

Introduction

L'objet tiers est un média qui renvoie le sujet à lui-même et lui permet de travailler à son changement, de se réguler, de s'auto-évaluer (Vial 2000).

La question que nous posons est celle du tiers, comme objet et comme sujet, dans la relation. Elle nous amène malgré sa grande nouveauté à revisiter les notions classiques du tiers, mais aussi celles de l'objet et du sujet comme notions cardinales. Sujet et objet sont les pôles mêmes de toute conception éducative ; à la fois visées, finalités, médiations, acteurs et interacteurs, ils ont longtemps été opposés de manière absolue, mais aujourd'hui au contraire ils sont souvent confondus, pire, indifférenciés. En effet, dans la métaphysique, la pensée philosophique ou scientifique traditionnelle, le sujet est par définition celui qui pose et constitue l'objet, lui faisant face, le percevant, le connaissant. L'objet est étymologiquement « jeté devant » le sujet et cette dualité corrélative est constitutive. L'objet de l'attention, l'objet de l'apprentissage est toujours considéré comme produit de la conscience du sujet. Alors, toute subjectivation de l'objet devient projection affective, magique ou poétique, tandis que toute objectivation du sujet semble être une transgression de sa liberté et de sa conscience.

Depuis longtemps cependant, loin de cette dichotomie, le rapprochement de l'objet et du sujet s'est opéré en métaphysique, en épistémologie et en sciences humaines. Grâce à l'anthropologie philosophique ou scientifique, aujourd'hui, objet et sujet semblent mêlés et métissés, hybridés dans leur appréhension réciproque, et cela est sans doute un gain. En effet, le sujet et l'objet ne sont plus compris comme des essences mais comme des polarités d'un processus relationnel de subjectivation et d'objectivation.

Pourtant ce n'est pas simple, l'objet est souvent confondu avec la chose (*res*, en latin), et de ce fait le rapprochement entre l'objet et le sujet devient plus dangereux,

le sujet peut alors être très facilement chosifié, réifié. Ainsi, on pourrait avancer que désormais, dans les sociétés qui ont été définies comme hypermodernes, ou hyperlibérales, avec leurs processus de marchandisation, libéralisation et privatisation du monde, les objets nous gouvernent et nous vivons sous leur domination, leur fascination et leur empire. Surtout lorsque les médiations institutionnelles disparaissent. Ils nous traversent et nous façonnent dans notre corporéité mais aussi dans notre subjectivité. Nous sommes, en tant que sujets, à la fois augmentés et diminués par l'emprise des objets qui nous réifient et nous aliènent. Les sujets eux-mêmes, dans leurs relations, semblent devenus objets de fascination, de consommation, de manipulation, de pression les uns pour les autres, de manière respectueuse et réciproque. Faut-il pour mieux saisir cette tendance remonter aux débuts ou à la généralisation de ce productivisme-consumérisme, de cette marchandisation du monde, cette obsession de la rentabilisation ? Quelles sont les conséquences de cela dans et pour la relation éducative ?

Il est probable que l'indifférenciation actuelle de l'objet comme du sujet, à l'instar de leur différenciation dichotomique antérieure, entrave la relation éducative et ruine tout lien social. Pour fuir la menace pour l'action sensée que représente la confusion, autant que celle de l'opposition plus ou moins frontale, l'objet et le sujet doivent être mis en transaction par des médiations sociales et institutionnelles. Celles-ci opèrent en accordant une place structurante à la médiation du tiers et de la tiercéité. Ainsi en est-il, par exemple, de la relation éducative triangulaire qui fait intervenir l'intersubjectivité et la médiation entre les sujets et les objets de savoir pour permettre l'appropriation et l'apprentissage. Le tiers s'avère de plus en plus indispensable, encore doit-il, pour opérer de façon non perverse, respecter certaines conditions relationnelles. Il a été montré tant par la pédagogie que par la didactique que l'articulation du sujet et de l'objet dans une mise en tension régulée par le tiers médiateur est une condition de possibilité de l'éducation et constitue le critère de la qualité de la relation éducative.

Pour mieux comprendre cette articulation fine, il importe alors de repenser l'objet et le sujet en éducation dans leurs fonctionnalités médiatrices propres. Il s'agit de considérer leurs fonctions et leurs postures réciproques de manière non duale, sans pour autant contrevenir à leurs caractéristiques spécifiques et corrélatives. Comment, en effet, concilier le fait que l'objet peut être conçu comme instrument tandis que le sujet, s'il peut être objectivé et réfléchi, devra rester une fin sans jamais être traité comme moyen. Apprécier les liens de l'objet et du sujet en éducation, par la transaction du tiers, s'avère particulièrement important, aussi importe-t-il de mieux saisir les circonstances, les causes et les étapes des mutations de ces conceptions.

Comment penser le statut tiers du sujet, comme de l'objet ? Comment repérer et reconnaître l'objet et le sujet dans leurs fonctions et positionnements tiers ? L'intérêt de cet ouvrage est de montrer que l'expression « faire tiers » dépend de la conception

que l'on a de la médiation, en fonction des regards et des approches. Il s'agit alors de repérer divers tiers et leurs fonctionnements dans la relation éducative, l'objet comme tiers, mais aussi d'autres formes de tiers, le tiers symbolique de la loi, l'autre sujet comme tiers, l'espace naturel comme tiers, etc.

La description et l'analyse du tiers ont été quelquefois abordées par des philosophes de l'éducation (Martinez 1999 ; Xypas *et al.* 2011), par des pédagogues (Houssaye 2000) ou encore par des didacticiens (Brousseau 1998), chacun dans son domaine ; elle a rarement été entreprise de manière plurielle en sciences de l'éducation, dans une réflexion qui réunit des disciplines, des approches et même des métiers différents comme éducateur, enseignant et formateur. La tâche est ardue et cet ouvrage collectif s'y est attelé. Il aspire à y contribuer en réunissant divers textes conçus dans des contextes différents (séminaire de recherche, symposium, colloque), au sein de laboratoires différents, mais toujours tendus en convergence, vers la question du tiers.

Une première partie de l'ouvrage réunit les contributions autour de la question de l'objet tiers et de son rôle. Une seconde partie est davantage centrée sur la polarité tierce du sujet.

I.1. L'objet comme tiers en éducation et en formation

Si l'éducation et la formation sont des objets de recherche, qu'en est-il de la recherche sur les objets en éducation et en formation ? Quels sont ces objets présents dans les situations éducatives, leurs caractéristiques, leurs fonctionnalités, les modalités de la constitution des relations entre objets et sujets ? L'objet médiateur servira d'interprète, de transformateur. L'objet inerte est un support, dans cette partie, les auteurs montreront que l'objet n'est pas pensé comme inerte, mais comme « un objet transitionnel qui aide à changer d'état, il sert de lien avec un ou des tiers et peut avoir une dimension créative » (Kaës 2002, p. 43).

Les six chapitres réunis dans la première partie portent sur la nature, les usages et les fonctions de l'objet tiers en éducation et en formation : à quelles conditions un objet fait-il tiers ? Ils explorent la place et le statut de l'objet tiers en éducation et en formation. Il s'agit de définir le caractère des objets accomplissant une fonction tierce d'éducation qui sera abordée selon divers points de vue correspondant aux types de médiation existants : cognitive, didactique, herméneutique, psychique, sociale, etc.

Si l'objet occupe souvent une place de tiers entre deux sujets, dans l'apprentissage et l'enseignement, s'il peut encore exercer une fonction de médiation entre le sujet et soi-même dans l'éducation, il peut fonctionner comme instance pour un groupe ou

une communauté qu'il institue comme communauté significative sur le plan politique ou moral. La situation et le statut de cet objet peuvent varier : objet présent et concret, objet de désir, d'apprentissage, objet comme valeur, objet comme instance dans la construction du sujet ou d'autres identités personnelles, professionnelles, épistémiques et morales.

Sont examinés encore en quoi le tiers peut exercer une fonction et une place importante dans la construction du sujet, dans la reconnaissance de la relation interpersonnelle ou encore en quoi il peut contribuer à construire et instituer une communauté.

Grégory Lo Monaco, dans « Le rôle de l'objet tiers dans la relation éducative : une lecture psychosociale » (chapitre 1), propose une lecture psychosociale de l'objet tiers à la fois comme receptacle, mais également comme courroie de transmission de signification construite dans et par le social. Il propose de le considérer comme un objet contextualisant qui est en capacité d'actualiser un ensemble de rapports socio-symboliques inhérents aux positions sociales occupées par les acteurs de la relation concernée par cet objet. Il montre également pourquoi et comment la relation éducative peut être influencée par l'objet tiers dès lors qu'il devient le médium d'enjeux normatifs et socioreprésentationnels.

Bruno Goloubieff, dans « L'activité de problématisation : tiers éducatif en formation » (chapitre 2), montre que se former dans les métiers de l'humain nécessite l'appropriation de savoirs canoniques, mais aussi de travailler à son changement et à son émancipation. La relation éducative implique de l'inattendu et la question du sens est essentielle pour favoriser le cheminement et le questionnement des personnes. L'activité de problématisation est ici le tiers éducatif qui permet un travail sur soi, sur ses implications pour comprendre ce qui agit le sujet afin de lui permettre de prendre du recul et lui éviter de rejouer les mêmes scènes. Si l'appréhension du problème semble essentielle pour problématiser, cette posture n'est pas évidente et génère une prise de risque. En l'absence de solutions à trouver, le formé se retrouve à errer, confronté à lui-même, ce processus peut être accompagné.

Jean-Yves Beroud, dans « Le lieu d'exercice du coaching, un possible objet tiers » (chapitre 3), met en tension le lieu d'exercice du coaching comme un possible objet tiers que le coach utiliserait comme un outil. La posture est questionnée, le lieu et son utilisation sont envisagés comme un objet tiers impliquant ou distanciant. Le lieu de coaching est un espace de travail mouvant, modifiable au gré des situations. Dans le cadre d'une recherche sur « l'évaluateur coach », à partir de 50 entretiens, 13 coachs repérés comme donnant du sens à leur choix de lieux, ont été interviewés sous forme d'entretien non directif (Rogers 2005). Les résultats montrent que les lieux, le mobilier et les objets présents dans une pièce où se déroule le coaching

peuvent être pensés comme objet tiers. Cependant l'objet tiers, quel qu'il soit, ne peut s'activer seul, la posture du coach est déterminante, et selon le paradigme « mécaniciste ou biologiste » (Vial 2012), il peut activer des processus de régulation différents.

Yann Mercier-Brunel présente dans « Le référentiel de compétences des enseignants au CAPES interne : objet de reconfiguration ou de *normation* » (chapitre 4) une recherche dans le cadre du CAPES interne (concours de recrutement des professeurs du second degré destiné aux agents de la fonction publique, titulaires ou contractuels, exerçant depuis au moins de 3 ans). Il montre que ce référentiel est susceptible d'être considéré comme un objet tiers dans le rapport que les candidats ont tissé avec le métier lorsqu'ils présentent leur expérience professionnelle et justifient leurs compétences dans une des épreuves d'admissibilité du concours, le dossier de Reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle (RAEP). À partir de trois dossiers de candidats aux parcours différents, l'auteur analyse dans les discours la façon dont le référentiel est convoqué comme objet tiers, de façon explicite ou pas, et s'il constitue le support à des processus de normation de l'expérience (en tant que cadre) ou à des processus d'analyse réflexive permettant de conceptualiser, voire de problématiser, l'activité professionnelle suivant la définition de l'objet tiers de Vial (2000).

Pascal Terrien questionne « la modélisation de dispositifs comme objets tiers : entre décloisonnement et croisements » (chapitre 5). « Est-il possible de modéliser des dispositifs de formation novateurs qui pallient les dérives d'une formation techniciste et cloisonnée pour une formation humaniste qui mette l'accent sur le sujet et ses sphères de réception et d'actions culturelles, notamment littéraire, artistique et musicale ? » Les dispositifs présentés dans ce chapitre deviennent des objets tiers qui permettent des développements professionnels de futurs professeurs dans une coconstruction des savoirs et des pratiques enseignantes.

Dans « Le journal de bord, objet tiers de la pensée réflexive en alternance auprès d'étudiants de master 2 en ingénierie de formation » (chapitre 6), Christine Poplimont présente un dispositif pédagogique innovant favorisant une médiation cognitive par un travail réflexif : le journal de bord qui joue le rôle de l'objet tiers dans un master 2 professionnel, organisé en alternance et destiné à des ingénieurs de formation. L'objet tiers favorise le lien entre les deux lieux de formation : le temps de formation et le temps de stage, et la mise en œuvre de la pédagogie de l'alternance qui, pour sortir d'une juxtaposition de savoirs, va développer chez les apprenants une pensée réflexive. Ce dispositif amène les étudiants à partir de leurs pratiques, à questionner leurs expériences pour développer du sens et des connaissances. La deuxième partie du texte interroge la posture du formateur.

Ces divers textes insistent sur l'importance et le rôle du tiers comme objet, chacun à leur manière. On retrouve une diversité de points de vue professionnels (enseignant, formateur, coach, ingénieur de formation), d'approches disciplinaires variées (psychologie, psychosociologique, sciences de l'éducation, philosophie), de démarches méthodologiques (tant qualitatives que quantitatives), de domaines abordés (apprentissage en classe, formation d'enseignants, formation d'adultes, formation à l'ingénierie de formation, accompagnement professionnel).

Il s'agit à travers les six chapitres présentés dans cette première partie de questionner et de resituer l'objet tiers dans la relation éducative à la fois comme « une courroie de transmission de significations », « un objet contextualisant » où « l'activité de problématisation » va favoriser une posture d'errance et de prise de recul dans un parcours de formation. Dans ce processus, le choix du lieu et des objets composant l'espace où la relation se déroule n'est pas neutre et va influencer le type de régulations privilégié. Des dispositifs pédagogiques souvent vécus comme des guides inertes sont posés ici comme des tiers, des médiateurs favorisant par la modélisation et la problématisation de l'activité professionnelle et de l'expérience, une pensée réflexive.

Les éléments tant pratiques que théoriques présentés au fil de ces six chapitres devraient permettre aux professionnels de la relation éducative et pédagogique (formateurs, éducateurs spécialisés, enseignants, coach, ingénieur de formation) de retirer des éléments de réflexion pour revisiter et faire évoluer leurs pratiques afin de faire preuve de créativité et d'innovations.

1.2. Le sujet comme tiers en éducation et en formation

L'émergence de l'enfant ou de l'élève comme sujet (sujet du désir, de la conscience, de la morale, sujet de droit, sujet politique comme citoyen) et comme personne est la grande finalité, et selon Kant, la fin de l'éducation. La coconstruction intersubjective de l'identité professionnelle est la finalité de la formation. La coconstruction d'identités épistémiques est la finalité de l'enseignement et de l'apprentissage. Si les développements et constructions subjectives par les sujets mêmes de la relation éducative sont au cœur de l'éducation, cela se traduit par des développements processuels qui ne sont pas immédiats. Bien au contraire, ces développements, ces difficiles émergences pour l'élève ou le formé demandent toujours un savoir-faire précis de médiation de la part de l'autre sujet de la relation intersubjective éducative que sont les éducateurs, les enseignants, les pédagogues et didacticiens, les formateurs, les accompagnateurs, etc.

Les cinq chapitres réunis dans cette seconde partie portent sur la nature, les usages et les fonctions du tiers comme sujet éduqué, avec la subjectivation en éducation. À quelles conditions et grâce à quel traitement du tiers y a-t-il émergence éducative

de l'élève comme individu, sujet, personne, citoyen ? L'enjeu est majeur, car le tiers n'est pas forcément toujours dans le bon rôle d'un tiers médiateur éducatif, il peut être tiers intrus, tiers exclu, tiers pervers, tiers prédateur, tiers victime, etc. Il peut entraver et empêcher la construction de l'élève, et du formé, comme sujet, personne, citoyen ou professionnel. Les chapitres explorent la place, le statut, certains fonctionnements ou dysfonctionnements du sujet comme tiers en éducation et en formation.

L'éducateur se doit de penser et de développer un savoir éduquer pour permettre au sujet d'advenir vers plus de maturité, d'émancipation, de liberté, de connaissance, de compréhension et de coopération avec soi, l'autre et les autres sujets. L'éducateur comme le formateur ont alors à permettre le développement de l'identité (personnelle, professionnelle, épistémique, morale, etc.). Le sujet adulte dans la relation peut occuper diverses fonctions ou positions (professionnelles ou non), selon les institutions, celle du parent, de l'enseignant, de l'éducateur. Quoi qu'il en soit, il devra chercher et trouver un rôle de tiers médiateur bénéfique, dans la famille, à l'école ou ailleurs. Enseignant, il devra savoir occuper une place tierce de médiateur, entre les objets d'apprentissage ou de savoir, pour favoriser l'appropriation créative de l'élève. Éducateur, il devra être médiateur entre le sujet et lui-même pour lui permettre la réflexion, la maturation, le retour éthique sur soi. Il le sera d'autant mieux qu'il sera aussi cette instance tierce entre le sujet et les autres sujets dans l'agir éducatif, afin d'éviter l'opposition antagoniste autant que la confusion mimétique entre les sujets éduqués. L'intersubjectivité avec le réglage du tiers est déterminante autant que délicate pour la construction personnelle. Tant dans la relation extérieure que dans les places intériorisées, cela demande une longue internalisation intrasubjective de postures et d'instances énonciatives (je, tu, il, elle, nous, vous, eux, elles). Le sujet éducateur doit lui aussi s'appuyer sur une instance tierce, symbolique, celle d'une communauté significative sur le plan institutionnel, politique ou moral avec ses valeurs et ses principes pour réguler et valider son action, au bénéfice de l'institution du sujet éduqué.

Pierre Usclat, dans son chapitre « Vers le déploiement d'un agir pédagogique en dialogue comme instance tierce dans la situation d'enseignement-apprentissage » (chapitre 7), souhaite déplacer l'approche du tiers en éducation par un double mouvement. Tout d'abord, le tiers est compris communément comme intermédiaire que l'auteur établit à partir d'une analyse ergologique de l'activité appliquée à la situation d'enseignement-apprentissage. Puis, mobilisé du cœur même de cette situation, d'intermédiaire le tiers se présente comme intramédiaire. Ensuite, ni objet ni dispositif, il est qualifié d'instance ambivalente, car il apparaîtra comme se délimitant par la fonction qu'il remplit et non par la forme qu'il prend. Fonction tissant activement et passivement ce que font le maître et l'élève, le *care* est placé en résonance avec une approche personnaliste des sujets, et permet de spécifier l'instance-tierce en éducation sur laquelle porte le travail comme agir pédagogique en dialogue.

Emmanuel Nal, dans « Réciprocité et réversibilité du tiers personnel : apprendre par un jeu de postures » (chapitre 8), soutient que d'une manière générale, c'est un travail sur le lien qui caractérise le faire médiation. En même temps qu'un paradoxe, l'entremise d'un tiers – qui représente une forme de détour – peut faciliter la mise en relation de deux entités. Ce tiers, déjà problématique quant à la manière dont il articule un être avec un faire, est par ailleurs souvent associé à une posture identifiée et fixe, comme c'est le cas pour le tiers personnel dans le processus de médiation. La réflexion proposée ici tente de mettre en évidence une certaine relativité de la posture de tiers qui pourrait être assumée et déclinée de plusieurs manières et avec différents profits par l'enseignant et l'apprenant autour d'un terme commun – qu'il s'agisse d'un objet d'apprentissage ou de la relation pédagogique elle-même. Cette relativité ouvre selon l'auteur à une dynamique manifestée par l'expérience d'une réciprocité et d'une réversibilité de la posture de tiers personnel qui est explicitée puis mise en perspective dans des situations éducatives.

Marie-Louise Martinez et Tommy Terraz traitent une question fort délicate à travers leur chapitre « Renverser le processus du bouc émissaire par l'intégration du tiers précédemment exclu en éducation » (chapitre 9). Ils soulignent que le processus du bouc émissaire en anthropologie permet de repenser la question du tiers. L'éviction sacrificielle fondatrice a provoqué l'exclusion d'un tiers (individu ou communauté). Mais le processus peut se renverser en tiers inclus dans la relation personnelle pleine (Jacques 1982). La notion métaphorique de bouc émissaire, désignant d'abord un vieux rite judaïque, serait considérée comme obstacle par bien des épistémologies en sciences humaines ou en philosophie. Pourtant, l'usage populaire autant que savant, en anthropologie, en religion, en théologie, en art, en politique, en psychologie sociale, y revient obstinément. Il faut donc considérer qu'elle est euristique. Dans cette contribution, les auteurs cherchent à mieux comprendre l'origine, la fonction et la force de ce qui, plus qu'une simple prénotation, serait davantage une métacatégorie. Après un rappel de l'élucidation par l'anthropologie, ils évoquent la persistance du mécanisme dans le social comme dans le champ éducatif. L'approche symbolique en anthropologie et en philosophie permet de voir comment divers processus civilisationnels de renversement du bouc émissaire ont pu constituer une mutation culturelle et anthropologique. Les approches interlocutives en linguistique et en philosophie du langage permettent alors de repérer un tel renversement dans l'intégration du tiers personnel précédemment exclu. Dès lors, il devient possible de penser ce renversement aujourd'hui et de proposer une éthique de, par et pour la personne, comme antidote à l'individualisme hypermimétique. Quelques pistes pour prévenir, contrer puis dépasser les processus d'éviction victimaire du bouc émissaire dans le contexte scolaire, et plus généralement éducatif, sont proposées en évoquant la voie d'une éthique éducative de l'altruisme.

Gilles Delesque, à travers la question originale du tiers paysage, aborde un aspect très important aujourd'hui, celui du lien entre la nature et la culture. Dans son chapitre « Le tiers paysage comme tiers lieu et tiers temps pédagogiques, entre ville et nature » (chapitre 10), il reprend la notion de « tiers paysage » développée par le jardinier-architecte Gilles Clément en 2004, et désormais enseignée par celui-ci aux côtés de Philippe Descola au Collège de France dans la Chaire anthropologie de la nature. Lieux de refuge de la biodiversité, les tiers paysages sont aussi refuges des hommes car « non marchands » ; ils échappent aux notions de ruralité, d'urbanité ou d'économie mercantile. Ils sont aussi des lieux d'expérimentation d'éducation populaire au végétal, animal et minéral sous forme d'associations de jardiniers familiaux ou participatifs ou encore de citoyens intéressés par des promenades naturalistes pour connaître le vivant là où ils habitent. Ce chapitre vise à une réflexion sur ce contact éducatif avec le vivant, cette envie de s'approprier des savoirs peu ou pas enseignés dans le système éducatif généraliste. Il s'attache à étudier une médiation éducative pour renouer le contact homme-nature par le truchement de cette zone tierce dite de « tiers paysage », zone de médiation et de reliance possible. Il est composé de trois parties ou triptyque reliant ce tiers paysage à un tiers éducatif aboutissant à une notion de citoyenneté, citoyen parmi les hommes, mais aussi citoyen du biotope végétal-animal-minéral, forme d'écocitoyenneté.

Enfin, Stéphane Blanchard† précise la place essentielle du tiers symbolique donnée dans la formation en franc-maçonnerie dans son chapitre « Généralités sur la nécessité du tiers symbolique dans la démarche éducative de l'institution maçonnique à travers le mythe, le rite et l'altérité » (chapitre 11). Aborder la place de l'éducation en franc-maçonnerie prête souvent à l'embarras. Pour tenter de comprendre les questions posées, l'auteur procède succinctement à une analyse du « tiers symbolique » afin d'embaucher quelques significations de celui-ci. Dans cette perspective, le « tiers symbolique » devient une opportunité pour permettre la création d'un socle commun de références et de limites pour l'évolution du « bien commun » indispensable à l'élaboration d'une charte éthique dans une institution fortement hiérarchisée. Dans cette contribution, l'auteur propose d'ajouter une perspective critique pour éclairer des invariants sans toutefois prétendre à leur exhaustivité dans les différents aspects de sa construction. En effet, la présence du « tiers » et plus particulièrement du « tiers symbolique » devient l'opportunité de concilier en toute altérité les droits et devoirs de chacun et chacune.

Les cinq chapitres qui composent cette seconde partie, quand bien même ils explorent tous systématiquement la notion de tiers dans ses origines et ses ressorts, le font chacun à leur manière. Et quoique très différents par les notions évoquées, par les approches disciplinaires thématiques ou théoriques mobilisées (ergologie, théorie du care, philosophie interlocutive du dialogue, anthropologie du sacré, anthropologie

de la nature, approche critique des études maçonniques, etc.), ils se répondent véritablement.

Entre l'instance tierce de l'agir pédagogique, le tiers paysage, le tiers-temps pédagogique, ou le tiers symbolique, les liens sont forts. Par quels médiations, entremise, intermédiaire ou intramédiaire, le tiers exclu peut-il être réintégré dans la relation éducative vivante ? On redécouvre que le tiers dans la phénoménologie diversifiée de ses manifestations et de ses dispositifs pourrait bien être constitutif du sujet de l'éducation. Il en est, selon certaines de ses configurations, une condition de possibilité.

Au travers de ces cinq chapitres philosophiques, il est sûr que les pédagogues, didacticiens, éducateurs et formateurs pourront disposer de ressources théoriques, pratiques et critiques renouvelées sur le tiers et la tiercéité.

I.3. Bibliographie

- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée Sauvage, Grenoble.
- Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique*. Peter Lang, Berne.
- Jacques, F. (1982). *Différence et subjectivité : anthropologie d'un point de vue relationnel*. Aubier-Montaigne, Paris.
- Kaes, R. (2002). Médiation, analyse transitionnelle et formations intermédiaires. Dans *Les processus psychiques de la médiation : créativité, champ thérapeutique et psychanalyse*, Chouvier, B. et al. (dir.). Dunod, Paris, 11–25.
- Martinez, M.-L. (1999). L'intégration du tiers personnel, une valeur au-dessus de tout soupçon pour l'éducation. Dans *Les valeurs au risque de l'école*, Solère-Queval, S. (dir.). Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve-d'Ascq, 159–171.
- Rogers, C. (2005). *Le développement de la personne*, 2^e édition. Dunod, Paris.
- Vial, M. (2000). *Organiser la formation : le pari sur l'autoévaluation*. L'Harmattan, Paris.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation. Méthodes – Dispositifs – Outils*. De Boeck, Louvain-la-Neuve.
- Xypas, C., Fabre, M., Hétier, R. (dir.) (2011). *Le tiers éducatif, une nouvelle relation pédagogique. Figures et fonctions du tiers en éducation et formation*. De Boeck, Louvain-la-Neuve.