

Paru comme:

Zittoun, T. (2021). Art, Imagination, et les limites du dialogue. In N. Muller Mirza & M. Dos Santos Mamed (Eds.), *Sur les frontières de la pensée. Contributions d'une approche dialogique et socioculturelle à l'étude des interactions en contexte* (pp. 51–70). Antipodes.

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 (Grossen, 2007; 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 des personnes âgées (Grossen, Zittoun, & Ros, 2012; Zittoun, Grossen, & Salamin Tarrago, In press). 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. Etant 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.

1. Le dialogisme comme éthique, épistémologique 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 Mikhail Bakhtine (Bakhtine, 1987, 1998) et de Martin Buber (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 (Linell, 2009), Ivana Marková (Marková, 2006, 2007, 2011), Anne Salazar 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; 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, 2017).

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 Bakhtine 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. Sur cette base, elle a, avec ses collègues, développé 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), les situations de focus groupes (Marková et al., 2007) ou au travers des interactions en classe (Grossen, 2014; Muller Mirza & Grossen, 2017; Zittoun & Grossen, 2012).

2. 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 au travers du 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 humaines ; 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 qui les traverse. 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 nous 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 construits des objets d'étude complexe, où nous avons distingué un certain nombre de discours que nous pouvions rendre explicites selon une posture à la « troisième personne » (ce que Buber appelle une relation « je-il », (Buber, 1969)), que nous suscitons et que nous comprenons du point de vue de la personne en relation, ou à la première personne (ce que Buber appelle une relation « je-tu », et qui implique une reconnaissance de l'unicité de l'autre (Buber, 1969; 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, et 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. A un deuxième niveau, nous observons et décrivons les situations dialogiques en temps réel, dans les espaces matériels et symboliques qui les rendent possible : 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. A 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 leur 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 dans chacun des niveaux 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 et al., In press). A 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 lui permet 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 elle 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 à la fois pensée comme réalité sociale, mais aussi 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-elles même en dialogue, et comme actrice de ces dialogues.

3. 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 lesquels 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 trouve 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 leur 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 avec des 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 deuxième exemple est tiré d'une situation dans l'institution pour personnes âgées. Dans le cadre de la vie en EMS, en effet, les personnes sont souvent isolées de leur milieu de vie antérieur, et elles 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 illustrer cela, 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 drôle' // 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, d'évoquer 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. Ainsi, la statuette de la vierge constitue-t-elle pour Clara le point d'ancrage de toute une série de dialogues : avec les autres, avec le divin, avec son expérience de vie, avec des lieux géographiques proches et distants, avec 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 la même manière, 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., In press).

Ainsi, notre exploration de terrains en institution nous a invitée à considérer à la fois ce qui peut contraindre ou limiter certaines formes de dialogues, mais aussi, 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.

4. 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, comme par exemple les journaux intimes rendus publics (Gillespie & Zittoun, 2010; Grossen, 2015; Zittoun, 2014; Zittoun & Gillespie, Submitted chapter), 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 jusqu'ici évoqués, 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. A 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. A un deuxième 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 récits 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 deuxième 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, 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 presque 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. A 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, au travers duquel il exprime sa liberté maintenue au travers de son dialogue esthétique avec la nature et la vie. A tout cela il faut ajouter un troisième niveau, puisque Lenz écrivit ce roman en Allemagne après-guerre, adressé au public comme 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 ces mouvements que nous avons décrits, ils deviennent des partenaires fondamentaux de nos dialogues internes.

5. 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 à la fois la condition de la vie des personnes en société, ce qui les porte et les amène à devenir ce qu'elles sont, et à la fois, qu'elles peuvent 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 au travers elles, 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 au travers d'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. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0371-3>
- Buber, M. (1969). *Je et tu* (Original 1923; G. Bianquis, Trad.). Paris, France: Aubier.
- Dovlatov, S. (2019). *La zone. Souvenirs d'un gardien de camp* (Original 1982; C. Zeytounian-Beloüs, Trad.). Neuchâtel, Suisse : La Baconnière.
- 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 (Éd.), *Methodological thinking in psychology : 60 years gone astray?* (p. 69-88). Charlotte, NC : Information Age Publisher.
- Goffman, E. (1961). The characteristics of total institutions. In A. Etzioni (Éd.), *A sociological reader on complex organizations* (Original 1957, p. 312-338). New York, UK : Holt, Rinehart and Winston,.
- Grossen, M. (1988). *L'intersubjectivité en situation de test*. Consulté à l'adresse <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 (Éd.), *L'entretien clinique en pratiques. Analyse des interactions verbales d'un genre hétérogènes* (p. 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.
<https://doi.org/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. <https://doi.org/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 (Éd.), *L'intersubjectivité en questions. Agrégat ou nouveau concept fédérateur pour la psychologie* (p. 139-160). Lausanne, Suisse : Antipodes.
- Grossen, M. (2015). The diary as dialogical space. In B. Wagoner, N. Chaudhary, & P. Hviid (Éd.), *Integrating experience. Body and mind moving between contexts* (p. 201-219). Charlotte, N.C : 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. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.09.003>
- Grossen, M., & Perret-Clermont, A.-N. (Éd.). (1992). *L'Espace thérapeutique. Cadres et contextes*. Lausanne, Suisse: Delachaux & Niestle.
- Grossen, M., & Salazar Orvig, A. (2011). Dialogism and dialogicality in the study of the self. *Culture & Psychology*, 17(4), 491-509. <https://doi.org/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. Hjørne, G. van der Aalsvoort, & G. de Abreu (Éd.), *Learning, social interaction and diversity – exploring school practices* (p. 15-33). Rotterdam/Boston/Taipei : Sense Publishers.
- Havel, V. (1988). *Letters to Olga*. New York : 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.
<https://doi.org/10.1177/1354067X9800400203>
- Kaës, R. (Éd.). (2012). *L'institution et les institutions—Études psychanalytiques*. Paris, France : Dunod.
- Leivick, H. (2019). *Dans les bagnes du tsar* (Original 1958; R. Ertel, Trad.). Paris, France : l'Antilope.
- Lenz, S. (2015). *La leçon d'allemand* (Original 1968; B. Kreiss, Trad.). Paris, France: Robert Laffont.

- Levi, P. (1995). *Le Système périodique* (Original 1975; A. Maugé, Trad.). Paris, France: Le Livre de Poche.
- 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 : Editions 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* (Original publication 1948 & 1951). Washington, DC : American Psychological Association (APA).
- Linell, P. (2003). Dialogical tensions : On rommetveitian themes of minds, meanings, monologues, and languages. *Mind, Culture, and Activity*, 10(3), 219-229.
https://doi.org/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.
- Marková, I. (2011). L'influence et la dialogicité. *Bulletin de psychologie, Numéro 515(5)*, 391-398.
<https://doi.org/10.3917/bupsy.515.0391>
- Marková, I. (2016). *The Dialogical Mind : Common Sense and Ethics*. Cambridge UK : Cambridge University Press.
- Marková, I. (2018). From imagination to well-controlled images : Challenge for the dialogical mind. In T. Zittoun & V. P. Glăveanu (Éd.), *Oxford Handbook of Culture and Imagination* (p. 319-344). Oxford : Oxford University Press.
- Marková, I., Linell, P., Grossen, M., & Salazar Orvig, A. (2007). *Dialogue in focus groups. Exploring socially shared knowledge*. London/Oakville : Equinox.
- Marková, I., Zadeh, S., & Zittoun, T. (2019). Introduction to the special issue on generalisation from dialogical single case studies. *Culture & Psychology, Special issue on dialogical generalisation*.
- Mazé, L., & Nocerino, P. (2017). Analyser l'accueil des personnes âgées en institution. De l'autonomie aux transferts de responsabilité. *ethnographiques.org*, 35. Consulté à l'adresse 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 (Éd.), *Les interations sociales en classe : Réflexions et perspectives* (p. 17-34). Bern, New York : Peter Lang.

- Obeyesekere, G. (1990). *The work of culture : Symbolic transformation in psychoanalysis and anthropology*. Chicago ; London: University of Chicago Press.
- Perret-Clermont, A.-N. (2001). Psychologie sociale de la construction de l'espace de pensée. In J. J. Ducret (Éd.), *Actes du Colloque « Constructivismes : Usages et perspectives en éducation »* (Vol. 8, p. 65-82). Genève : 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 (Éd.), *Joining Society : Social Interactions and Learning in Adolescence and Youth* (p. 3-10). New York/Cambridge : 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.
https://doi.org/10.1207/s15327884mca1003_3
- Salamin, F. (2015). *Valeurs socio-politiques, institutionnelles et personnelles : Analyse de l'EMS des Crêtes* (Rapport de recherche N° 1). Lausanne/Neuchâtel : Universités de Neuchâtel & Lausanne.
- Salazar-Orvig, A., & Grossen, M. (2008). Le dialogisme dans l'entretien clinique. *Langage et société*, (123), 37-52.
- Stenner, P. (2016). On standards and values : Between finite actuality and infinite possibility. *Theory & Psychology*, 26(2), 144-162. <https://doi.org/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 (Éd.), *Culture, identity and intense performativity : Being in the zone* (p. 10-31). Abingdon, UK: Routledge.
- Stenner, P. (2019, août). *Theorising liminality between art and life : The liminal sources of cultural experience*. Innovations in Psychology series 2019 présenté à Aalborg. Aalborg.
- Sullivan, P. (2011). *Qualitative Data Analysis Using a Dialogical Approach* (1 edition). London ; Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications Ltd.
- Zittoun, T. (2004). Preapprenticeship as a transitional space. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. Resnick, T. Zittoun, & B. Burge (Éd.), *Joining Society : Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth* (p. 153-176). Cambridge/New York : 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. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.5964/ejop.v12i1.1133>
- Zittoun, T. (2017). A lesson in dialogical thinking. *Culture & Psychology*, 1354067X17701272. <https://doi.org/10.1177/1354067X17701272>
- Zittoun, T. (2018). The Velvet revolution of land and minds. In B. Wagoner, F. M. Moghaddam, & J. Valsiner (Éd.), *The psychology of radical social change : From rage to revolution* (p. 140-158). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zittoun, T., & Gillespie, A. (Submitted chapter). A sociocultural approach to identity through diary studies. In M. Bamberg, C. Demuth, & M. Watzlawik (Éd.), *Cambridge Handbook of Identity*. Cambridge, UK: Cambridge 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 (Éd.), *The interplays between dialogical learning and dialogical self* (p. 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 (Éd.), *Les interactions sociales en classe : Réflexions et perspectives* (p. 79-95). Berne, New York: Peter Lang.
- Zittoun, T., Grossen, M., & Salamin Tarrago, F. (In press). Creating new spheres of experience in the transition to a nursing home. *Learning, Culture and Social Interaction, Special issue*.
- 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. <https://doi.org/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). Neuchâtel: Université de Neuchâtel.