

La psychanalyse interroge notre désir de rationalité et notre usage du savoir constitué. C'est là une de ses influences particulièrement dans le domaine des sciences de l'éducation. Nous oublions parfois ce que nous lui devons même lorsque nous sommes hors de son champ et de son orientation. Freud a toujours espéré que le domaine de l'éducation et de l'enseignement soit, pour elle, un terrain « d'application ». Ce qu'il en est advenu, est contradictoire mais pas dépourvu

d'intérêt.

### *L'usage du savoir*

L'apport de la psychanalyse à l'éducation et à l'enseignement s'est souvent réduit à fournir des concepts. Terrorisme théorique, contre-transfert négatif, rabattement d'une réalité sociale à partir de ses seuls concepts, lecture univoque... : telles ont pu être les conséquences de son application (Cifali, 1982). Son importation a provoqué les mêmes méfaits que toute autre discipline trop centrée sur elle-même, qui réduit une réalité complexe à son seul regard. Quelques cours sur Freud et ses topiques, une utilisation des concepts freudiens pouvaient alors suffire.

La manière dont la psychanalyse se bat avec sa production théorique en regard de sa clinique est pourtant porteuse de dégageant pour des métiers qui ont également « mal à leur théorisation ». Entre intuition et terrorisme théorique, la psychanalyse a oscillé. Un même mouvement affecte les métiers de l'humain. L'usage du savoir fut très tôt une question posée par la psychanalyse. La réponse fut : pas d'application. C'est une position fondamentale que j'ai reprise (Lecoultre, 1976) : la théorie fournit un cadre qui permet un repérage, mais ne doit jamais être prise pour la vérité de l'autre. On retrouve cette position dans l'herméneutique, la philosophie pratique, comme chez Morin (1990a) d'ailleurs. Avec des professionnels, cette question-là devient centrale, la négliger peut créer une pathologie de l'usage de la théorie aussi dangereuse que celle liée à l'ignorance.

Comment le savoir construit fait-il retour sur des personnes et des situations ? La question est inévitable quand il s'agit d'une praxis telle que l'éducation et l'enseignement. Le principal problème tourne en effet autour de l'articulation complexe entre théorie et pratique. C'est ce que bien des auteurs ont tenté de circonscrire. Une praxis a besoin d'une théorie, elle n'y tourne pas le dos, et écrit Castoriadis : « Elle s'appuie sur un savoir mais celui-ci est toujours fragmentaire et provisoire. Il est fragmentaire car il ne peut y avoir de théorie exhaustive de l'homme et de l'histoire; il est provisoire car la praxis elle-même fait surgir constamment un nouveau savoir » (1975, 103). Francis Imbert définit l'enjeu du rapport pédagogique en de semblables termes: « Ce dernier, tout comme les rapports médecin-patient, patient-analyste, etc. , est rapport ouvert dont le destin dépend 'de ce que l'un et l'autre feront'. Aussi bien, il s'agit là d'opérer, selon les termes de D. Hameline (1977, 93) un 'type nouveau de cohérence' en promouvant l'activité quotidienne 'en terrain de réflexion critique' » (Imbert, 1985, 25).

Pour l'usage d'un savoir, la psychanalyse a envisagé les possibles, elle a repéré des écueils et a tracé un chemin que suivent, chacun à leur manière, ceux qui réfléchissent à l'action. A partir de nos savoirs constitués, nous ne pouvons pas entièrement déterminer nos actes professionnels; en revanche, ils nous permettent de réfléchir avant et après coup. Notre savoir préalable nous guide, mais la solution inventée dans l'action sera certainement différente de ce qui était prévu. Il aura en effet fallu tenir compte, dans l'instant, de plusieurs facteurs inattendus. Si nous sommes aveuglés par notre savoir, nous risquons de manquer le but, faire échouer l'action et surtout ne rien apprendre.

Aujourd'hui nous ne parlons plus guère d'application. L'analyse de la pratique et la clinique invitent chacun à travailler son rapport au savoir dans un contexte où un autre est en jeu. Nous pouvons en escompter quelques bénéfices.

### *Progrès*

Que ce soit en médecine ou dans les sciences, en philosophie ou en politique, la notion de progrès est actuellement interrogée. A l'orée du vingt et unième siècle, nous vivons une période où nous doutons fortement que nos progrès scientifiques nous offrent la perspective de jours meilleurs. La philosophie est convoquée, on lui demande de dialoguer avec les scientifiques, d'aider dans les décisions à prendre face aux options ouvertes par les « progrès de la science ». Que se passe-t-il pour l'éducation et la transmission des savoirs ? Devons-nous également avoir peur d'une rationalité galopante ? Quel est l'avenir de notre progrès, où est notre évolution ? L'école est plutôt en crise; les plaintes grandissent, les conditions du métier se dégradent, certains enfants vivent mal l'espace de la classe, incapables parfois d'apprendre, de se trouver « un parmi d'autres » (Imbert & GRPI, 1997b). L'école souffre donc, du collège à la maternelle, mais moins d'un progrès scientifique que de retombées sociales.

Pourtant le rôle de la rationalité dans la détermination de l'apprentissage et du grandir demeure l'enjeu de notre progrès. Certains souhaitent que le développement des sciences humaines donne la maîtrise de processus qui nous échappent encore. Si nous maîtrisons la procréation, pourquoi n'arriverions-nous pas à maîtriser le grandir et l'apprendre ? Nous serions ainsi délivrés de nos incertitudes, nous éviterions des souffrances psychiques. Les adultes sauraient comment s'y prendre rationnellement. Le problème de l'« élévation » serait alors résolu. De ce fait, être parent ou enseignant ne relèverait plus que d'une application de préceptes scientifiques, de manières de s'y prendre répertoriées. Que faire, dans l'éducation, de cet espoir qu'on puisse, grâce à la science, agir rationnellement « juste » ? Un parallèle pourrait être tracé avec les débats actuels autour de la technocratie. Avons-nous aussi eu notre Hiroshima ? Avons-nous vécu cet instant où la connaissance fondamentale dépasse l'humain et porte la destruction, bien qu'elle débouche par ailleurs sur des découvertes qui allègent nos souffrances ? Dans l'éducation, a toujours existé ce qui cause la folie ou même la mort. La science pourrait être une folie de plus si elle n'y prend pas garde, à côté d'autres rationalisations

basées sur des délires plus personnels. Si l'acte pédagogique et éducatif a jusqu'ici échappé à une détermination scientifique systématique, il s'y dérobera peut-être toujours car relevant d'une réalité trop complexe, passionnelle et affective pour être réductible à ce seul regard. La science a de légitimes prétentions sur certaines parties de cette réalité, mais ne peut tout englober et particulièrement les relations sociales et intersubjectives. Elle ne nous préserve heureusement pas des actes de foi, pas plus que de la rhétorique et même de la propagande (Hameline, à paraître).

La psychanalyse a essayé d'introduire de la pensée dans la part irrationnelle de l'humain, pour ne pas laisser cette part aux obscurantismes et aux mysticismes divers. Dans certaines zones, il ne s'agit en effet ni de céder à une illusion scientifique selon laquelle tout est raison, ni à un anti-scientisme prônant l'irrationnel comme seul mode de saisie du réel. Promouvoir une certaine lucidité à partir de nos connaissances et ne pas prendre celles-ci comme intangibles, est un enjeu pour les chercheurs mais également pour les professionnels. C'est pourquoi la présence de sciences de l'éducation plurielles est un bienfait; une seule ne peut ainsi retenir toute la vérité. Leur existence conflictuelle empêche l'enfermement dans un unique discours. La totalité du vrai et du juste définie au nom de la science provoque bien des dérives; la pluralité et les contradictions préservent la poésie de la vie et de la rencontre. Nous avons à supporter le deuil que le vrai ne soit pas le bon, accepter l'éclatement à jamais de l'unité de la beauté, du bien et de la vérité. Il n'existe donc pas une seule rationalité; le scientifique s'articule au poétique et au politique, et n'a pas à s'y substituer (Atlan, 1991).

La science est portée à refouler la vie intérieure, inconsciente, des humains. La fonction de la psychanalyse ou de ce qui va évoluer à partir d'elle, est d'empêcher qu'un tel refoulement ne réussisse tout à fait. A sa place, viennent pourtant des discours plus autorisés. On peut même imaginer son éviction, qui sera celle d'une certaine conception de l'humain, de sa liberté et de son indétermination (Enriquez, 1991). Son échec verra le succès d'une conception de la science et de l'économie qui rêvent d'humains maîtrisables et rationalisés. Une telle défaite n'est pas forcément le signe qu'elle n'était qu'une illusion. Il y a des combats qui n'en finissent pas de réapparaître. Nous réinventons seulement d'autres manières d'habiter nos oppositions fondamentales; dès lors nous ne devrions pas rêver qu'elles puissent prendre fin.

#### 4. Rétrospective

Lors de l'écriture de cet article, j'ai trouvé parmi de vieux papiers un texte personnel intitulé « Une thèse : espace d'une recherche ou de quelques réflexions sur une démarche scientifique en pédagogie » (1978). Il n'a jamais été publié et je n'en ai pas fait usage. Des circonstances de son écriture, je ne me souviens plus; sauf qu'il a été écrit environ une année et demie avant ma soutenance de thèse, il y a juste vingt ans. Après l'avoir relu, j'ai un instant hésité à le publier à la place de cet article, tant il y avait - avec d'autres mots - convergence de sensibilité, de recherche et d'interrogation.

L'avoir retrouvé m'a fait me demander ce que j'avais réalisé en vingt ans, comment j'avais évolué. Fondée sur l'épistémologie freudienne, ma position s'est fortifiée en trouvant chez d'autres des convergences, au point de pouvoir assurer dans les sciences de l'éducation une position que je ne cherche plus autant à légitimer. D'avoir rencontré dans différentes disciplines des auteurs qui vivent leur passion du savoir en la relativisant, atténué mon attitude défensive; je me risque alors davantage à dialoguer avec d'autres démarches. Toujours cependant je me soucie de travailler aux dérives de mes convictions et m'insurge, têtue, contre toute prétention totalisante d'une seule rationalité. J'essaie ainsi de maintenir une position de lucidité dans les dimensions relationnelle et affective de nos actes et paye le prix personnel exigé pour construire des connaissances sur un terrain où agissent des humains.

#### Bibliographie

Adam, J.-M., Borel, M.-J., Calame, C., & Kilani, M. (1990). *Le discours anthropologique: description, narration, savoir*. Paris: Méridiens Klincksieck.

Adam, J.-M. (1994). *Le récit* (4<sup>e</sup> éd.). Paris: Presses Universitaires de France.

Affergan, F. (1997). *La pluralité des mondes: vers une autre anthropologie*. Paris: Albin Michel.  
*L'analyse clinique dans les sciences humaines*. (1993). Montréal: Albert St-Martin.

André, A. (1989). *Babel heureuse: l'atelier d'écriture au service de la création littéraire*. Paris: Syros.

André, A. (1994). Oser écrire: le désir et la peur. In *Ecrire et faire écrire: actes de l'Université d'été de l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud, 28-31 octobre 1991* (87-104). Fontenay, Saint-Cloud: Ecole Normale Supérieure.

Andreski, S. (1975). *Les sciences sociales: sorcellerie des temps modernes ?* Paris: Presses Universitaires de France.

Aron, R. (1991). *Introduction à la philosophie de l'histoire: essai sur les limites de l'objectivité historique*. Paris: Gallimard.

Assoun, P.-L. (1993). *Freud et les sciences sociales: psychanalyse et théorie de la culture*. Paris: Armand Colin.

Atlan, H. (1986). *A tort et à raison: intercritique de la science et du mythe*. Paris: Seuil.

- Atlas, H. (1991). *Tout, non, peut-être: éducation et vérité*. Paris: Seuil.
- Badiou, A. (1988). *L'être et l'événement*. Paris: Seuil.
- Badiou, A. (1993). *Essai sur la conscience du mal*. Paris: Hatier.
- Belkaïd, M. (sous presse). *Normaliennes en Algérie: histoires de vie et histoire*. Paris: L'Harmattan.
- Benjamin, W. (1987). *Rastelli raconte et autres récits* (suivi de *Le narrateur*). Paris: Seuil.
- Bercherie, P. (1983). *Genèse des concepts freudiens*. Paris: Navarin.
- Berque, A. (1996). *Etre humains sur la terre*. Paris: Gallimard.
- Billard, J. (1997). *L'éclectisme*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Blanchot, M. (1968). *L'espace littéraire*. Paris: Gallimard.
- Blanchot, M. (1993). *Le livre à venir*. Paris: Gallimard.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture: les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle* (Y. Bonin, trad.). Paris: Retz. (Original publié 1996)
- Cador, L. (1982). *Etudiant ou apprenti*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Canguilhem, G. (1993). *Le normal et le pathologique* (4<sup>e</sup> éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Canter Kohn, R. (1986). La recherche par les praticiens: l'implication comme mode de production des connaissances. *Bulletin de Psychologie*, 39 (377), 817-826.
- Carrilho, M. M. (1997). *Rationalités: les avatars de la raison dans la philosophie contemporaine*. Paris: Hatier.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Seuil.
- Chartier, R. (1987). L'histoire ou le savoir de l'autre. In L. Giard (Éd.), *Michel de Certeau* (155-165). Paris: Centre Georges Pompidou.
- Cifali, M. (1982). *Freud Pédagogue ?* Paris: InterEditions.
- Cifali, M. (1987a). Adresse à Michel de Certeau. *Bloc-Notes de la Psychanalyse*, 7, 155-165.
- Cifali, M. (1987b). L'infini éducatif: mise en perspectives. In M. Fain, E. Enriquez, J. Cornut, M. Cifali, (Éd.), *Les trois métiers impossibles: Ve Rencontres psychanalytiques d'Aix-en-Provence, 1986* (99-161). Paris: Les Belles Lettres.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Cifali, M. (1996a). Démarche clinique, formation et écriture. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & Ph. Perrenoud (Éd.), *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? quelles compétences?* (119-135). Bruxelles: De Boeck.
- Cifali, M. (1996b). Transmission de l'expérience, entre parole et écriture. *Education Permanente*, 127, 183-200.
- Cifali, M. (1997). Publier, et après? *Education Permanente: L'écriture, lieu de formation*, 132, 13-38.
- Cifali, M., & Imbert, F. (sous presse). *Freud et la pédagogie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Clifford, J., & Marcus, G. E. (Éd.). (1986). *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Corboz, A. (1997). La recherche: trois apologues. In R. Durand (Éd.), *C'est la faute à Voltaire, c'est la faute à Rousseau* (Recueil anniversaire pour Jean-Daniel Candaux). Genève: Droz.
- de Certeau, M. (1984). *L'écriture de l'histoire*. Paris: Gallimard.
- de Certeau, M. (1987). *Histoire et psychanalyse: entre science et fiction*. Paris: Gallimard.
- de Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien: Vol. 1. Arts de faire*. Paris: Gallimard.
- de Gaulejac, V., & Roy, S. (Éd.). (1993). *Sociologies cliniques*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Dejours, C. (1993a). Intelligence pratique et sagesse pratique: deux dimensions méconnues du travail réel. *Education Permanente: Comprendre le travail*, 116, 47-70.
- Dejours, C. (1993b). *Travail, usure mentale: essai de psychopathologie du travail*. Paris: Bayard.
- de la Monneraye, Y. (1991). *La parole rééducatrice. La relation d'aide à l'enfant en difficulté scolaire*.

Toulouse : Privat.

Delbos, G., & Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris: La Maison de l'homme.

Delcambre, P. (1997). *Ecriture et communications de travail: pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés*. Lille: Presses Universitaires.

de Rosny, E. (1996). *La nuit, les yeux ouverts*. Paris: Seuil.

Descola, P. (1994). *Les lances du crépuscule*. Paris: Plon.

Detienne, M., & Vernant, J.-P. (1974). *Les ruses de l'intelligence, la métis des Grecs*. Paris: Flammarion.

Devereux, G. (1975). *Ethnopsychanalyse complémentariste*. Paris: Flammarion.

Dilthey, W. (1995). *Ecrits d'esthétique* (suivi de *La naissance de l'herméneutique*). Paris: Cerf.

Dominicé, P. (1990). *Histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.

*Ecrire et faire écrire: actes de l'Université d'été de l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud, 28-31 octobre 1991*. (1994). Fontenay, Saint-Cloud: Ecole Normale Supérieure.

*Ecrire: un enjeu pour les enseignants*. (1993). Paris: Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques.

L'écriture, lieu de formation. (1997). *Education Permanente, Supplément Education nationale publié en collaboration avec la Direction des lycées et collèges*, 132, 3.

Enriquez, E. (1985). L'approche psychosociale: explication, implication, interprétation. In J.-P. Boutinet (Éd.), *Du discours à l'action: les sciences sociales s'interrogent sur elles-mêmes. Actes du Colloque de l'Institut de Psychologie et Sciences Sociales Appliquées* (36-50). Paris: L'Harmattan.

Enriquez, E. (1991). Le sujet humain: de la clôture identitaire à l'ouverture au monde. In R. Dorey (Éd.), *L'inconscient et la science* (37-63). Paris: Dunod.

Enriquez, E. (1997a). *Les jeux du pouvoir et du désir dans l'entreprise*. Paris: Desclée de Brouwer.

Enriquez, E. (1997b). *L'organisation en analyse*. Paris: Presses Universitaires de France.

Favret-Saada, J. (1977). *Les mots, la mort et le sort: la sorcellerie dans le bocage*. Paris: Gallimard.

Favret Saada, J., & Contreras, J. (1981). *Corps pour corps: enquête sur la sorcellerie dans le Bocage*. Paris: Gallimard.

Faye, J.-P. (1982). *Théorie du récit: introduction aux langages totalitaires*. Paris: Hermann.

Ferry, J.-M. (1991). *Les puissances de l'expérience*. Paris: Cerf.

Feyerabend, P. (1996). *Adieu la raison*. Paris: Seuil.

Foucault, M. (1993). *Naissance de la clinique*. Paris: Presses Universitaires de France.

Gadamer, H.-G. (1995). *Langage et vérité*. Paris: Gallimard.

Gadamer, H.-G. (1996a). *La philosophie herméneutique*. Paris: Presses Universitaires de France.

Gadamer, H.-G. (1996b). *Vérité et méthode*. Paris: Seuil.

Geertz, C. (1996). *Ici et Là-bas: l'anthropologue comme auteur*. Paris: Métailié.

Granger, G.-G. (1960). *Pensée formelle et sciences de l'homme*. Paris: Aubier.

Granger, G.-G. (1988). *Essai d'une philosophie du style*. Paris: Odile Jacob.

Granger, G.-G. (1998). *L'irrationnel*. Paris: Odile Jacob.

Guist-Desprairie, F. (1989). *L'enfant rêvé*. Paris: Armand Colin.

Habermas, J. (1992). *De l'éthique de la discussion*. Paris: Cerf.

Hameline, D. (1977). *Le domestique et l'affranchi*. Paris: Editions Ouvrières.

Hameline, D. (1985). Le praticien, l'expert et le militant. In J.-P. Boutinet (Éd.), *Du discours à l'action: les sciences sociales s'interrogent sur elles-mêmes. Actes du Colloque de l'Institut de Psychologie et Sciences Sociales Appliquées* (80-103). Paris: L'Harmattan.

Hameline, D. (1997). Penser la pédagogie est un luxe sans aucun désespoir de cause. *Revue Française de Pédagogie*, 120i, 7-18.

- Hameline, D. (sous presse). Pédagogie. In P. Champy & C. Estévé (Éd.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (2<sup>e</sup> éd.). Paris: Nathan.
- Hebrard, J. (1994). Récits et mémoire dans les « affaires humaines ». *Confluence*, 22, 9-13.
- Imbert, F. (1985). *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux: Matrice.
- Imbert, F. (1987). *La question de l'éthique dans le champ éducatif*. Vigneux: Matrice.
- Imbert, F. (1992). *Vers une clinique du pédagogique*. Vigneux: Matrice.
- Imbert, F., & Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle. (1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris: ESF.
- Imbert, F., & Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle. (1997a). *L'inconscient dans la classe: transfert et contre-transfert*. Paris: ESF.
- Imbert, F., & Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle. (1997b). *Vivre ensemble, un enjeu pour l'éducation*. Paris: ESF.
- Jauss, H. R. (1990). *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard.
- Judy, P. H. (1993). *Eloge de l'arbitraire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Judy, P. H. (1996). *L'ironie de la communication*. Bruxelles: La Lettre volée.
- Jobert, G. (1990). Ecrite, l'expérience est un capital. *Education Permanente*, 102, 77-82.
- Jobert, G. (1993). Les formateurs et le travail: chronique d'une relation malheureuse. *Education permanente*, 116, 7-18.
- Jobert, G. (1998). *La compétence à vivre: contribution à une anthropologie de la reconnaissance au travail*. Mémoire pour l'habilitation à diriger les recherches, Université François Rabelais, UFR Arts et Sciences Humaines, Tours.
- Laburthe-Tolra, P. (1998). *Critiques de la raison ethnologique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lacan, J. (1986). *L'éthique de la psychanalyse*. Paris: Seuil.
- Ladrière, J. (1997). *L'éthique dans l'univers de la rationalité*. Montréal: Fides.
- Ladrière, P. (1990). *La sagesse pratique* (Raisons Pratiques N° 1). Paris: Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Laplantine, F. (1997). *La description ethnographique*. Paris: Nathan.
- Latour, B. (1996). Sur la pratique des théoriciens. In J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoir d'action* (131-146). Paris: Presses Universitaires de France.
- Lecoultre-Cifali, M. (1976). Propos sur une pédagogie de la langue maternelle ou l'histoire d'une impasse. *Action Poétique*, 67-68, 106-133.
- Lecoultre-Cifali, M. (1978) *Une thèse: espace d'une recherche ou quelques réflexions sur une démarche scientifique en pédagogie*. Manuscrit non publié, Université de Genève, Genève.
- Lecoultre-Cifali, M. (1979). *Eléments pour une démarche psychanalytique dans le champ pédagogique*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Genève, Genève.
- Lecourt, D. (1993). *Contre la peur: de la science à l'éthique, une aventure infinie*. Paris: Hachette.
- Lecourt, D. (1996). *Prométhée, Faust, Frankenstein: fondements imaginaires de l'éthique*. Paris: Les Empêcheurs de Penser en Rond.
- Lecourt, D. (1997). *L'avenir du progrès*. Paris: Textuel.
- Leiris, M. (1934). *L'Afrique fantôme*. Paris: Gallimard.
- Levinas, E. (1986). *Ethique et infini*. Paris: Fayard.
- Levinas, E. (1987). *Humanisme de l'autre homme*. Paris: Fayard.
- Levy, A. (1997). *Sciences cliniques et organisations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Malherbe, J.-F. (1996). *L'incertitude en éthique*. Montréal: Fides.
- Malinowski, B. (1985). *Journal d'ethnologue*. Paris: Seuil.
- Mannoni, O. (1969). *Clefs pour l'imaginaire ou l'autre scène*. Paris: Seuil.
- Mannoni, O. (1980). *Un commencement qui n'en finit pas*. Paris: Seuil.
- Marrou, H.-I. (1975). *De la connaissance historique*. Paris: Seuil.

- Mauss, M. (1968). *Sociologie et anthropologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Meirieu, Ph. (1993). Ecriture et recherche. *Cahiers Pédagogiques: Ecrire, un enjeu pour les enseignants*, 23-38.
- Meirieu, Ph. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris: ESF.
- Misrahi, R. (1987). *Les actes de la joie: fonder, aimer, agir*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moll, J. (1989). *La pédagogie psychanalytique: origine et histoire*. Paris: Dunod.
- Moll, J. (1992). Penser et écrire son histoire scolaire. *Cahiers Pédagogiques*, 307, 54-56.
- Morin, E. (1969). *Le vif du sujet*. Paris: Seuil.
- Morin, E. (1986). *La connaissance de la connaissance*. Paris: Seuil.
- Morin, E. (1990a). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF.
- Morin, E. (1990b). Messie, mais non. In D. Bougnoux, J.-L. Le Moigne, & S. Proulx (Éd.), *Arguments pour une méthode (autour d'Edgar Morin): colloque de Cerisy (254-268)*. Paris: Seuil.
- Morin, E. (1994). *Mes démons*. Paris: Stock.
- Péquignot, H. (1953). *Médecine et monde moderne*. Paris: Minuit.
- Péquignot, H. (1995). D'où vient la médecine, où la mène-t-on? *Bulletin de la Société Française de Philosophie*, 2, 30-42.
- Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF.
- Petit, J.-L. (Éd.). (1991). *L'événement en perspective* (Raisons Pratiques, N° 2). Paris: Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Pineau, G., & Michel, M. (1983). *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Paris: Edilig.
- Pochet, C., Oury, F., & Oury, J. (1986). « L'année dernière, j'étais mort... » signé Miloud. Vigneux: Matrice.
- Prigogine, I. (1996). *Temps à devenir: à propos de l'histoire du temps*. Montréal: Fides.
- Prigogine, I., & Stengers, I. (1980). *La nouvelle alliance: métamorphose de la science*. Paris: Gallimard.
- Pulman, B. (1986). Le débat anthropologie/psychanalyse et la référence au « terrain ». *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 80, 5-26.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit: Vol. 1. L'intrigue et le récit historique*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (1984). *Temps et récit: Vol. 2. La configuration dans le récit de fiction*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit: Vol. 3. Le temps raconté*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action: essais d'herméneutique* (Vol. 2). Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Robin, R. (1991). Science et fiction. *Espaces Temps*, 47/48, 83-39.
- Sarthou-Lajus, N. (1996). *L'éthique de la dette*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Simon, R. (1993). *L'éthique de la responsabilité*. Paris: Cerf.
- Singing, C. (1992). La méthode clinique. In *Lire Foucault*. (ouvrage collectif) (59-81). Paris: Jérôme Millon.
- Todorov, T. (1987). Lettre. *Lettres Internationales*, 12, 79.
- Vasquez, A., & Oury, F. (1993). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Vigneux: Matrice.
- Vattimo, G. (1997). *Au delà de l'interprétation: la signification de l'herméneutique pour la philosophie*. Bruxelles: De Boeck.
- Veyne, P. (1979). *Comment on écrit*. Paris: Seuil.