



HAL
open science

Réélaborer l'expérience dans et par le discours

Fabienne Saboya

► **To cite this version:**

Fabienne Saboya. Réélaborer l'expérience dans et par le discours. Education. Conservatoire national des arts et métiers - CNAM, 2017. Français. NNT : 2017CNAM1144 . tel-01694018

HAL Id: tel-01694018

<https://theses.hal.science/tel-01694018>

Submitted on 26 Jan 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ÉCOLE DOCTORALE ABBÉ GRÉGOIRE
CENTRE DE RECHERCHE SUR LA FORMATION

THÈSE présentée par :

Fabienne SABOYA

soutenue le : 27 novembre 2017

pour obtenir le grade de : **Docteur du Conservatoire National des Arts et Métiers**

Discipline/Spécialité : Sciences de l'éducation – Formation des adultes

**Réélaborer l'expérience
dans et par le discours**

THÈSE dirigée par :

M. BARBIER Jean-Marie

Professeur émérite des universités, CNAM, France

RAPPORTEURS :

M. ALIN Christian

Professeur émérite des universités, ESPE, Lyon 1, France

Mme BEZILLE Hélène

Professeur émérite des universités, UPEC

JURY :

Mme JORRO Anne

Professeur des universités, CNAM, France, (Présidente du jury)

M. ALIN Christian

Professeur émérite des universités, ESPE, Lyon 1, France

M. BARBIER Jean-Marie

Professeur émérite des universités, CNAM, France

Mme BEZILLE Hélène

Professeur émérite des universités, UPEC

Mme CIFALI Mireille

Professeur honoraire des universités, GENÈVE, Suisse

A celles et à ceux dont l'écoute me porte, me transporte et m'importe.

Remerciements

Merci à mes premiers enseignants de l'université, ceux de l'Université de Vincennes qui, alliant rigueur de pensée et respect de l'autre, ont fait découvrir à la très jeune enseignante du premier degré que j'étais, devenue aussi étudiante, que pour avancer vers la compréhension de l'autre, le savoir était moins source de solutions qu'interrogations stimulantes.

Merci à Jean-Marie Barbier qui m'a reçue un samedi matin et a accepté de m'inscrire au DEA de Formation des Adultes du CNAM. J'y ai repris une seconde vie d'étudiante (étudiante et formatrice cette fois-ci), enrichie par la découverte de nouvelles interrogations et par de belles rencontres avec des professionnel(le)s de la formation.

Merci aussi à Jean-Marie Barbier qui, devenu mon directeur de thèse, n'a jamais fait preuve d'impatience et m'a toujours accordé sa confiance, même lors des années blanches de mon travail de thèse, lorsque le contexte socio-professionnel dans lequel j'évoluais freinait les avancées escomptées.

Merci aussi, Jean-Marie, d'avoir été si disponible lorsque j'ai pu entrer dans l'écriture, d'avoir lu, commenté et critiqué mon travail avec une rigueur constructive alliée à une très grande bienveillance. Sans ce travail mené pied à pied ces derniers mois, la thèse n'aurait pas pu prendre la forme attendue.

Merci à Françoise Cros qui m'a accompagnée un moment dans le processus d'élaboration de mon travail de thèse, qui a encouragé les avancées faites et m'a permis d'approfondir ma réflexion.

Merci à Anne Jorro qui, m'assurant de sa confiance, a bataillé au sein des instances décisionnelles pour qu'une improbable réinscription en dixième année de thèse puisse se faire. Merci aussi à Anne Jorro d'avoir accepté d'être Présidente de mon Jury.

Grand merci à tous les enseignant(e)s, doctorant(e)s et post-doctorant(e)s des séminaires doctoraux et des axes 2 et 3 du CRF/CNAM : ces réguliers moments de travail avec des chercheurs de différents statuts m'ont permis de garder une relation vivante et stimulante avec la recherche.

Merci à Christian Alin, Hélène Bézille et à Mireille Cifali, d'avoir accepté d'être membres de mon Jury de thèse.

Merci aux deux professeures des écoles qui ont bien voulu me parler de leur travail dans le cadre d'un entretien semi-directif.

Merci à Gwénaëlle Laurendin, ma nièce, et à Lucile Riéra, ma nièce d'adoption, pour leur soutien logistique lors de la mise en page de mon texte.

Merci à Brigitte Riéra, ma compagne qui, ne doutant jamais de l'aboutissement de mon projet, m'a toujours encouragée et a bien voulu se prêter au jeu des relectures.

Résumé

Cette recherche participe des travaux menés sur la construction de l'expérience. Leur enjeu social est majeur, en raison de l'importance que prend la formation par alternance dans de nombreux secteurs d'activité, en particulier dans celui de la formation des enseignants où l'auteure de cette thèse a recueilli son matériau.

L'objet de recherche, le processus de réélaboration de l'expérience, est défini à partir d'une conception hologrammique de l'expérience (vécu, élaboration et communication de l'expérience, en liens inextricables) et n'est pas conçu en réduisant le discours à un simple véhicule de constructions mentales qui ne seraient qu'à découvrir par inférences. En effet, en référence aux propositions théoriques de divers champs de recherche, l'hypothèse théorique retenue est que le discours sur l'expérience, comme activité langagière, analysable en activités langagières intériorisées et extériorisées, réalise en les transformant des processus psychiques qui surviennent dans la situation de communication. L'emploi du terme « psychique » signifie que cette recherche porte sur des phénomènes conscients, pré-conscients et inconscients qui peuvent être d'ordre cognitif, affectif ou conatif.

N'étant pas hypothético-déductive mais compréhensive à partir d'une démarche interprétativiste, cette recherche ne pose pas d'hypothèses *a priori*. En revanche, elle est orientée par une hypothèse qui dirige la saisie du travail de réélaboration de l'expérience vers la forme même que prend le *dire*, non réductible au récit fréquemment sollicité dans le travail sur l'expérience. Il en résulte que le traitement du corpus, constitué à partir d'une interview de recherche semi-directive conduite auprès de deux professeures des écoles, relève d'une analyse du discours orientée par un ensemble cohérent d'indicateurs formels linguistiques.

Cette recherche conduit à trois ordres de résultats : trois formes de généralisation (par universalisation, par simulation et par proverbialisation) et leurs fonctions relativement au processus de réélaboration de l'expérience ; un jeu complexe de processus d'objectivation et de subjectivation de l'expérience et la réélaboration d'une pratique professionnelle comme la reconstruction d'une pratique professionnelle de référence.

Ces résultats invitent le formateur, professionnel de l'écoute clinique, à enrichir son éventail instrumental de concepts et d'outils langagiers afin d'entendre dans les généralités énoncées, non une absence de travail de réélaboration de l'expérience, mais une position subjective singulière du sujet parlant qui appelle une prise de conscience réflexive accompagnée.

Mots clés : réélaboration de l'expérience ; processus de généralisation ; processus d'objectivation ; processus de subjectivation ; activité langagière ; formation professionnelle

Résumé en anglais

This work is part of research conducted on experience. The social stake is major, due to the growing importance of sandwich courses in numerous vocational fields, namely that of the vocational training of teachers, where the author of this thesis found her information.

The object of this research, the process of reelaboration of experience, is defined from a hologramic conception of experience (personal experience, elaboration and communication of experience in inextricable links) and is not made by reducing speech to a simple vehicle for mental constructions that would merely be to be discovered through inference. Indeed, as a reference to the theoretical proposals of various research fields, we assume that speech on experience, as a communicative language competence, analyzable in interiorized as well as exteriorized language activity, creates while transforming it, psychic processes that occur within the situation of communication. The use of the term « psychic » means that this work is about conscious, pre-conscious and unconscious phenomena that may be cognitive, affective or conative.

Not being hypothetico-deductive but comprehensive and using an interpretative approach, this work does not rely on pre-defined hypotheses. However, it is orientated by a hypothesis that leads the understanding of the work of reelaboration of experience towards the very shape of talking, not reducible to the story-telling that is commonly at stake in working on experience. It comes from this that the analysis of the corpus, made of semi-directive research interviews of two school teachers, is based on an analysis of speech relying on a coherent collection of formal linguistic indicators.

This research work leads to three types of results : three forms of generalization (by universalization, simulation and proverbialization) and their role in the process of reelaboration of experience ; a complex set of processes of objectivation and subjectivation of experience and the reelaboration of professional practice as well as the reconstruction of a reference professional practice.

These results encourage training staff, as specialists of clinical investigation, to enrich their range of instrumental concepts and language skills so as to understand the generalities mentioned in this work, not as an absence of a process of reelaboration of experience but as a singular, subjective position of the person who is speaking, that leads to a guided reflexive awakening.

Mots clés : reelaboration of experience ; process of generalization ; process of objectivation ; processus de subjectivation ; language activity ; professional training

Table des matières

REMERCIEMENTS	3
RESUME	5
RESUME EN ANGLAIS	6
LISTE DES TABLEAUX	15
LISTE DES ANNEXES	16
INTRODUCTION	17
PREMIERE PARTIE : CADRE SOCIAL ET CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE	25
CHAPITRE I : UN CONTEXTE PLURIDIMENSIONNEL	26
1. Langage et expérience du travail	26
1.1. Liens entre langage et travail	26
1.2. De la part langagière qui dit l'expérience au/du travail.....	26
1.2.1. Dire l'expérience, « une matière énonciative de l'après coup »	26
1.2.2. Dire son expérience du travail : « c'est compliqué ».....	27
1.2.2.1. De la « dimension énigmatique du travail »	27
1.2.2.2. Méfiance face à la demande sociale	28
1.2.2.3. Langue et langage, des outils peu adéquats ?	29
1.2.2.4. La situation même de recueil d'une parole du professionnel.....	29
2. Le travail comme activité et approche clinique en formation	30
2.1. La notion d'activité de travail	30
2.1.1. Travail prescrit/travail réel.....	30
2.1.2. L'activité au regard de l'action	31
2.2. Penser l'approche clinique en formation.....	32
2.2.1. Le recours à une approche clinique	32
2.2.2. L'importance des approches cliniques à visée de développement professionnel	34
3. Expérience et formation des enseignants	35
3.1. Du poids de l'expérience dans la formation des enseignants	35
3.2. Expérience et observables d'un modèle de pratique.....	36
3.3. L'expérience comme support de formation	38
3.3.1. Le paradigme du praticien réflexif	38
3.3.2. Savoir analyser son expérience vécue.....	39
3.4. Mutation de l'activité du formateur	40
3.4.1. Transformations en cours de l'activité du formateur	40
3.4.2. Apprendre à écouter la parole du formé	42
3.4.3. La parole au centre des dispositifs d'analyse de(s) pratique(s) professionnelle(s)	43

3.4.4. L'écoute, une compétence en construction	45
3.4.4.1. L'écoute : une activité du formateur	45
3.4.4.2. L'activité d'écoute.....	46
3.4.4.2.1. Une activité polymorphe particulière	46
3.4.4.2.2. « Attention flottante », « écoute flottante »	46
3.4.4.2.3. Ecoute et attention au mode de sémiotisation de l'expérience	48
3.4.4.2.4. Allier écoute flottante et écoute instrumentée	48
4. Une pratique personnelle de formateur qui s'oriente vers un travail renouvelé sur l'écoute.....	50
4.1. Interroger le cadre d'un récit d'une situation vécue	50
4.1.1. Identification d'un problème	50
4.1.2. Comparaison avec un dispositif qui laisse libre cours à la forme du dire.....	51
4.2. Dispositif rendant attentif à la matérialité même de la langue	52
5. Un contexte propice à entendre autrement le travail de réélaboration de l'expérience	53
CHAPITRE II : PROBLEMATISER LE CONCEPT D'EXPERIENCE	55
1. L'expérience, un concept flottant	55
2. L'expérience vécue ou du sujet qui « accueille » ce qui l'atteint.....	55
2.1. Activité vécue par un sujet.....	55
2.2. Vécu et déroulé de la vie d'un sujet.....	56
3. L'expérience représentée ou de l'activité psychique du sujet affronté à ses résistances	56
3.1. Activité psychique d'élaboration du vécu	56
3.2. Déplacements de pensée et résistances	57
3.3. Le <i>for intérieur</i> ou le débat intérieur	59
4. Expérience et communication.....	60
4.1. L'expérience comme réélaboration discursive	61
4.2. Communication et construction de sens	62
4.2.1. Énonciateur et co-énonciateur, pour une possibilité de communiquer	62
4.2.2. Les constructions de sens ou la part résiduelle de l'incommunicable	63
5. Premier bilan d'un cadre théorique pour approcher la réélaboration de l'expérience	64
CHAPITRE III : REELABORATION DE L'EXPERIENCE PAR UN SUJET NON-UN PARLANT/PENSANT	66
1. Du choix du mot « réélaboration »	66
2. Activité(s) langagière(s) et activité(s) psychique(s)	67
2.1. Distinguer action langagière et activité langagière.....	67
2.1.1. Action langagière	68
2.1.2. Activité langagière.....	68
2.2. Liens entre activité(s) langagière(s) et activités psychiques	69
2.2.1. Les pensée(s) comme réalisation(s) langagière(s).....	69
2.2.2. Langage intérieur et cheminement vers la conception d'une activité psychique inconsciente	70
2.2.2.1. Le langage intérieur selon Vygotski	70
2.2.2.2. Egger et l'hypothèse de « pensées inobservables » pour le sujet parlant.....	72

2.2.2.3. Avec Bergounioux, pour concevoir différentes couches de pensées simultanées	73
2.2.2.4. Pour une autre approche du langage intérieur : courte traversée du champ littéraire.....	73
2.3. Activité(s) langagière(s), activité(s) psychique(s) et insu du sujet	75
3. Pour approcher l'insu d'un sujet non-un.....	76
3.1. Sujet divisé, sujet non-un.....	77
3.2. Retour au discours où/ou entendre quelque chose de l'insu du sujet	78
3.3. Le Moi, l'autre et l'Autre.....	79
3.3.1. Le Moi, un rempart contre la division du sujet	79
3.3.2. L'Autre ou l'autre scène	80
4. Ajustement d'un cadre théorique pour approcher la réélaboration de l'expérience.....	81
CHAPITRE IV : LE PROCESSUS DE REELABORATION DE L'EXPERIENCE COMME OBJET DE RECHERCHE ; HYPOTHESES.....	82
1. Aux sources de la construction de l'objet de recherche.....	82
2. De la prégnance du langage dans la construction de l'objet.....	83
3. De l'objet aux hypothèses.....	84
3.1. Vers une première hypothèse	84
3.2. Vers une seconde hypothèse	85
3.2.1. Lieux de réalisation des activités psychiques	85
3.2.1.1. Les contenus propositionnels	85
3.2.1.2. Interroger la prééminence des structures narratives	85
3.2.2. Formulation de notre seconde hypothèse et commentaires	87
DEUXIEME PARTIE : CONDUITE DE LA RECHERCHE	88
CHAPITRE V : DISPOSITIF METHODOLOGIQUE.....	89
1. Présentation critique de nos choix méthodologiques.....	89
1.1. De la complexité des discours oraux.....	89
1.2. Du traitement de la complexité des discours oraux	90
1.2.1. Centration sur la matérialité de la langue et sur ses effets.....	90
1.2.2. L'entretien de recherche, une interaction spécifique	90
1.2.2.1. Une interaction qui n'est pas une conversation	90
1.2.2.2. Les conséquences épistémologiques	93
1.2.3. La langue orale	94
1.2.3.1. De quelques caractéristiques de l'oral.....	94
1.2.3.2. La transcription	95
2. Recueil des données, traitement des données et constitution du corpus	96
2.1. Le recueil des données.....	96
2.1.1. Un voile méthodologique.....	96
2.1.2. De la sérendipité d'un dispositif de recueil de données	97
2.2. Présentation de l'ensemble du dispositif de recueil des données.....	98
2.2.1. Préparation de la situation d'entretien	98

2.2.2. La situation d'entretien.....	98
2.2.3. Un questionnement à récurrence.....	99
2.3. Organisation des données.....	100
2.3.1. Contraintes liées au travail d'analyse.....	100
2.3.2. Comment tenir compte de la spécificité de l'oral dans le travail de transcription ?.....	100
2.3.2.1. Ponctuation, prosodie et pauses.....	100
2.3.2.2. Phrases, clauses et segments discursifs.....	101
2.3.2.3. De quelques autres conventions de transcription.....	102
3. Traitement des données.....	102
3.1. Constitution d'un corpus.....	102
3.2. Choix d'éléments théoriques pour conduire une analyse du discours.....	103
3.2.1. Les mondes discursifs de Bronckart.....	103
3.2.2. Les propositions de Pop pour analyser un discours à forte hétérogénéité.....	104
3.2.2.1. Opérations et espaces discursifs de Pop.....	104
3.2.2.2. Les différents types d'opérations « abritées » dans différents espaces discursifs.....	105
3.2.3. Autres problèmes rencontrés à l'analyse et outils pour les traiter.....	106
3.3. Présentation de notre dispositif de traitement des données.....	107
3.3.1. Première étape : construction et usage d'une grille GR1 de catégorisation d'indicateurs formels.....	107
3.3.1.1. Processus d'élaboration d'une grille d'analyse.....	107
3.3.1.2. Les catégories d'indicateurs formels constituant la grille d'analyse GR1.....	109
3.3.1.2.1. Les catégories des indicateurs d'une prise de position du locuteur.....	109
3.3.1.2.2. Les catégories d'indicateurs d'images discursives du locuteur ou d'un (effet d') effacement de celui-ci.....	111
3.3.1.2.3. Les catégories indicateurs d'un possible phénomène de polyphonie et/ou d'une construction argumentative.....	114
3.3.1.2.4. Les catégories d'indicateurs d'un flottement ou d'une décision énonciative.....	115
3.3.1.2.5. Les catégories indicateurs des tiroirs verbaux.....	115
3.3.1.2.6. Le repérage d'un discours rapporté.....	116
3.3.2. Deuxième étape de l'analyse de discours : codage des opérations et des mondes discursifs.....	116
3.3.2.1. Remarques introductrices de la grille d'analyse GR2.....	116
3.3.2.2. Les différentes fractions de la grille GR2.....	119
3.3.2.2.1. Grille GR2a : codage des opérations menées dans le discours interactif.....	119
3.3.2.2.2. Grille GR2b : codage des opérations menées dans le récit interactif.....	120
3.3.2.2.3. Grille GR2c : codage des opérations de déplacement dans le discours théorique.....	121
3.3.2.2.4. Grille GR2d : codage des opérations menées dans la narration.....	122
3.3.2.3. Visées et usage de la grille GR2.....	122
3.3.2.3.1. Observer les mouvements discursifs.....	122
3.3.2.3.2. Soutenir et orienter l'attention de l'analyste.....	123
3.3.3. Troisième étape : L'analyse interprétative du discours.....	124
3.3.3.1. Le support de la sémantique intégrée.....	124
3.3.3.2. Rapports d'influence mutuelle et activité psychique du sujet parlant.....	125
4. Le processus de recherche et de constitution des résultats présentés.....	126

TROISIEME PARTIE RESULTATS ET INTERPRETATION	127
INTRODUCTION DE LA TROISIEME PARTIE	128
1. <i>La réélaboration de l'expérience réalisée dans et par des formes généralisantes</i>	128
2. <i>Les formes généralisantes et les marques de généricité</i>	129
3. <i>Trois ordres de résultats</i>	129
3.1. La délimitation des différents ordres de résultats	129
3.2. Nos choix rédactionnels	130
CHAPITRE VI : TROIS FORMES DE GENERALISATION	131
1. <i>Généralisation par universalisation et fonction de dédouanement</i>	131
1.1. Introduction	131
1.2. Généralisation par universalisation et reconstruction d'un vécu en tant que la réalité	131
1.3. Une fonction de dédouanement, ses bénéfices et ses enjeux pour l'acteur	133
1.3.1. Dédouanement vis-à-vis d'un agir professionnel représenté comme problématique	133
1.3.2. Bénéfices et enjeux pour l'acteur du travail de réélaboration de l'expérience	134
1.3.2.1. Protéger l'image du soi professionnel	134
1.3.2.2. Inscrire un agir particulier et événementiel dans une communauté de pratique	135
1.3.2.3. Transformer un agir initialement posé comme problématique en un mode d'intervention opératoire transférable et transmissible	135
2. <i>Généralisation par simulation et fonction de légitimation</i>	137
2.1. Introduction	137
2.2. Un discours à haut degré de généralisation, simulé pour réélaborer l'expérience	137
2.2.1. Observation descriptive d'un discours à haut degré de généralisation	137
2.2.2. En quoi s'agit-il d'une simulation ?	139
2.2.3. Récurrence de la simulation et autres éclairages du travail de réélaboration de l'expérience	139
2.3. Fonction de légitimation d'une pratique professionnelle	141
2.3.1. La réélaboration de l'agir professionnel selon une norme	142
2.3.2. Légitimation des agir d'un <i>on/nous</i> , disqualification du comportement d'un <i>ils/eux</i>	142
2.4. Les fonctions indirectes et concomitantes de la réélaboration d'un agir comme agir légitime	143
2.4.1. La réélaboration d'une expérience intime singulière de déception	143
2.4.2. La construction d'images identitaires valorisantes ; sub-adressage et sur-adressage	144
2.4.3. Confirmation d'une croyance en l'immuabilité et la prédictibilité des choses	145
3. <i>Généralisation par proverbialisation pour la gestion d'une tension</i>	146
3.1. Introduction	146
3.2. Caractérisation de la généralisation par proverbialisation et son co(n)texte d'usage	147
3.2.1. Succincte caractérisation de la forme proverbiale	147
3.2.2. Observation et co(n)texte d'usage de cette forme dans le discours de Sophie	148
3.2.2.1. Une forme proverbiale exemplaire	148
3.2.2.2. Un sujet (pré)occupé par la question des difficultés d'apprentissage	148

3.2.3. Cotexte de la forme proverbiale : un positionnement ambigu du sujet par rapport à sa responsabilité	149
3.3. La fonction de gestion indirecte d'une tension relative à la responsabilité professionnelle	150
3.3.1. La forme proverbiale une pièce maîtresse dans la gestion de cette tension	150
3.3.2. Les phases d'un complexe travail de gestion d'une tension entre être responsable et ne pas l'être	150
3.3.2.1. Préparation de la construction discursive d'une déresponsabilisation du sujet professionnel	150
3.3.2.2. Reconstruction d'une expérience vécue comme traversée de contradictions	151
3.3.2.3. Extension de la valeur de vérité de la règle par dé-subjectivation de son énonciation	152
3.3.3. Forme proverbiale et gestion indirecte d'une tension entre être responsable ou pas	153
CHAPITRE VII : PROCESSUS D'OBJECTIVATION ET PROCESSUS DE SUBJECTIVATION DE L'EXPÉRIENCE	155
1. Introduction	155
1.1. Les concepts d'objectivation et de subjectivation de l'expérience	155
1.1.1. Deux concepts complexes	155
1.1.2. Processus d'objectivation	155
1.1.3. Processus de subjectivation	156
1.2. Points de repères concernant notre recherche empirique et les résultats que nous présentons	157
1.2.1. Le repérage de mouvements psychiques	157
1.2.2. Les observations empiriques	158
1.2.2.1. Pour Alice	158
1.2.2.2. Pour Sophie	159
2. Réélaboration de l'expérience menée par Alice, processus d'objectivation et de subjectivation	160
2.1. La réappropriation subjective d'une expérience collective de stigmatisation	160
2.1.1. La construction d'un soi qui se démarque du collectif professionnel	160
2.1.1.1. Une réélaboration de l'expérience en <i>on/je</i>	160
2.1.1.2. La construction d'un collectif professionnel hétérogène	162
2.1.2. La réélaboration d'un soi professionnel	163
2.1.2.1. Une tension entre un soi professionnel et un soi familial	163
2.1.2.2. La construction d'un soi professionnel comme honnête et en dialogue avec les autres	164
2.1.3. L'objectivation et la réappropriation subjective d'une expérience de stigmatisation	164
2.2. Les processus de re-subjectivation et d'intra-subjectivation dans une approche objectivante d'une expérience de souffrance professionnelle	165
2.2.1. La réélaboration de l'intime d'une souffrance professionnelle selon un processus d'objectivation	165
2.2.1.1. Un processus d'objectivation du discours	165
2.2.1.2. La réélaboration de la souffrance comme un vécu subjectif non partageable par un dire	167
2.2.2. Subjectivation de l'expérience d'une souffrance professionnelle	169
2.2.2.1. Les processus discursifs de re-subjectivation et d'intra-subjectivation	169
2.2.2.2. Re-subjectivation, intra-subjectivation et tensions psychiques	170
2.2.3. Entrelacs de processus d'objectivation, de re- et d'intra-subjectivation pour réélaborer une souffrance...	170
3. La réélaboration de l'expérience menée par Sophie, processus d'objectivation et de subjectivation	171
3.1. Une combinaison de processus d'objectivation et de processus de subjectivations pour réélaborer une expérience d'apprentissage(s)	171

3.1.1. Une expérience d'apprentissage(s)	171
3.1.2. Dire l'expérience en <i>je</i> , tout en produisant un effet d'objectivation testimoniale	172
3.1.3. Objectivation de savoirs expérientiels en savoirs professionnels ou appropriation subjective de savoirs professionnels ?	173
3.1.4. L'intra-subjectivation et les dissonances à propos de la réalité reconstruite par les deux sources de savoirs	175
3.1.5. La réélaboration de l'expérience d'un apprentissage sur soi	176
3.1.5.1. L'objectivation d'un savoir sur l'activité et l'objectivation d'un savoir sur soi	176
3.1.5.2. La réélaboration de l'expérience d'apprentissage sur soi par la combinaison d'un discours objectivant et d'un discours subjectivant	177
3.2. La réélaboration d'un vécu de souffrance professionnelle	179
3.2.1. Un processus d'objectivation d'un vécu de souffrance	180
3.2.1.1. L'objectivation par dissolution du particulier et de l'événementiel dans le collectif et dans le général	180
3.2.1.2. L'objectivation généralisante et la reconstruction du vécu de souffrance collective à dimension d'actualité et de permanence	181
3.2.2. La subjectivation du discours objectivant et un manque à dire	181
3.2.3. La réélaboration de l'expérience de souffrance par la combinaison d'un processus d'objectivation et d'un processus d'intra-subjectivation	182
3.2.3.1. L'ouverture d'un espace où le sujet pense sa souffrance comme souffrance identitaire partagée	
.....	182
3.2.3.2. La réélaboration intra-subjective d'une souffrance singularisée	184
 CHAPITRE VIII : LA RECONSTRUCTION D'UNE PRATIQUE PROFESSIONNELLE DE RÉFÉRENCE ET SES FONCTIONS	186
1. Introduction	186
2. Le processus de reconstruction d'une pratique de référence	187
2.1. La construction d'un savoir expérientiel partagé	187
2.1.1. La construction d'un <i>alter ego</i> professionnel imaginaire	187
2.1.2. La co-construction réflexive d'un savoir expérientiel	187
2.1.3. Un partage empathique et une ouverture aux éprouvés	188
2.2. La construction d'un groupe de référence/d'appartenance	189
2.2.1. Le dessin progressif d'un groupe identitaire imaginaire	189
2.2.2. La reconstruction d'un agir professionnel en rupture avec les pratiques professionnelles habituelles	190
2.2.3. La construction d'un groupe de référence/d'appartenance imaginaire	192
2.3. La reconstruction d'une pratique de référence, la transformation d'affects et la gestion de rapports tensionnels	194
2.3.1. Affects négatifs de rupture, affects positifs de « liaison » par la reconstruction d'une pratique de référence	194
2.3.2. La reconstruction d'une pratique de référence et la gestion de différents rapports tensionnels	195
2.3.2.1. Un double rapport tensionnel	195
2.3.2.2. Un acteur à la fois solidaire et non solidaire de ceux qui stigmatisent son groupe professionnel	195
2.3.2.2.1. Une activité langagière qui marque des tensions	195

2.3.2.2.2. Discours interprétable en termes de tensions identitaires.....	197
2.3.2.2.3. La reconstruction d'une pratique de référence qui renforce la voix du sujet singulier par celle d'un collectif	197
2.3.2.3. Tension entre un Moi professionnel idéal et un Moi professionnel du vécu expérientiel.....	198
2.3.3. Affects et reconnaissance sociale par la reconstruction d'une pratique de référence	198
CONCLUSION.....	200
1. <i>La configuration d'un objet multiréférentiel et porteur d'ambiguïté</i>	<i>201</i>
2. <i>L'interprétation du discours de l'acteur : un construit de la chercheuse</i>	<i>203</i>
3. <i>Analyse critique des résultats produits.....</i>	<i>205</i>
3.1. Un résultat essentiel : des processus de généralisation pour réélaborer une expérience singulière	205
3.2. Les fonctions premières abordables sous un angle plus sociologique.....	206
3.3. Les fonctions secondaires	207
3.4. Mouvement entre objectivation et subjectivation témoignant d'un processus de réélaboration	207
3.4.1. Saisir des mouvements psychiques, une gageure	207
3.4.2. De la reconsidération des liens entre processus de subjectivation, d'objectivation et de généralisation à la notion d'intra-subjectivation	208
4. <i>Perspectives dans le champ de la recherche et dans celui de la formation</i>	<i>210</i>
4.1. Dans le champ de la recherche	210
4.2. Dans le champ de la formation professionnelle	211
BIBLIOGRAPHIE	213
RESUME	233
RESUME EN ANGLAIS	233

Liste des tableaux

Tableau 1 : Mondes discursifs conceptualisés par Bronckart (1997).....	104
Tableau 2 Grille GR1 : catégories d'indicateurs formels linguistiques	109
Tableau 3 Grille GR2a : codage des opérations menées dans le discours interactif.....	119
Tableau 4 Grille GR2b : codage des opérations menées dans le récit interactif.....	120
Tableau 5 Grille GR2c : codage des opérations de déplacement dans le discours théorique	121
Tableau 6 Grille GR2d : codage des opérations menées dans la narration	122

Liste des annexes

Celles-ci sont présentées dans un autre volume.

Annexe 1 : Présentation des annexes

Annexe 1.1 : Questionnaire de l'entretien semi-directif

Annexe 1.2 : Présentation des annexes 2 et 3

Annexe 2 : Analyse du discours de Sophie

Annexe 2.1 : Analyse du discours de Sophie à l'aide de la grille GR1

Annexe 2.2 : Analyse du discours de Sophie à l'aide de la grille GR2

Annexe 3 : Analyse du discours d'Alice

Annexe 3.1 : Analyse du discours d'Alice à l'aide de la grille GR1

Annexe 3.2 : Analyse du discours d'Alice à l'aide de la grille GR2

Introduction

Ce travail de thèse vise à produire des éléments de connaissance susceptibles de contribuer à une meilleure compréhension du processus de réélaboration de l'expérience dans et par le discours.

Notre objet de recherche concerne donc le phénomène de l'expérience qui ne se laisse pas aisément saisir conceptuellement. En effet, bien qu'il soit au cœur des disputes qui opposent depuis des siècles philosophes empiristes et philosophes rationalistes, « le concept d'expérience [...] est un des concepts les moins élucidés que nous possédions » (Gadamer, 1996, p. 369). Il fait l'objet, depuis ces dernières décennies, de nombreuses recherches, en particulier, sur la formation des adultes et sur la professionnalisation (Mayen, 2009, 2014). Mais la richesse et la diversité de ces recherches ne débouchent pas sur une définition homogène de l'expérience et on ne peut que constater « le flou et les ambiguïtés qui entourent encore cette notion » (Albarelo, Barbier, Bourgeois & Durand, 2013, p. 2). Nous ne tenterons donc pas une impossible synthèse de ce concept dont l'ambiguïté peut être analysée comme socialement « fonctionnelle » en permettant aux différents acteurs sociaux de s'y retrouver (Zeitler & Barbier, 2012, p. 108).

Nous fondons notre recherche sur une conception de l'expérience empruntée à Barbier (2011, 2013a, 2013b) qui définit ce concept selon trois dimensions en interactions (le vécu en tant que tel ou l'*Erlebnis*, l'élaboration de ce vécu ou l'*Erfahrung* et la communication de l'expérience). Cette conception présente l'intérêt de donner une place particulière au discours, entendu comme activité langagière qui suppose une situation de communication (y compris avec soi-même). En effet, la troisième dimension de l'expérience, le « *ce que je dis de ce qui m'advient* » (Barbier, 2013b, p. 76), partie constituante de la définition de ce concept chez Barbier, est plus rarement présentée comme partie intégrante de la définition de l'expérience par les auteurs contemporains tels Clot (2000) ou Pastré (2013) qui lient expérience et formation et/ou apprentissage. Ce qui ne veut pas dire que la question du discours ne soit pas au centre de leurs analyses, ne serait-ce que pour des raisons épistémologique et méthodologique, puisque l'accès privilégié à l'expérience de l'activité de travail reste la parole du praticien (Plazaola Giger & Stroumza, 2007).

Mais dans le cadre de la problématique, toujours vivace, du lien entre langage et travail, cette voie d'accès à l'expérience est analysée, de manière récurrente depuis une trentaine d'années, comme particulièrement difficile pour différentes raisons.

Il n'en reste pas moins que la révision de la notion de travail par la problématique de l'activité, en introduisant la notion de réel de l'activité et d'insu du sujet, oriente plus nettement le questionnement vers « les potentiels subjectifs » du discours à transgresser « en

tous sens les limites des conduites immédiates ou racontables par le sujet » (Clot & Faïta 2000, p. 19). Ce qui veut dire que le langage pourrait être la seule voie possible pour approcher l'activité réalisée mais aussi le réel de l'activité.

Cette fonction de transgression reconnue au discours est attestée par la place centrale grandissante donnée à la démarche clinique (à dimension non thérapeutique), dans la recherche et la formation centrées sur le développement professionnel. L'hypothèse posée est que, fondée sur le discours, cette démarche permettrait de faire émerger à la conscience non seulement quelque chose de l'insu du sujet relativement à l'activité réelle qu'il mène, toujours plus riche que l'activité réalisée, mais aussi relativement à soi (Clot & Faïta, 2000) ; en définitive, seul le sujet construit le sens de son expérience et peut tenter d'en parler (Barus-Michel, 2006). Mais des aspects de celui-ci échappent à sa claire conscience, lorsque le sens concerne les motifs du sujet qui sont à distinguer de ses raisons

Dans ce contexte social et scientifique, le choix de l'expression « processus de réélaboration de l'expérience » ne peut être fondé que sur une conception tripartite de l'expérience reproblématisée par le parti pris théorique de ne pas faire l'impasse sur ce qui fait résistance, tension et dissonance, sur l'insu du sujet et la difficulté d'accès au sens qu'il donne à son vécu. Nous désignons alors par « processus de réélaboration » le travail psychique du sujet parlant communiquant à propos de son expérience. Le terme « élaboration », à résonance psychanalytique, fait écho au terme « psychique », puisque ce dernier signifie que nous optons pour l'hypothèse d'un phénomène qui ne se réduit ni au cognitif, ni au conscient. Le préfixe « ré » du terme « réélaboration » marque le phénomène de récursivité, cette « mise en puissance » de l'élaboration de l'expérience dans et par le discours, discours qui « conduit en fait le locuteur à développer un travail d'élaboration de son expérience, qu'il n'a souvent fait qu'amorcer » (Barbier, 2013b, p. 78). Ne parler que d'élaboration de l'expérience, c'est masquer la distinction à faire entre l'expérience élaborée dans le for intérieur (*l'Erffahrung*), probablement à l'aide d'un langage intérieur, et l'expérience discursivement reconstruite avec le support mais aussi les contraintes du langage extériorisé, syntaxiquement articulé, mobilisé à des fins de communication dans une situation spécifique d'adressage. Il est aussi possible que cette réélaboration, ait déjà fait l'objet d'une réélaboration dans le cadre d'une communication antérieure ; ce qui ne veut pas dire que les constructions de sens soient les mêmes.

La question théorique qui se pose est de concevoir le lien entre l'activité langagière du sujet parlant qui se développe dans une situation de communication et le processus de réélaboration conçu comme travail psychique. Notre hypothèse théorique est que l'activité langagière est

inhérente à l'élaboration psychique de l'expérience. Cette hypothèse ne peut être posée qu'en concevant le langage non pas comme le simple véhicule de la pensée mais comme sa réalisation : il la révèle en la modifiant (Vygotski, 2002 ; Merleau-Ponty, 1976 ; Benveniste, 1966) ; ce qui conduit à problématiser le(s) lien(s) entre activité langagière et activité psychique en trois étapes. La première étape consiste à poser la distinction entre action langagière et activité langagière sur le modèle de la distinction action/activité : l'action langagière repose sur une intention alors que l'activité langagière repose sur un motif dont le sujet parlant peut ne pas avoir conscience. Une seconde étape vise à rassembler les éléments théoriques susceptibles d'asseoir l'hypothèse selon laquelle il n'y aurait pas une activité langagière pour un sujet parlant mais des activités langagières internalisées et externalisées pouvant se produire en simultanéité : l'activité langagière observée (entendue) recouvrirait une (des) activité(s) langagière(s) à des degrés de conscience variables. Pour ce faire, nous requérons les travaux de psychologues et de linguistes tels que Egger (1881), Vygotski (2002), Bergounioux (2001) et Authier-Revuz (1982, 1995, 1996, 2001). La référence aux deux derniers auteurs, linguistes qui tiennent compte dans leurs travaux des acquis de la psychanalyse, nous autorise à franchir le pas vers une troisième étape. Cette dernière étape consolide notre hypothèse, avec des travaux à référence lacanienne : le sujet divisé ou *sujet non-un* est confronté à des mouvements psychiques (activités psychiques) qui peuvent se produire en simultanéité selon des niveaux de conscience variables en lien avec les activités langagières, précédemment caractérisées.

Le contexte et le cadre théorique de notre travail de recherche, dont nous venons de présenter les grandes lignes, témoignent de la place importante qu'y occupe l'activité langagière, comme le titre de notre thèse le signifie : Réélaborer l'expérience dans et par le discours. Tant est si bien que, dans notre démarche de recherche qui n'est pas de type hypothético-déductive, les seules hypothèses de recherche que nous posons concernent le processus de réélaboration de l'expérience relativement aux voies langagières qu'il emprunte. Nous pensons que l'originalité de notre travail réside en partie dans ces deux hypothèses de recherche. Selon la première, l'activité langagière extériorisée (les offres de signification), comme association d'activités langagières intériorisées et extériorisées, permet d'approcher en les réalisant, des activités psychiques (des constructions de sens) que le sujet opère de manière consciente, préconsciente ou inconsciente. La seconde hypothèse est que le travail psychique de réélaboration de l'expérience se fait dans et par *le dire* même (de) l'expérience, et pas seulement par le *dit* ; un *dire* qui, en outre, ne se limite pas au seul récit.

Nous parlons d'originalité parce que, si de nombreux travaux, dans des cadres épistémologiques, conceptuels et méthodologiques très divers, ont été consacrés à la problématique de la réélaboration de l'expérience dans une situation de la communication, en revanche, la question de l'organisation interne matérielle de l'activité langagière (Stroumza, 2007, 2013 ; Saussez, 2008) est peu soulevée : l'observation se faisant généralement sur le *dit* avec, souvent, une centration sur le seul récit. Ce monolithisme observé par des chercheurs genevois travaillant sur « la morphogenèse de l'agir » (Bronckart, groupe LAF, 2004) les conduit à se demander « s'il est possible de dégager dans le discours de l'acteur d'autres formes langagières que la seule mise en récit » (Plazaola Giger & Friedrich, 2005, p. 243).

Nous faisons donc l'hypothèse que dans une situation de communication de l'expérience (dimension 3 de l'expérience), l'activité langagière d'un sujet, analysée dans sa complexité, son polymorphisme et son dynamisme, *montre* dans l'organisation même des unités linguistiques qu'elle donne à entendre, non pas quelque chose de l'expérience vécue (dimension 1 de l'expérience), ni même quelque chose de l'élaboration de l'expérience (sa dimension 2) mais les mouvements psychiques (représentationnels et affectifs) auxquels le sujet est confronté, dans le processus de réélaboration de l'expérience dans lequel il est engagé.

Le problème est d'éclairer cette notion de monstration. Dans le cadre de recherches situées dans le champ de la formation des adultes, la linguiste Kim Stroumza (2007, 2013) assure l'assise scientifique de cette qualité de monstration du discours en s'appuyant sur les travaux de Ducrot, père de la pragmatique sémantique. L'idée clef consiste à concevoir le discours comme « un processus de constitution du sens où la matérialité même de l'énoncé joue un rôle [...] il s'agit de se situer au niveau sémantique interne de la langue » (Stroumza, 2007, p. 185). Est ainsi posée l'hypothèse d'« *une activité même du discours* », une sorte d'activité « interne à l'usage de la langue » (Stroumza, 2007, p. 186). Cette mise entre parenthèses de la personne qui parle nous a paru heuristique, pour éclairer les activités langagières d'un sujet, conçu comme toujours plus riche que la personne à l'origine de l'action langagière : ce sujet qui parle laisse entendre beaucoup plus que sa personne ne le sait.

Nous explorerons et exploiterons cette piste heuristique à l'aide d'un dispositif méthodologique qui permet de traiter les données, recueillies par entretiens semi-directifs, selon une méthode d'analyse du discours et non pas d'analyse de contenu. Contrairement à Kim Stroumza, pour entrer dans cette analyse, nous ne nous sommes pas tournée immédiatement vers la théorie de l'argumentation dans la langue de Ducrot : les propositions de Bronckart (1997) sur quatre mondes discursifs nous paraissent mieux répondre à la question de l'étude de l'organisation des unités linguistiques qu'il nous semblait essentiel de

traiter. Mais le travail itératif que nous avons mené, entre l'établissement d'un nécessaire cadre linguistique et le traitement de notre matériau a montré les limites de l'analyse d'un discours en quatre modes énonciatifs (ou mondes discursifs). La question des formes discursives et énonciatives était à creuser car l'extrême hétérogénéité des textes oraux recueillis dessinait des configurations s'entrecroisant, se superposant, se chevauchant plus que se succédant. Ce dynamisme et cette « motricité » du discours contraignait l'analyste à rechercher des outils linguistiques plus opératoires pour rendre compte de ce fort dynamisme discursif. C'est un axe de travail qu'il a fallu ouvrir avec le soutien des travaux de Pop (2000) sur les espaces discursifs pour penser les passages d'un monde à l'(aux) autre(s). Deux pistes ont été parcourues et creusées et chacune a permis de dégager des outils d'analyse, dans le cadre d'approches théoriques spécifiées mises en cohérence et susceptibles de permettre de repérer les formes discursives et énonciatives et les effets de sens qu'elles peuvent produire. La première piste est celle de la polyphonie énonciative qui nous a permis de revenir à la thèse heuristique de Ducrot qu'il formule d'ailleurs clairement : « l'objet de la pragmatique sémantique (ou linguistique) est ainsi de rendre compte de ce qui, selon l'énoncé, est fait par la parole » (Ducrot, 1984, p. 174). La seconde piste est celle de la place et du rôle des catégories des temps et des personnes qui participent à la détermination des mondes discursifs de Bronckart.

La recherche empirique que nous avons menée débouche sur des résultats que nous avons recentrés sur ce que le sens commun dénomme en termes de discours généralisant et/ou objectivant. Nous avons ainsi atteint en partie notre objectif de recherche qui était de saisir quelque chose du processus de réélaboration de l'expérience qui s'opère dans et par un discours autre que le récit, même si nous avons dû revoir nos ambitions à la baisse. En effet, en nous centrant sur le discours théorique et les formes généralisantes et/ou objectivantes qui le caractérisent, sur les incursions qu'il peut faire dans les autres types de discours (essentiellement le récit interactif et le discours interactif) ou sur « l'accueil » qu'il peut en faire, nous avons obtenu trois ordres de résultats :

1. trois formes de généralisation (par universalisation, par simulation et par proverbialisation) et leurs fonctions respectives dans le processus de réélaboration de l'expérience ;
2. un jeu complexe de processus d'objectivation et de subjectivation de l'expérience ;
3. la réélaboration d'une pratique professionnelle comme la reconstruction d'une pratique professionnelle de référence.

En guise de conclusion, nous avons mené une brève analyse critique de notre travail pour mieux dégager les pistes qu'il invite à parcourir dans le champ de la recherche et dans celui de la formation.

En tout état de cause, ce travail s'inscrit dans la dynamique des recherches qui se développent dans le champ de la formation des adultes pour différents ordres de raisons.

Le premier tient au fait que « la compréhension de la construction de l'expérience et son utilisation apparaissent aujourd'hui comme une voie majeure de développement de la formation et de la recherche sur la formation » (Barbier & Thievenaz, 2013, p. 7) dans un contexte socio-économique qui oriente le processus de professionnalisation vers une universitarisation intégrant la dimension expérientielle comme support de formation (Jorro, 2011, 2014).

Le deuxième ordre de raisons, imbriqué dans le précédent, tient au développement, dans le cadre de la formation des adultes, de la démarche clinique, non thérapeutique, qui vise à promouvoir une parole « *référée et impliquante*¹ » (Paul, 2004, p. 138) dans un processus d'accompagnement dont se réclament désormais de nombreux dispositifs de formation. Parce que cette démarche place la parole au centre du processus réflexif dans lequel elle engage le sujet (Perrenoud, 2006), elle exige toujours l'écoute particulière d'un expert attentif à la parole, capable de soutenir, dans une relation interlocutive, un professionnel qui cherche à « penser ce qui lui arrive et le surprend » (Cifali, 2014, p. 26). Cette écoute est un allant de soi dans les dispositifs qui s'affichent à dimension psychanalytique (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel & Pechberty, 2005). Mais elle est tout aussi essentielle pour ceux qui n'appartiennent pas à cette mouvance (Nadot & Blanchard-Laville, 2004).

Le troisième ordre de raison concerne le constat d'un certain déficit dans la production de savoirs susceptibles d'instrumenter l'écoute d'un *dire* (et non d'un *dit*). Or, si l'accompagnement peut être compris comme « un art de l'ajustement » (Heslon, 2009), ce dernier ne peut se passer totalement d'outils qui soutiennent cet ajustement et la précision du *geste d'écoute* de l'accompagnateur en l'instrumentant. Sont d'abord concernés les formateurs qui pourraient, par une plus grande attention portée aux formes généralisantes et/ou objectivantes d'un discours sur l'expérience, mieux saisir ce que ce discours fait entendre d'un travail de réélaboration (toujours singulier) d'une expérience professionnelle. Mais l'enrichissement viendrait aussi d'un travail de conscientisation du sujet, dans « l'après-

¹ Dans toutes les citations de notre écrit, les italiques seront le fait des auteurs cités.

coup », relativement aux formes langagières dont il use pour dire son expérience : « le processus de subjectivation peut être enrichi si le sujet dispose d'outils symboliques médiatisant sa réflexion » (Jorro, 2014, p. 11). Comme instrument psychologique (Vygotski, 2002), le langage est déjà un outil symbolique, mais ce dont il est question ici, c'est de la position méta que l'accompagnateur (chercheur et/ou formateur) et l'accompagné pourront adopter par rapport à la parole proférée à propos d'une expérience vécue, selon des dispositifs de type clinico-développemental (Clot, 2005 ; Yvon & Durand, 2012) qui appellent un travail collaboratif.

L'auteure de cette thèse a déjà construit un pont entre champ de pratique et champ de recherche de deux façons complémentaires. D'une part, en construisant un objet de recherche en lien avec des questions de formation professionnelle rencontrées au cours de ses vingt-cinq ans de pratique de formatrice d'enseignants et de formateurs (d'enseignants, de cadres des secteurs sanitaire et social), d'autre part, en enrichissant son activité de formatrice par un travail de recherche.

Cette recherche est présentée sous la forme de deux volumes.

Le premier est consacré au corps même de la thèse composé de huit chapitres répartis en trois parties. Dans la première de ces parties sont présentés le cadre social et le cadre théorique : les contextes social, scientifique, professionnel et personnel de la recherche (chapitre I), la problématisation du concept d'expérience (chapitre II), les appuis théoriques pour penser la réélaboration de l'expérience (chapitre III), le processus de construction de l'objet et les hypothèses (chapitre IV). La seconde partie ne comprend que le chapitre V consacré au dispositif méthodologique problématisé. La troisième partie organise en trois chapitres (VI, VII et VIII) la présentation des trois ordres de résultats que nous avons déjà exposés succinctement dans cette introduction. La dernière section de ce premier volume de notre mémoire titrée « Conclusion » prend la forme d'un examen critique non conclusif.

Le second volume de notre écrit réunit les annexes auxquelles la lectrice ou le lecteur pourra se reporter.

Première partie :

Cadre social et cadre théorique de la recherche

Chapitre I : Un contexte pluridimensionnel

1. Langage et expérience du travail

1.1. Liens entre langage et travail

Depuis plus d'une trentaine d'années, confirmant la thèse de l'omniprésence du communicationnel (Habermas, 1987), les liens entre langage et travail ne cessent de se tisser au fil des profondes transformations à l'œuvre dans les organisations et les formes du travail (Boutet, Kergoat, Jacot & Linhart, 1998). De grands chantiers de recherche se sont ouverts pour étudier et conceptualiser les multiples trames de ce tissage. En débordant de toutes parts l'étude des spécificités de la communication verbale dans l'industrie (Boutet, 1989) et celle des langages opératifs (Falzon, 1989), de nombreux chercheurs interrogent les liens entre travail et langage. Les problématiques et les cadres théoriques peuvent présenter des points communs ou se révéler nettement différents, mais les desseins de toutes ces recherches convergent vers la description et la compréhension de ce qui se trame entre activités langagières et activités de travail pour tenter de définir « *la part langagière du travail*, celle qui dit, celle qui accompagne ou celle qui accomplit l'activité » (Borzeix & Fraenkel, 2001, p. 27). Notre recherche s'inscrit dans cette vaste mouvance mais ne s'intéresse qu'à la question de la parole proférée à propos de « l'activité de travail », à distance spatio-temporelle de celle-ci.

1.2. De la part langagière qui dit l'expérience au/du travail

1.2.1. Dire l'expérience, « une matière énonciative de l'après coup »

Cette part se définit par contraste avec celle qui accompagne ou qui accomplit l'activité : dire, accompagner et accomplir « qualifient des degrés différents de chevauchements entre le dire et le faire » (Borzeix, 2001, p. 30) et ne sont pas équivalents. Les deux premiers verbes traduisent « une relation étroite entre parole et action [...], une 'coproduction', une production conjointe où énonciation et activité s'étaient et, parfois, se confondent » (Borzeix, 2001, p. 30). Le verbe *dire*, lui, renvoie « à une parole 'sur' ou 'à propos' du travail [...], à une matière énonciative de l'après coup » (Borzeix, 2001, p. 30).

Cette « matière énonciative de l'après coup » est la matière première de nombreux chercheurs des « sciences du travail » (Faïta, 2003) qui visent à dépasser les « limitations de l'observation directe de l'activité réalisée » (Filliettaz & Bronckart, 2005, p. 9), en étudiant les phénomènes liés à une prise de parole sur l'expérience par ceux qui l'ont vécue. Ces travaux se développent, en particulier, dans le champ de recherche en formation qui, à la fois, nourrit et s'alimente des champs de pratique, puisque la généralisation du recours aux ressources cognitives et affectives des acteurs appelle de nouvelles formes de formation (Barbier, Berton & Boru, 1996). Ces formations se caractérisent par « un mouvement de valorisation de l'expérience et d'engagement d'une réflexion sur l'expérience : [...] le travail de 'mentalisation' des pratiques, leur énonciation, leur communication sont explicitement utilisés comme outils de transformation de ces pratiques et des entités individuelles et collectives correspondantes » (Barbier & Galatanu, 1998, p. 8). L'hypothèse est alors que les activités de représentation des activités développent les compétences d'action ou plutôt « la gestion des compétences de l'action » (Barbier, 2004, p. 97).

1.2.2. Dire son expérience du travail : « c'est compliqué »

Ceux qui travaillent à partir d'« une parole 'sur' ou 'à propos' du travail » témoignent de la difficulté de l'acteur à dire son expérience du travail, tâche identifiée comme « difficile et insatisfaisante » (Boutet, 1993, p. 111) : « c'est compliqué » (Schwartz, 1993, p. 117).

L'origine de cette difficulté est multiple.

1.2.2.1. De la « dimension énigmatique du travail »

Selon Filliettaz et Bronckart, qui travaillent sur le « virage actionnel des modèles de discours » (Filliettaz & Bronckart 2005, p. 7), l'une des origines de ces difficultés tient au fait que « l'activité de travail est faite d'opérations routinisées, [...]. Elle s'adosse ainsi à des ressources dont les individus ne sont pas nécessairement conscients, et qu'ils ne peuvent donc guère évoquer spontanément » (Filliettaz & Bronckart, 2005, p. 10). Les travaux conduits sur les « savoirs d'action » illustrent particulièrement bien cette difficulté du praticien à revenir sur l'expérience d'*un cours d'action* pour le mettre en mots : l'acteur « n'est pas en mesure, souvent, de mettre des mots sur les phénomènes qui se produisent, même s'il réagit de manière adaptée » (Samurçay & Vergnaud, 2000, cités par Lessard, 2010, p. 314). Certains auteurs parlent de « la dimension fondamentalement énigmatique du travail » (Davezies, 1993, p. 34). Ce qui n'empêche pas le travail de se faire selon une démarche analysée en termes de « bricolage », de « bidouillage », de « tricherie », mais aussi d'« astuce » et d'«

élégance » par Dejours (1993, p. 58), démarche qui peut être envisagée non comme un manque mais comme « intelligence rusée » (Dejours 1993, p. 53).

1.2.2.2. Méfiance face à la demande sociale

L'obstacle à dire l'expérience du travail peut aussi provenir de la crainte d'un détournement de la visée sociale affichée. En effet, si la production de savoirs, la professionnalisation et l'évolution des pratiques sont les trois principales intentions sociales affichées de la demande sociale d'une parole à propos de l'expérience du travail, d'autres usages effectifs de cette parole sont observés. Selon Marcel, Olry, Rothier-Bautzer et Sonntag (2002), cette parole peut être détournée afin de servir

- de « prétexte à l'entreprise pour s'approprier les connaissances stratégiques d'ouvriers professionnels ou pour organiser un meilleur contrôle de l'activité des employés » (Marcel et al., 2002, p. 137) ;
- d'évaluations directes ou indirectes, implicites ou explicites de la pratique de l'acteur soit, *in fine*, de celui-ci (Marcel et al., 2002, p. 137).

Ces auteurs se demandent si, sous prétexte d'accroissement du professionnalisme des acteurs, l'analyse des pratiques « ne contribue pas à la normalisation de ces pratiques et, en dernière analyse, au renforcement du contrôle social et de l'intégration des individus dans la logique économique dominante » (Marcel et al., 2002, p. 137).

Au vu de ces risques sociaux et en rappelant, avec l'ethnométhodologue, que l'acteur n'est pas « un idiot culturel » (selon la célèbre formule de Garfinkel), nous comprenons mieux en quoi *dire l'expérience du travail* peut présenter un risque pour l'acteur que l'on doit considérer comme réflexif. Cette « réflexivité multiforme, éclatée » et « s'inscrivant toujours dans le cadre de contraintes » peut apparaître « à l'observateur comme incertaine et ballotée » (Kaufmann, 2001, p. 208), mais jamais absente, bien que ne prenant pas le plus souvent la forme d'une rationalité explicitée.

Aussi est-il probable que ces phénomènes « de glissement de sens, de dérive, voire de détournement » (Marcel et al., 2002, p. 137) rendent l'acteur méfiant et peu prompt à communiquer à propos de son expérience du travail, à l'instar de ce qui se passe pour l'évaluation qui, malgré l'évolution en cours (Jorro, 2007), fait encore souvent l'objet de « phénomènes d'occultation » (Barbier, 1985, p. 79), l'acteur répliquant par des stratégies de masque et de contournement, c'est-à-dire de résistance.

1.2.2.3. Langue et langage, des outils peu adéquats ?

Selon certains auteurs, l'origine de la difficulté à dire l'expérience résiderait dans la langue, ce système de signes contraignant, extérieur au sujet, mais validé par une communauté : « C'est un ensemble de contraintes sur lesquelles la marge de manœuvre ou d'initiative des locuteurs est très réduite. On ne peut pas décider de changer seul le sens des mots, le nom des choses... » (Boutet, 1993, p. 113). Selon Schwartz, la « rusticité du langage » (1993, p. 119) participerait de cette difficulté à dire l'expérience et l'obstacle n'est pas à chercher seulement dans les mots mais aussi dans leur agencement en discours qui offrent des « modalités pré-fabriquées », peu ajustées. (Filliettaz & Bronckart, 2005, p. 9). Le caractère dialogique du discours (Bakhtine, 1970) fait que « nous sommes pris dans du discours déjà dit, déjà entendu. Des pans entiers de discours déjà encodés peuvent parler en nous et par nous » (Boutet, 1993, p. 115). Mais ces discours déjà-là, ces construits sociaux, sont analysés davantage comme des obstacles pour dire l'expérience du travail que des ressources, car si des formes discursives multiples et encodées sont à disposition pour dire et redire le travail prescrit (Filliettaz & Bronckart, 2005), il en va tout autrement pour dire l'expérience du travail effectif (Leplat, 2000). En effet, pour être dit celui-ci ne dispose pas de formes discursives socialement partagées si bien que souvent les praticiens mobilisent des « formations discursives inadéquates, souvent propres au travail prescrit [...], 'satellites' que constituent, entre autres les savoirs déclaratifs, les circonstances générales et les commentaires » (Filliettaz & Bronckart, 2005, p. 9-10). Aussi, lorsque l'acteur se trouve devant le paradoxe d'un *vouloir dire* une expérience éminemment singulière, empreinte de « ses désirs, ses savoirs, ses affects » (Boutet, 1993, p. 113) à l'aide de cadres imposés et collectifs car partagés, mais lacunaires, « dans de nombreuses situations [il] 'se débrouille[nt]' avec cette difficulté en acceptant l'à-peu-près, l'approximation du dire, ou en engageant une négociation sur le sens des mots et des discours » (Boutet, 1993, p. 113).

En somme, le langage ferait défaut pour dire l'expérience du travail, il serait un « mauvais outil » (Henry, 1977).

1.2.2.4. La situation même de recueil d'une parole du professionnel

Cet obstacle renvoie à la problématique bicéphale de l'intersubjectivité et de l'interactionnisme social qu'appelle toute situation de communication : celle-ci peut « prêter en permanence à des glissements qui affectent en profondeur la nature des informations véhiculées par le discours » (Filliettaz & Bronckart, 2005, p. 10).

La question est d'abord de fond car il s'agit rien moins que de s'interroger sur la possibilité même qu'a un sujet de communiquer à l'autre sur/à propos de son expérience du travail. Aussi, au cours de ce mémoire, reviendrons nous sur la question de la réalisation de « cette merveille » (Ricoeur, 2005, p. 22) qu'est le « communiquer à propos de ... ».

La question est aussi de forme : les conditions d'émergence et de recueil de cette parole sollicitée en déterminent en partie la teneur et la tonalité, c'est pourquoi il s'agit de penser les dispositifs méthodologiques requis « non pas comme de simples démarches de sollicitation de 'mise en mots' de l'activité dans 'l'après-coup', mais comme *des activités à part entière* » ayant leurs caractéristiques propres, et au travers desquelles cette sollicitation s'opère » (Filliettaz & Bronckart, 2005, p. 10).

Il est probable que la question des risques identitaires courus par tout locuteur, comme l'ont montré les travaux sur « la face » (Goffman, 1974) et sur la « place » (Flahault, 1978), est à inscrire au nombre des difficultés à parler (de) l'activité professionnelle.

2. Le travail comme activité et approche clinique en formation

2.1. La notion d'activité de travail

2.1.1. Travail prescrit/travail réel

Depuis près d'une quarantaine d'années ergologues, ergonomes et psychologues du travail de langue française ont redéfini les objets étude de l'« ergonomie », pour s'intéresser moins à « ce qui est à faire », qu'à ce « *qui se fait* » (Hubault, 2002, cité par Faïta & Saujat, 2010, p. 45-46), soit à l'activité réelle du sujet individuel et du sujet collectif.

La dénonciation de l'illusion d'une exacte superposition entre *travail prescrit* et *travail réel* se nourrit des chantiers de recherche sur « l'activité de travail » (Clot, 2000 ; Lhuilier, 2006) et les alimente, y compris dans le champ de l'enseignement (Tardif & Lessard, 1999) au sein duquel de nombreux travaux tentent « d'envisager une perspective par le 'bas' ou par l'intérieur qui privilégie le travail 'réel', le travail comme investissement de la subjectivité de l'acteur et comme couplage du sujet et de la situation » (Lessard, 2010, p. 308).

La notion d'« activité de travail » appelle alors à distinguer l'activité d'un sujet et les activités dans lesquelles il est engagé (Barbier, 2011). L'activité est définie comme « ensemble des processus par et dans lesquels est engagé un être vivant, notamment un sujet humain, individuel ou collectif, dans ses rapports avec son environnement (physique, social et/ou mental), et transformations de lui-même s'opérant à cette occasion » (Barbier, 2011, p. 25).

Les activités sont alors à entendre comme des « composantes de l'activité humaine susceptibles d'être distinguées à partir du repérage de régularités ou d'invariants dans leur processus de production et dans leur produit, caractérisables en termes de procès (Barbier, 2011, p. 26). L'activité de travail est l'une de ces activités humaines composantes de l'activité du sujet ; il est probable que les différentes activités du sujet « entretiennent entre elles des relations d'associations mutuelles » (Barbier, 2011, p. 26).

Pour bien prendre la mesure de l'écart entre la notion d'activité prescrite conscientisée et celle d'activité réelle, il est nécessaire de considérer la notion d'activité en regard de celle d'action.

2.1.2. L'activité au regard de l'action

L'activité, richement documentée depuis deux décennies (Barbier & Durand, 2006), est définie par certains chercheurs comme une action à laquelle manqueraient quelques dimensions : l'activité est l'action moins la finalité, moins le but, moins « les processus attentionnels ». Ce serait un « en deçà de l'action, [...] l'*action* se trouvant à un niveau de complexité, supérieur » (Lacoste, 2008, p. 348-349).

En référence aux travaux de chercheurs du champ de *l'analyse de l'activité*, une conception plus positive de l'activité s'impose (Clot, 2002 ; Yvon & Saussez, 2010). En requérant les thèses des pères de l'interactionnisme social (Vygotski, Léontiev et Bakhtine), ces travaux révèlent la face cachée de l'activité et montrent qu'*activité* et *action* entretiennent des rapports d'interdépendance complexes.

Pour ce faire, ils retracent le chemin qui, des modes opératoires, mettant en œuvre moyens et procédures, retourne au motif de l'activité, en passant par le(s) but(s) de l'(des) action(s) qui oriente(nt) et dirige(nt) cette activité. En effet, alors que le sujet peut expliquer son action par le but qu'il poursuit, soit son intention, l'activité d'un sujet, elle, est soumise à un motif, phénomène psychique qui peut ne pas être « immédiatement présent à sa conscience et qui pourtant constitue l'objet véritable de son activité » (Chaiguerova, 2010, p. 167) ; l'activité « relève d'un arrière-plan qui n'est pas directement accessible » et requiert une analyse qui permet de « découvrir le motif qui se dissimule derrière les actions des individus » (Chaiguerova, 2010, p. 168).

Reprenant les travaux de Léontiev selon lesquels il peut ne pas y avoir coïncidence entre le but immédiat de l'action du sujet et le mobile qui l'invite à agir, ces chercheurs rappellent que le mobile se rapporte à *ce qui est vital* pour le sujet, à ses pré-occupations ; ce mobile peut ne pas faire l'objet d'une représentation consciente. (Clot, 2002). Il est alors possible de se passer de la notion d'intentionnalité, propre à l'action, pour cerner la notion d'activité en regardant

du côté de la notion *d'incitations vitales* de Léontiev (Clot, 2002, p. 204-205), qui fonde la distinction entre le but (c'est-à-dire la représentation cognitive du résultat à atteindre) et *le mobile* rapporté à ce qui est *vital* pour le sujet (Léontiev, 1975/1984, cité par Clot, 2002, p. 207-211), le terme *vital* renvoyant ici à l'ordre du *désir*.

Dans ce cadre d'analyse, où il n'y a pas d'action sans activité et où chaque activité n'existe que sous la forme de l'action qui l'oriente et la guide, l'activité peut être motivée par « un mobile qui invite à agir » en « discordance » avec le but que l'action vise (Clot, 2002, p. 204-205). L'activité du sujet est ainsi conceptualisée comme « accentuation subjective de l'action » (Clot, 2002, p. 205), à partir des conflits internes qui l'animent et qui lui garantissent son dynamisme.

En outre, dans ce cadre d'analyse où

l'activité peut perdre le motif qui l'a fait naître et se transformer en une action réalisant peut-être un tout autre rapport au monde, une autre activité ; à l'inverse, l'action peut acquérir une force motivante autonome et devenir une activité particulière (Léontiev, cité par Chaiguerova, 2010, p. 169),

l'action est conçue comme présentant une certaine adaptabilité au contexte ou à la situation de son effectuation. Nous nous rapprochons là des hypothèses théoriques amplement développées par les « modèles émergentistes » pour lesquels « les ressources de l'agir résident moins dans des plans prédéfinis que dans la capacité des agents à développer une sensibilité aux circonstances locales » (Filliettaz, 2004, p. 36).

En définitive, la conceptualisation d'un inconscient (sens psychologique et/ou psychanalytique) de l'action, en termes d'activité mue par le désir comme motif sous-tendant un réel de l'activité (Clot, 2000), montre la complexité du rapport action/activité analysable en termes d'interdépendance mutuelle.

2.2. Penser l'approche clinique en formation

2.2.1. Le recours à une approche clinique

Cette conception de l'activité de travail suppose et appelle la conception d'un sujet qui agit par et dans l'activité, mais souvent, ignorant de ses mobiles ; il est aussi conçu agi tant par des forces internes dites « immanentes » -passions, pulsions, croyances, superstitions, ...-, que par des forces externes dites « transcendantes » telles la Raison sociale, la Religion, etc... (Coquet, 2007, p. 139-152). Le sujet ainsi conçu « loin d'être le coffret de l'intentionnalité n'existe qu'en découvrant les formes de vie qui le divisent, qu'en éprouvant leurs possibilités et leurs contradictions, qu'en agissant pour surmonter celles-ci dans une activité de

subjectivation » (Clot, 1998, p. 160). Dans le cadre d'une problématique de la formation et du développement professionnel, se pose alors prioritairement la question du fonctionnement du psychisme et de la conscience qui recouvre la question de la prise de conscience comme facteur de développement professionnel. Les chercheurs du champ de l'*analyse de l'activité* ont finement fouillé cette question, en particulier à partir des travaux de Vygotski sur la conscience (2003) et postulent que l'« activité possède un volume qu'une approche trop cognitive de la conscience, comme représentation du but, comme intention mentale, prive de ses conflits vitaux » (Clot, 2000, p. 119).

Pour approcher ce volume de l'activité, ces chercheurs développent des méthodes qu'ils rassemblent sous le syntagme de *clinique de l'activité* ou *clinique du travail* : « l'analyse du travail est toujours en quelque sorte une clinique du travail » (Clot, 1998, p. 178). Cette approche se fait opératoire dans la conception et la mise en place de dispositifs méthodologiques à visée de développement professionnel, qualifiés de « clinico-développemental » (Clot, 2005, p. 45) tel le dispositif d'auto-confrontation (Clot, 2000 ; Faïta, 2003, 2007) ou celui d'instruction au sosie (Clot, 1998, 2000) au sein desquels collaborent chercheurs et professionnels du terrain, y compris celui du travail enseignant (Tardif & Lessard, 1999), comme en rend compte depuis une dizaine années l'explosion éditoriale qui accompagne ces travaux.

Le courant de l'analyse de l'activité de travail rejoint ici, mais sans s'y confondre, celui de l'analyse de pratique(s). Celui-ci, richement documenté (Marcel et al., 2002), a précédé celui-là et brasse, comme nous l'avons déjà écrit, un riche ensemble hétérogène de « méthodes de formation ou de perfectionnement fondées sur l'analyse d'expériences professionnelles récentes ou en cours, présentées par leurs auteurs dans le cadre d'un groupe composé d'acteurs exerçant la même profession [...dont] la dimension relationnelle constitue un élément central » (Lévy, 2006, p. 302). Cet ensemble composite est d'autant plus hétérogène que l'on ne peut d'ailleurs pas limiter l'analyse au seul travail se faisant en groupe de pairs, comme en témoignent, par exemple, l'existence de l'Entretien d'Explicitation (Vermersch, 1994), celle de l'Entretien de Positionnement (Jorro, 2011) ou encore celle de l'Entretien de rétrospection (Boucenna, 2014).

Dès son origine, l'analyse de pratique(s) prétend réaliser la transformation d'un sujet professionnel par une approche clinique favorisant son questionnement « sur sa propre démarche et sur ses attitudes », puisque la visée du psychanalyste Balint (1996), initiateur de ce type de dispositif, était d'apporter des « changements limités, mais significatifs de la personnalité » des médecins qui participaient à ces groupes (Lévy, 2006, p. 302). Avec

l'introduction et le développement du paradigme du praticien réflexif de Schön (1994), l'analyse de pratique(s) s'est résolument orientée vers l'hypothèse d'une évolution des pratiques à partir d'une prise de conscience (Blanchard-Laville, 2001 ; Nadot & Blanchard-Laville, 2004) par le sujet individuel et/ou collectif « des choix et des non-choix » (Fabre, 2006, p. 136) qui sont les siens. Les deux courants de l'analyse de pratique(s) et de la clinique de l'activité, en revisitant, chacun à leur manière, les notions de pratique et d'activité, concentrent l'analyse de l'expérience vécue sur l'insu qui la caractérise.

2.2.2. L'importance des approches cliniques à visée de développement professionnel

Introduite dès la fin des années quatre-vingts dans le champ de la formation des enseignants à visée d'évolution des pratiques et de développement professionnel (Revault d'Allonnes, 1989), l'approche clinique est d'autant moins uniforme que le terme *clinique* présente une polysémie à examiner.

A l'origine, la clinique s'identifie à un regard objectivant du médecin observateur d'un corps malade : « c'est la maladie qui est déchiffrée, non le malade, dont la subjectivité n'est au mieux que le symptôme » (Barus-Michel, 2006, p. 313). Avec Charcot et la psychiatrie naissante, c'est le psychisme de l'individu, qui, à travers le corps, est encore regardé (Barus-Michel, 2006, p. 313). Mais, avec Freud, le centre de gravité de la démarche clinique se déplace car le malade « apparaît tout d'un coup dans un statut de sujet : il parle, il a des choses à dire, qui plus est c'est celui qui détient le sens, même à son insu » (Barus-Michel, 2006, p. 313).

Le parti pris d'une « écoute des sujets autant ou plus qu'à l'observation des objets », (Barus-Michel, 2006, p. 313) fonde, dès 1943 aux Etats-Unis, l'introduction de la démarche clinique par des psychosociologues dans le monde du travail où il se développe (Revault d'Allonnes, 1989). Rapatriée dans le champ de la formation, articulant recherche et pratique, la clinique concerne

ce qui veut appréhender le sujet (individuel et/ou collectif) à travers un système de relations (constitué en dispositif, c'est-à-dire au sein duquel le praticien, ou le chercheur, comme leurs partenaires, se reconnaissent effectivement impliqués), qu'il s'agisse de viser l'évolution, le développement, la transformation d'un tel sujet ou la production de connaissances, en soi, comme pour lui ou pour nous (Ardoino 1989, p. 64).

Mais cette définition comprend bien des zones d'ombre en particulier sur la question du sujet et celle de l'implication des individus ; en effet, une approche clinique d'inspiration psychanalytique (Baïetto & Gadeau, 2002 ; Blanchard-Laville, 2001 ; Blanchard-Laville et al., 2005) traite tout à fait différemment la question du sujet qu'une approche clinique

d'inspiration non psychanalytique ne le fait (Nadot 2002 ; Nadot & Blanchard-Laville, 2004). Pour parler de manière précise : Qu'en est-il de la dimension transférentielle de toute approche clinique dont « les professionnels de l'humain semblent souvent ignorer ou vouloir ignorer [la] force et [les] pièges » (Cifali, 2005, p. 163) et que théorisent les notions de transfert et de contre-transfert ? Qu'en est-il de l'inconscient du sujet praticien, du sujet formateur, du sujet chercheur (Devereux, 1980) ? Qu'en est-il des miasmes de la maladie que le territoire de sens (Salanski, 2007) du mot *clinique* peut garder en souffrance : « souffrance au travail » (Dejours, 2003) mais aussi « une souffrance d'exister [...] liée à la normale difficulté : de soi, de l'autre, de la relation entre soi et soi, entre soi et l'autre, entre soi et le monde » (Cifali, 2002, p. 34) ?

Il est sûr qu'apporter des réponses informées à ces questions supposerait une étude approfondie des différentes épistémologies et méthodologies mobilisées, étude qui permettrait de placer les dispositifs se réclamant d'une approche clinique sur un continuum de gradients organisant leur travail d'analyse de « la simple explicitation à la psychanalyse » (Fabre, 2006, p. 136). Mais, quoi qu'il en soit, toute prise de conscience « enveloppe l'idée d'un inconscient cognitif [et ...] prendre conscience exige ici sinon une cure du moins un travail cognitif » (Fabre, 2006, p. 137).

3. Expérience et formation des enseignants

3.1. Du poids de l'expérience dans la formation des enseignants

Depuis une douzaine d'années, l'expérience bénéficie d'« une consécration officielle » (Dominicé, 2006, p. 9) avec le développement des formations en alternance dans différents secteurs de l'activité professionnelle. Le cas de la formation des enseignants est un exemple significatif de cette évolution. En effet, si les stages, régulièrement mis en œuvre sur le terrain, donnaient des occasions aux formés de se constituer une première expérience dans les Ecoles Normales d'instituteurs et d'institutrices, puis dans les IUFM, la formation expérientielle a pris une place nouvelle depuis l'arrêté du 27 août 2013. Selon cet arrêté, dans le cadre de leur formation universitaire initiale, les futurs enseignants sont amenés à partager équitablement une année de formation entre l'exercice du métier de professeur (comme stagiaires) et la formation sur site universitaire. En formation continue, par définition, le capital expérientiel peut être source de travail inépuisable en particulier dans la formation des

enseignants néo-titulaires qui entrent dans le métier en bénéficiant d'un accompagnement à la prise de fonction.

Mais partir de l'expérience avec une visée de formation n'est pas chose aisée. En effet, si dire son expérience ne va pas de soi pour le sujet professionnel (cf. supra), *faire dire* l'expérience et *écouter ce dire* de l'expérience, *pour accompagner* le sujet à constituer cette expérience en objet de connaissances praxéologique, gnoséologique et sur soi (identitaire), se révèle aussi particulièrement difficile, puisqu'il s'agit, en quelque sorte, de faire effraction dans une pensée pour en soutenir la transformation toujours affrontée à quelque résistance (nous développons cette idée plus en aval dans notre écrit). Se pose ici la question du traitement de l'expérience, de son dire, mais aussi de l'écoute de ce dire en tant que support et objet de travail dans un processus de professionnalisation.

Nous orienterons ici la réflexion vers l'activité des formateurs des enseignants du premier degré qui peuvent à la fois se réclamer d'une longue tradition relativement à la mise en lien de l'expérience et de l'apprentissage du métier, mais aussi qui se trouvent placés dans l'obligation de faire évoluer la nature de ce lien.

3.2. Expérience et observables d'un modèle de pratique

Les Ecoles Normales d'institutrices et d'instituteurs (désormais ENI) étaient désignées comme des lieux de formation professionnelle pour les distinguer des lieux de formation académiques comme les universités. Il s'agissait de préparer les élèves maîtres de ces écoles au métier d'instituteur (Zay, 1988). La question de l'expérience apparaissait sous l'avatar du lien théorie/pratique mais elle était précédée par celle de l'harmonisation entre formation académique et formation pédagogique. Le discours était que « la formation pédagogique, comme toute autre formation professionnelle doit dépasser le plan de l'initiation à des techniques ou à la pratique des gestes professionnels simples pour intégrer l'action et la pensée, la pratique et la théorie » (Mialaret 1983, p. 5). L'emploi de la forme « doit dépasser », à valeur déontique, atteste la position de prescripteur qu'adopte dans son texte le chercheur et ne laisse rien présager de ce qu'il se faisait réellement. Danielle Zay (1988) voit plutôt dans cette intégration (action et pensée) une sorte d'incantation des directives officielles qui ne s'accompagne pas de l'attribution des moyens qui permettraient aux différents agents de la formation (PEN² et *maîtres d'application*) de travailler dans une réelle collaboration autorisant ce type de mise en lien. D'ailleurs les mots ne mentent pas, comme

² Professeur d'Ecole Normale.

l'observe Perrenoud (2006) : l'ENI fonctionne sur un modèle applicationniste du rapport théorie/pratique.

Les maîtres d'application, formateurs du terrain, reconnus experts dans l'enseignement du premier degré, étaient considérés comme ceux qui organisaient leur pratique de classe selon la théorie enseignée à l'ENI. Ils fournissaient le modèle de pratique de classe à évaluer et, dans la situation de compagnonnage qu'était le stage de pratique accompagnée, ils aidaient à dégager les caractéristiques du modèle canonique à reproduire. Les premières expériences du stagiaire qu'ils accueillait dans leur classe étaient analysées en référence à ce modèle.

Quant aux PEN, ils étaient recrutés en tant que spécialistes d'une discipline d'enseignement, y compris la philosophie pour ceux qui étaient chargés d'enseigner la psychologie de l'enfant et les différentes méthodes d'enseignement/apprentissage. Ces PEN, qui disposaient aussi de savoirs pédagogiques, n'étaient pas toujours considérés comme légitimes par les formés pour assurer le lien avec l'expérience du terrain n'ayant pas eux-mêmes ce type d'expérience, en tant qu'enseignants issus du second degré (Fayol, Viaud, Blaevoet, Malet, 2007, p. 116). Mais il serait inexact d'avancer que tous les PEN étaient restés dans la seule transmission de savoirs académiques et/ou pédagogiques. Dans son petit livre sur *La formation des enseignants*, Mialaret témoigne du travail que ces professeurs d'ENI menaient à partir d'expériences vécues sur le terrain par le stagiaire. Mais à lire son chapitre VII intitulé « Méthodes et technique sur la formation des enseignants » (1983, p. 104-119), nous comprenons que seuls les observables de l'expérience faisaient l'objet d'une analyse. Cette saisie d'une expérience de pratique de classe pouvait se faire par vidéo qui, pour certains chercheurs, apparaissait « comme un instrument d'observation, comme un 'œil' qui analyse le perçu et le mémorise » (Mialaret 1983, p. 108). La pratique de classe observée pouvait être celle d'une séance modèle (menée par un maître d'application) à analyser comme telle, ou celle d'un apprenant saisi selon le dispositif du « 'miroir magique', de 'l'autoscopie' devenue pratique courante dans les centres de formation pédagogique » (Mialaret, 1983, p. 108). Dans tous les cas, le travail porte sur les observables et vise soit l'identification et l'appropriation de modèles auxquels se référer, soit la prise de conscience de la mesure qui sépare les observables de la petite expérience de stage de l'enseignant novice « au modèle sous-tendu par les remarques verbales » du formateur (Mialaret, 1983, p. 108).

3.3. L'expérience comme support de formation

3.3.1. Le paradigme du praticien réflexif

Au cours des années 1980, le mouvement de professionnalisation des métiers a englobé celui d'enseignant et a débouché sur des modifications en profondeur de l'organisation de la formation des enseignants du premier degré avec la création des IUFM (Loi d'Orientation sur l'Education de 1989). Ceux-ci servent la nouvelle professionnalité enseignante dont un des aspects est la pensée réflexive :

si le métier et ses conditions d'exercice se transforment, [...] la formation professionnelle doit dépasser les savoirs professionnels contextualisés, le respect trop systématique des recettes éprouvées et coutumières, la formation de « tours de mains » [...] pour viser une plus grande efficacité et une qualité adaptées aux conditions actuelles d'exercice : il s'agit donc d'une formation par l'action et d'une réflexion sur l'action (Lang, 1999, p. 179).

La figure du « praticien réflexif » (Schön, 1994) devient centrale au sein de l'IUFM qui « table sur le développement d'attitudes réflexives appuyées sur des outils conceptuels fournis par les sciences humaines » (Lang, 1999, p. 201) : connaissances issues de la recherche et initiation à sa démarche et à sa méthodologie prennent place dans les instituts de formation devenus universitaires.

Pour autant, il ne s'agit pas de rejeter les savoirs d'ordres didactique et pédagogique, mais de former un professionnel capable de « reconsidérer, repenser, reconstruire mentalement ses expériences et ses actions de manière réfléchie et plus ou moins systématiquement » (Guillaumin, 2009, p. 93).

Quelle que soit la déclinaison du concept de réflexivité, dans le cadre de la formation des enseignants, cette pratique réflexive est à comprendre essentiellement comme un retour réflexif sur l'expérience vécue et non dans l'action : « la rationalisation consciente ne peut pas être [...] à l'œuvre dans l'urgence de la situation » (Vacher, 2011, p. 67). Ce qui ne veut pas dire qu'il n'y ait pas d'activité mentale de type cognitif durant l'activité vécue, mais celle-ci est à considérer comme pré-réfléchie, sorte d'inconscient pratique (Perrenoud, 2006), avec les difficultés d'accès que l'on sait, comme l'observent Vergnaud (1996), Pastré (2005), Vermersch (1994) ou Clot (2000). En tout cas, réflexion *sur* et réflexion *dans* l'action, que proposait Schön (1994), sont distinguées pour soulever « la question de l'existence potentielle de processus cognitifs différents » (Vacher, 2011, p. 67), « même et surtout si on entend étudier leurs liens » (Perrenoud, 2006, p. 30). En tout état de cause, l'accès à la réflexion dans l'action, qu'elle soit conçue comme pré-réflexive ou comme conscience réflexive, ne peut être envisageable que par une analyse réflexive de l'activité.

3.3.2. Savoir analyser son expérience vécue

L'introduction officielle de modules d'analyse de(s) pratique(s) réflexive (APR), dans les cursus de formation professionnelle des enseignants en 2002, témoigne d'une évolution de la manière de concevoir la relation entre l'expérience d'une pratique de classe et l'apprentissage du métier d'enseignant : il s'agit de former le futur enseignant « à une démarche d'investigation critique de l'expérience d'enseignement afin qu'il construise de nouvelles connaissances à propos de celle-ci » (Saussez, Ewen & Girard, 2001, p. 77). La pratique de l'enseignant, en tant qu'activité sociale identifiable, n'est plus conçue comme un ensemble de techniques et de comportements « communément observable, voire attendu, chez tous les individus exerçant la même activité » (Nadot, 2002, p. 73) et apprendre le métier ne consiste plus à identifier par l'observation et l'analyse en unités décomposables des comportements et des techniques qu'il s'agirait de s'approprier et de reproduire. La formation vise désormais « le 'savoir analyser', la résolution de problèmes par l'analyse ou encore l'entraînement à l'analyse », (Vacher, 2011) en envisageant la pratique du « point de vue du sujet qui pratique » (Nadot, 2002, p. 74). Le sujet est alors conçu comme faisant partie intégrante de sa pratique avec son cadre interprétatif personnel, socio-historiquement construit, son « habitus pratique » (Perrenoud, 2001, p. 135), produit par ses expériences antérieures, ses lignes de force, ses points de faiblesse, ses manques et ses incertitudes.

C'est entre autres la vocation de dispositifs d'analyse des pratiques d'aider à l'élaboration de l'expérience professionnelle, lorsque par un retour réflexif sur des situations jugées problématiques, il devient possible d'élucider le type d'écueils rencontrés, de mieux appréhender les réactions émotionnelles et les facteurs ayant contribué à les susciter, de repérer les voies permettant de s'engager dans d'autres modes de réponses que ceux déjà examinés (Fablet, 2002, p. 52).

Ce type de formation, qui ne vise ni la découverte, ni l'appropriation de règles à appliquer, montre que la pratique professionnelle met profondément en jeu la personne. Dans ce cadre conceptuel, la métaphore de la réflexion propre à la notion de réflexivité produit toute sa signification : par le réfléchissement qu'autorise l'analyse de « l'expérience subjective », le sujet fait « un retour sur soi, une mise en relation de soi avec soi-même », (Carnus & Mias, 2014, p. 269) : il peut cheminer vers une prise de conscience de son agir mais aussi de son penser, de son ressentir, de son éprouver. Pour l'apprenant, entrer dans ce dispositif de professionnalisation, « c'est apprendre à reconnaître et à contrôler ses affects, [...] faire son deuil de la maîtrise tant de la relation que des résultats de son action ; c'est comprendre et accepter l'incertitude, l'irrationnel et les résistances (les siennes et celles des autres) » (Lang, 1999, p. 183).

Cette nécessité de prendre en compte ce qui se passe du côté du sujet introduit une dimension immanquablement clinique dans la formation des enseignants comme dans beaucoup d'autres métiers où l'humain tient une place centrale (secteur médical et secteur social) :

une approche clinique invite celui qui se forme pour acquérir un métier ou pour réfléchir à ses gestes professionnels, à prendre en compte sa subjectivité, à écouter ce qui œuvre sans qu'il le sache, à s'extraire d'une unique rationalité, à accepter les tensions entre les contraires et reconnaître l'impact de sa subjectivité dans le monde [...] Pas de formation, sans une subjectivité travaillée (Cifali, 2009, p. 73).

3.4. Mutation de l'activité du formateur

3.4.1. Transformations en cours de l'activité du formateur

Lorsque le formateur anime un moment duel ou collectif d'APR, dans le cadre de modules inscrits obligatoirement dans le cursus de formation des enseignants, il ne transmet pas un savoir mais s'interroge : « Utilise-t-il son savoir comme défense, comme arme contre l'autre, pour avoir raison à tout prix, ou son savoir lui permet-t-il de se guider tout en étant ouvert à la surprise d'une compréhension originale et à la rencontre avec un autre ? (Cifali, 2014, p. 23). Il institue alors avec le(s) formé(s) plutôt « une relation de collaboration et se situe à leur côté dans une posture de non-savoir, de questionnement et de recherche » (Yelnik, 2002, p. 95). Or, cette posture n'est généralement pas associée à celle du formateur : « le désir d'emprise fait partie du désir de former » (Baïetto, 1982, cité par Yelnik, 2002, p. 97). L'introduction du travail sur l'expérience vécue du formé, selon une démarche d'APR, correspond à une véritable révolution copernicienne pour le formateur amené, en outre, à résister aux demandes des formés qui attendent souvent du formateur qu'il apporte des réponses et des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent à l'occasion de leur pratique de classe (Blanchard-Laville & Nadot, 2000). Il est pris dans un étau d'injonctions identitaires contradictoires, d'autant que ce même formateur se trouve en position de « sachant » dans des modules d'enseignement avec ces mêmes formés.

Or les enseignants/formateurs des Ecoles Normales étaient peu ou mal préparés à ce type d'évolution de leur fonction : « La mise en place dans les plans de formation de l'analyse de pratique [...] en 2002, s'est souvent traduite par l'improvisation de dispositifs et la désignation de formateurs non formés à ces pratiques » (Vacher, 2011, p. 66).

Le chercheur Perrenoud qui œuvre au développement des pratiques réflexives dans la formation des enseignants dénonce l'attitude de certains formateurs d'IUFM : « on devient formateur comme on devient enseignant : pour parler et non pour écouter » (Perrenoud, 2006,

p. 23) et on peut lire encore sous sa frappe : « les formateurs d'enseignants [...] sont devenus formateurs pour transmettre [...] savoirs ou technologie, éventuellement leur expérience ». (Perrenoud, 2006, p. 22-23).

Mais le monde des formateurs d'IUFM ou de terrain est un monde composite (Lang, 2002) ; aucune généralisation n'est à faire et Perrenoud (2004) reconnaît qu'il est difficile d'obtenir un consensus au sein d'un corps de formateurs relativement à l'introduction de l'APR dans la formation. De nombreux formateurs, issus du premier degré ou du second degré, sont entrés dans un processus de formation au suivi de mémoire et à la mise en œuvre de différents dispositifs d'APR, soit par une démarche personnelle, soit en tirant parti des douze heures de formation annuelles qui leur étaient accordées par leur institution. Beaucoup de chercheurs qui ont travaillé sur la problématique de l'APR se sont engagés dans des actions de formation auxquels de nombreux formateurs d'enseignants ont participé. Nous pensons aux formations mises en place par Christian Alin à Caen, par Marguerite Altet à Nantes, par Claudine Blanchard-Laville à Nanterre, par Françoise Campanale, Marie-Claude Baïetto et Ludovic Gadeau à Grenoble, par Nadine Faingold et Suzon Nadot à Versailles, par Jacques Nimier à Reims, par André Terrisse à Toulouse ... Nous pourrions continuer ce tour de France et sûrement trouver dans chaque académie au moins un enseignant chercheur (ou une équipe) investi dans la formation de formateurs qui devaient assurer des heures d'animation de séances d'APR et de suivi de mémoires inscrits dans les curricula des formés à l'IUFM. Dans le même temps, dans les universités, la formation de formateurs se structure davantage avec l'ouverture de DESS et surtout de masters 1 et 2 de formation de formateurs auxquels s'inscrivent des formateurs IUFM et des formateurs du terrain. « Toutes les formations prévoient des UE (unités d'enseignement) consacrées au stage, à l'encadrement du mémoire, [...]. Toutes comportent des temps de formation spécifiquement consacrés à l'analyse de pratique » (Viaud, 2007, p. 74).

Avec la mastérisation de la formation des enseignants (rentrée 2010), « les démarches réflexives à partir de l'expérience » semblent « minorées » au sein des IUFM puis des ESPE (Pérez-Roux, 2012, p. 47-48). Mais en 2015, le besoin de formations de formateurs qui engagent le formé dans une démarche qui permet d'apprendre de l'expérience (Péaud, 2013) est officiellement reconnu avec une redéfinition du CAFIPEMF³ (Arrêté du 20 juillet 2015) et

³ CAFIPEMF : Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur, Professeur des Ecoles Maître Formateur.

la création du CAFFA⁴ (Décret du 20 juillet 2015) ; ce dernier permet la constitution du premier corps de formateurs certifiés dans le second degré. Au cours de sa préparation, le candidat à la certification devra suivre des modules d'initiation à la recherche en université via l'ESPE, afin d'être en mesure de rédiger un mémoire construit à partir d'une problématique professionnelle d'accompagnement ou de formation.

Le contenu de la préparation à ces certifications vise donc à former des formateurs de terrain pouvant répondre aux exigences de formation de professeurs stagiaires (PS) arrivés en grand nombre à mi-temps sur le terrain (dès 2014) ; l'autre mi-temps est effectué à l'ESPE, que le PS soit titulaire d'un master 2 ou qu'il prépare un master 2 MEEF⁵.

Ce rapide panorama dessine une nouvelle figure du formateur dont les traits saillants sont l'initiation à la recherche et la formation aux méthodologies et démarches qui leur permettent de « faire de l'expérience un levier de la formation » (Bézille, 2006, p. 138) au sein des ESPE ou en collaboration avec celles-ci (Thiébaud, 2015).

3.4.2. Apprendre à écouter la parole du formé

C'est dans ce contexte que se pose la question des contenus de formation de formateurs d'enseignants à l'APR, en tant qu'exploration et exploitation de l'expérience comme point d'appui de l'apprentissage professionnel. Il ne s'agit pas ici de décrire ni d'analyser un référentiel de compétences nécessaire à la mise en œuvre des différents dispositifs d'analyse de(s) pratique(s) en cours dans la formation.

Notre réflexion ne portera que sur une compétence qui paraît fondamentale pour accompagner un enseignant dans une activité d'analyse de sa pratique, entendue comme un retour sur une expérience vécue : l'écoute. L'écoute parce que tout travail de retour sur l'expérience s'opère dans le cadre d'« une communication interpersonnelle, celle qui met en contact une personne avec une autre, en face à face » (Cros & Meyer, 2014, p. 206). Mais la communication est un phénomène particulièrement complexe sur lequel nous aurons à revenir.

Dans le cadre restreint de la définition du contexte de notre recherche, nous nous attacherons à montrer l'importance de penser l'écoute du formateur comme ne se réduisant pas « à un subjectivisme spécifique, naïf, auréolé de la seule empathie et des bonnes intentions » (Alin,

⁴ CAFFA : Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Formateur Académique (auprès des enseignants du second degré).

⁵ Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.

1996, p. 157), mais comme amenant à mieux entendre (aux deux sens du terme) le dire de l'enseignant afin de l'accompagner, au mieux, dans son processus de formation.

3.4.3. La parole au centre des dispositifs d'analyse de(s) pratique(s) professionnelle(s)

Tout dispositif d'APR dans les IUFM, y compris quand il se présente sous l'avatar d'un dispositif de l'analyse de l'activité⁶, passe par la parole, qu'il recoure ou pas à l'écriture⁷ : la parole reste la voie la moins hasardeuse « permettant d'accéder à l'agir humain au-delà de sa facette observable » (Plazaola Giger & Stroumza, 2007, p. 9). Mais il ne s'agit pas de confondre « groupe de parole » et APR. Blanchard-Laville et Fablet, riches d'une importante production éditoriale sur l'analyse de(s) pratique(s) qu'ils ont dirigée dès 1996, insistent sur la nécessité de spécifier la dimension professionnelle de toute analyse de(s) pratique(s) avec le groupe de parole qui n'a pas une visée professionnalisante, mais thérapeutique :

dans les groupes de parole initiés [...], il s'agit avant tout d'échanges entre participants à propos de soucis communs ; l'expression d'un vécu émotionnel éprouvé lors de situations nous semble relever davantage d'un travail sur soi poursuivi en groupe et s'inscrire dans une perspective plus thérapeutique que formative (Fablet, 2004, p. 108).

Il n'en reste pas moins que des zones de chevauchement ne sont pas à exclure, puisque comme tout travail de formalisation et d'élaboration de l'expérience, l'analyse de(s) pratique(s) ne peut pas sans dommage faire l'impasse sur l'expression d'un vécu émotionnel. Par conséquent « on doit admettre qu'entre les deux registres il n'y a pas de frontières nettes » (Fablet, 2004, p. 108). En témoigne la confusion entre les visées des groupes Balint qui perdure : ceux-ci, dès leur origine (1940), n'ont pas « contrairement à ce qu'on a parfois affirmé [...], une visée thérapeutique mais formative » (Fablet, 2004, p. 108).

Dans un contexte de formation, cette parole peut être souhaitée *spontanée* (Balint, 1996), *vraie* « , au-delà des consensus de façade et des discours généraux » (Yelnik, 2002, p. 94), *particulière* comme « parole incarnée qui génère une mise en mots qui se distingue nettement

⁶ Ces dispositifs, qui n'avaient pas fait l'objet d'une reconnaissance officielle dans les textes de 2002, introduisant l'APR dans les IUFM, se diffusent depuis une dizaine d'années dans les IUFM (ESPE, actuelles). Il suffit, pour s'en convaincre, de consulter le site de formation de Montpellier ou encore la plateforme ouverte aux néotitulaires (NéoPass@action sur le site de l'Ifé) sur lesquels sont postés des moments d'analyse de pratique sous forme de vidéos d'autoconfrontations croisées. Par ailleurs, la dénomination « dispositif d'analyse de pratique » semble désormais générique (Faingold, 2006) et intègre les dispositifs d'« analyse de l'activité » qui sortent de l'enclave du champ de « l'analyse du travail », jusqu'alors nettement distingué par Wittorski (2003) du champ de « l'analyse des pratiques ».

⁷ Nous ne nous intéresserons pas, dans notre travail, aux dispositifs centrés sur l'écriture.

des registres habituels de verbalisation » (Faingold, 2001, p. 165), *risquée* parce que « ‘pour soi’ en présence des autres » (Altet, 2004, p. 125), *neutre* parce que cherchant selon un processus d’objectivation à « rendre compte de ce qui a été dans une perspective descriptive et réflexive, non normative » (Guigue, 2002, p. 119).

Mais quelle que soit sa caractérisation, la parole en tant que telle ne suffit pas pour opérer un retour réflexif sur l’expérience à visée formative, même si « la personne ne nous a pas attendus pour produire des significations à propos de son expérience » et que celle-ci « a déjà fait l’objet de ses propres analyses, de ses propres interprétations » (Saussez et al., 2001, p. 85). En effet, « ce n’est pas parce que l’expérience subjective paraît si proche de nous que nous en avons une connaissance savante infuse » (Vermersch, 2010). Le sujet qui, par un acte volontaire de pensée revient sur son vécu expérientiel, et en parle, ne peut accéder qu’à ce qui se trouve dans son champ de conscience toujours limité par ses cadres interprétatifs : « quasiment tout le monde croit qu’il suffit d’y réfléchir une minute pour connaître et décrire son expérience subjective. Or ce qui vient spontanément ce sont des généralités, des morceaux d’anecdotes truffées de mes théories naïves implicites » (Vermersch, 1996).

Or le réel du travail comprend toujours des éléments qui se situent hors du champ de conscience du sujet, avec des niveaux de conscience très variables (cf. notre chapitre I, section 1.2.1). L’approche clinique repose sur l’idée selon laquelle l’intervention d’un tiers dans le cadre d’une communication interpersonnelle peut aider au déplacement de la limite du conscientisable -sans jamais l’annuler. Cette possibilité est fondée sur l’hypothèse selon laquelle « le sujet exprime plus que ce qu’il a le projet de communiquer ». (Depraz, Varela & Vermersch, 2011, p. 115). Mais cette communication interpersonnelle en tant que telle ne peut suffire à impulser un déplacement : les salles de professeurs résonnent souvent de la parole d’enseignants sur leur expérience vécue, pour autant, souvent, il n’y a pas un travail d’analyse de l’expérience de la pratique au sens de la réflexivité. Est indispensable un dispositif particulier au sein duquel le « formateur est amené à situer son discours et son comportement en lien avec ce qu’il détecte comme susceptible d’être performant dans la transformation du partenaire, en vue d’une professionnalisation » (Cros & Meyer, 2014, p. 207). C’est tout le sens des dispositifs de formation au sein desquels **l’écoute** du formateur est fondamentale, puisque « le sujet verbalise moins tout seul que ce qu’il pourrait faire avec une médiation » (Depraz, Varela & Vermersch, 2011, p. 116).

3.4.4. L'écoute, une compétence en construction

3.4.4.1. L'écoute : une activité du formateur

Pour l'enseignant qu'a été le formateur, comme nous l'avons déjà noté, écouter ne va pas de soi :

Enseigner, c'est transmettre un savoir, nourrir, apporter à l'autre cette matière. Former c'est s'interroger sur les conditions de cette appropriation de cette transmission. Enseigner c'est aussi fondamentalement agir. On peut penser que la démarche d'écoute heurte l'activité [...] enseignante, métier où il faut faire, répondre, proposer à tout prix [...] la formation qui privilégie le temps de l'observation et de l'écoute [...] va contre ce premier mouvement (Pechberty, 2000, p. 186)

Si nous souscrivons aux propos de ce chercheur, il paraît aussi nécessaire de défendre l'idée qu'écouter est une activité, un agir spécifique. Pensons au sous-titre du texte « Etre formateur » d'Alin (1996), « Quand dire c'est écouter », qui bouscule les idées reçues, pour affirmer que la position de non-savoir attendue du formateur n'est pas une position de retrait, bien au contraire. Par son activité, à partir de la parole du formé, le formateur repère ce qui est susceptible d'être signifiant en prenant appui tant sur des indicateurs verbaux que sur des indicateurs non verbaux. Mais la question de l'écoute reste toujours centrale : l'activité d'écoute du formateur, sans être exclusive, est essentielle : elle informe et régule sa propre activité de parole qui soutient le travail de réflexivité engagé par le formé.

La nécessité de l'écoute revient régulièrement dans les textes des chercheurs qui se sont intéressés aux dispositifs d'analyse de pratique(s) : « **écoute**⁸ et présence à l'expérience de l'autre » sont exigées de la part du formateur (Boutin, 2002, p. 36) ; le formateur **écoute** et facilite des processus d'élaboration (Pechberty, 2000, p. 180) ; le processus d'élaboration de l'expérience « est favorisé par l'intervenant, et **d'abord par son écoute** » (Yelnik, 2002, p. 95) ; « dans l'entretien d'explicitation, le formateur doit faire preuve d'**une attitude d'écoute** extrêmement respectueuse de l'autre » (Faingold, 2001, p. 166).

Pour résumer : le formateur devenu animateur d'une séance d'analyse de pratique(s) doit « se retenir d'intervenir **pour mieux écouter** et comprendre le point de vue de chacun sur sa pratique [...] il ne s'agit plus de commencer par dire, mais au contraire de différer pour **écouter** » (Faingold, 2006, p. 102-103).

Comment, dès lors, caractériser cette activité d'écoute ?

⁸ La typographie en gras indique que c'est nous qui soulignons.

3.4.4.2. L'activité d'écoute

3.4.4.2.1. Une activité polymorphe particulière

L'activité d'écoute appartient à un ensemble plus large d'activités très diversifiées du formateur, que nous n'allons pas détailler, et que l'on dénomme en termes d'aide, de soutien ou encore d'accompagnement au processus l'élaboration de l'expérience dans lequel est engagé le formé. Mais en tant que telle, l'activité d'écoute est elle-même polymorphe.

Pour mieux comprendre la nature de cette activité, nous pouvons rappeler qu'« écouter » et « entendre », tout comme « regarder » et « voir », sont dans une relation d'interdépendance, de type dialectique. En effet, on pourrait penser qu'« entendre » relève de la pure perception du sujet et qu'« écouter » est le geste mental intentionnel de ce sujet ; le même raisonnement peut être tenu pour la perception visuelle. Mais des remarques du type « J'entends bien ce que tu veux dire là » -ou « Je vois bien ce que tu veux dire »- nous alertent, brouillent les pistes et nous rappellent ce que l'étymologie du terme « entendre » enseigne, à savoir qu'il « est issu du latin classique *intendere* 'tendre vers' [...] d'où 'porter son attention', 'comprendre' (Rey, 2016, p. 789). En outre, les phénoménologues nous ont appris que la perception (comme entendre ou voir, par exemple) est une action informée par l'expérience antérieure. Il faut regarder pour voir et écouter pour entendre et vice et versa : ce qui est entendu n'est perçu par le sujet entendant qu'à travers un filtre tissé par son histoire affectivo-socio-culturellement marquée par ses expériences multiples.

Afin de soutenir le travail de constructions de sens dans lequel le sujet formé est engagé, le formateur doit mener, lui-même, une activité de contrôle et de mise à distance de ses propres interprétations des offres de signification (Barbier, 2000) que lui fait le sujet parlant, en essayant d'élargir les mailles de ce filtre ; ce qui ne va pas de soi et nécessite le développement d'une compétence à deux dimensions. Une première dimension est relative à ce que Thiébaud (2015, p. 31) désigne en termes d'« attention flottante », la seconde dimension, qui croise la précédente, concerne le bagage de connaissances linguistiques qui permet de découvrir dans « les plis du discours » -selon la formule chère à Foucault- que « ce qui n'est pas précisément formulé peut encore s'exprimer autrement, indirectement [...] à partir de 'logiques du double sens' (Paul Ricoeur) tolérant mieux l'ambiguïté » (Ardoino, 2008, p. 294).

3.4.4.2.2. « Attention flottante », « écoute flottante »

Le concept d'« attention (également) flottante », appartient par excellence au champ de la psychanalyse (Laplanche & Pontalis, 2007, p. 38). En migrant dans le champ de la formation,

il a perdu certains de ses attributs, ne serait-ce que parce qu'il n'est plus le contrepoint de l'association libre demandée à l'analysant dans la cure psychanalytique. Mobilisant les concepts de transfert et de contre-transfert, il peut garder sa forte dimension psychanalytique dans le courant de l'analyse de pratique(s) d'orientation psychanalytique (Blanchard-Laville et alii. 2005). Dans un cadre d'analyse de pratique(s) de type clinique non psychanalytique, il renvoie à une posture d'écoute que nous désignerons plutôt en termes d'« écoute flottante » en référence aux travaux d'Ardoino (2008, p. 299). Cette « écoute flottante » implique l'absence de tout jugement pour faire barrage à tout préjugé et à tout a priori pour accueillir la parole du formé avec empathie et congruence (Rogers, 1976). Mais, tout comme en psychanalyse, cette modalité d'écoute caractérisée par la notion de flottement « ne suggère ni fuite, ni indifférence, ni somnolence, ni indécision, ni hésitation » (Megglé, 2007, p. 1). C'est pourquoi parler d'« écoute flottante » ne vise pas à gommer la dimension d'« attention » présente dans l'acception psychanalytique de l'écoute. Bien au contraire, la notion d'écoute renvoie à « une attitude ou un comportement d'investigation, à tout le moins de mobilisation, de concentration et d'attention » (Ardoino, 2008, p. 291) à l'autre et à son dire. En revanche, elle exige que le formateur « mette en sommeil ses réflexes habituels » (Megglé, 2007, p. 1) pour se livrer à une activité méta qui consiste à se dire : que dois-je entendre (comprendre) de ce discours du point de vue de l'autre ? Et rien de moins spontané que ce type d'écoute, puisque différentes hypothèses interprétatives se présentent et que toutes ne permettent pas que le travail d'analyse puisse se faire. En outre, certains possibles interprétatifs peuvent ne pas entrer dans le champ de compréhension du formateur, puisque l'activité d'écoute, dans sa réalisation, comporte, comme toute activité, un réel de l'activité distinct de l'activité réalisée ; un insu du sujet formateur est à réduire. Ce d'autant que « l'écoute est toujours habitée, structurée, modelée par [...] différentes figures de l'autre, plus ou moins contradictoirement mêlées, [qui] peuvent alterner ou se contrarier dans l'expérience de chacun » (Ardoino, 2008, p. 291). Cette réduction suppose « une formation personnelle à la connaissance de ses projections, de ses attitudes qui gênent, voire empêchent d'entendre ce que dit l'autre » (Vermersch, 1998). Il y a une compétence à l'écoute que le « praticien de l'écoute » (Ardoino, 2008, p. 297) aura à construire pour rester pleinement attentif et réceptif à ce que dit celui qu'il écoute dans une visée de formation car

tout l'enjeu, pour lui, est dans l'adoption plus ou moins facile d'une position énonciative d'écoute qui [...] est une attitude positive et volontaire qui joue sur le paradoxe d'une forte implication associée à une non intervention directe et qui permet à l'autre d'être non un objet de formation mais un sujet 'acteur-auteur' de formation' (Alin, 1996, p. 157).

3.4.4.2.3. Ecoute et attention au mode de sémiotisation de l'expérience

Ecouter pour entendre et saisir ce que dit l'autre appelle à mobiliser un savoir qui se présente complexe car il concerne le fonctionnement du langage dans sa matérialité même. Car, si le formateur n'a pas, dans le cadre de son accompagnement, à se positionner comme expert du métier à l'exercice duquel le formé accompagné se prépare, il n'en reste pas moins qu'il a à se positionner comme un expert de l'écoute susceptible d'aider au travail d'élaboration de l'expérience qui se fait par la parole. Cette écoute ne pourra pas en rester « au mode informatif qu'appelle le discours manifeste » (Baïetto & Gadeau, 2002, p. 24) ; elle ne pourra pas en rester à un discours entendu parce que toujours adressé. Le terme « entendu » est à comprendre dans ses deux acceptions, c'est-à-dire saisi par une écoute socio-culturellement orientée, mais aussi « entendu » au sens de socialement convenable. Le moment de réflexivité ne pourra naître que d'« une écoute qui justement ne se prend pas aux pièges de la rationalité consciente » (Baïetto & Gadeau, 2002, p. 24) et du socialement correct avec les ruses langagières que l'on connaît. Si la démarche réflexive est une tentative pour faire remonter à la conscience du sujet formé l'insu de son activité et de lui-même, dans un moment de retour sur l'expérience parlée et écoutée, alors nous devons faire l'hypothèse que le formateur devra pister les indices langagiers qui lui permettront de « prêter du sens et non de l'imposer », selon la formule de René Barbier dépliée par Alin (1996), afin d'aider le sujet en formation à approcher cet insu. Pour ce faire, le formateur devra disposer d'instruments d'analyse du discours, d'un outillage empruntant des savoirs aux sciences du langage, afin de tirer le meilleur parti de toutes les ressources de la langue en usage, mais sans jamais succomber « à la séduction de l'habileté technique » (Alin, 1996, p. 159).

3.4.4.2.4. Allier écoute flottante et écoute instrumentée

Nous ne voyons pas de paradoxe entre ces deux types d'écoute que le formateur a à mettre en œuvre pour

intervenir au moment le plus opportun, avec sensibilité, afin de stimuler un questionnement, une prise de recul, de la réflexivité [...] et s'engager en faisant une intervention, selon besoin, pour interroger, nommer et réguler les processus à l'œuvre [...], en tenant compte de la complexité (Thiébaud, 2015, p. 31).

Les chercheurs que nous avons mobilisés, qui ont travaillé sur l'analyse de pratique(s), ont beaucoup écrit sur la question de la posture d'écoute du formateur en restant assez proches tout en enrichissant ce que R. Barbier, C. Rogers ou encore J. Ardoino avaient pu écrire, il y a près d'un demi-siècle. Mais ils se sont plus rarement intéressés à la matérialité même de la

langue comme lieu de construction du sens et comme moyen d'approcher un sens latent qui peut se réaliser dans les formes de sémiotisation de l'expérience.

Il nous semble que là réside pourtant la condition *sine qua non* pour que le formateur, praticien de l'écoute, puisse naviguer au mieux entre l'écueil des interprétations monolithiques débouchant sur une solution prête à l'emploi et celui des dérives interprétatives qui encouragent une auto-analyse du formé sans nécessairement faire du lien avec la construction d'une professionnalité. L'enrichissement mutuel que se prêtent ces deux types d'écoute nous paraît soutenir l'engagement dans les chenaux des possibles interprétatifs, en approchant le sens latent de la parole du formé. Pour ce faire, comme l'observe Alin (1996) qui a traité la problématique du lien entre discours et clinique, le formateur aura à être prudent en cherchant, dans sa pratique, « à ne jamais départir son habileté technique du sens qui lui donne vie [et] à ne jamais départir du sens qu'il recherche le soutien technique dont il a besoin pour poursuivre sa quête » (Alin, 1996, p. 159).

Mais, « on s'imagine aisément à quel point l'exercice est de haute volée, sans aucune assurance des effets réellement produits » (Cros & Meyer, 2014, p. 207). Ce dont chacun peut se réjouir, puisque nous sommes là sur une autre condition *sine qua non* de toute entreprise formative : celle de la préservation de la complexité du sujet.

Il n'en reste pas moins que la démarche réflexive, nécessairement clinique, sans être pour autant obligatoirement psychanalytique, suppose que le formateur puisse percevoir dans la parole de l'autre les signes de ce que cet autre ne sait pas.

La question qui intéresse alors le formateur de formateurs est la suivante : Qu'aura à connaître le formateur du traçage dans le discours de cet insu, pour orienter efficacement son écoute ? La question peut être reformulée d'un autre point de vue : Comment le formateur pourra instrumenter son écoute afin d'être en mesure d'aider le formé à opérer un retour réflexif sur son expérience vécue, c'est-à-dire à prendre conscience de ce qu'il ne sait pas encore de son agir et de lui-même ? Cette question relève d'une recherche en mobilisation soutenue par une question de recherche en intelligibilité. Cette dernière, qui est nôtre dans ce travail de thèse, s'exprime en termes de lien entre langage et réélaboration de l'expérience et s'ancre sur un fonds de pratique personnelle de formation. Une réflexion concernant cette pratique de formatrice animant des moments collectifs ou duels d'analyse de pratique(s) concerne le dernier type de contexte dans lequel notre travail de recherche s'inscrit.

4. Une pratique personnelle de formateur qui s'oriente vers un travail renouvelé sur l'écoute

4.1. Interroger le cadre d'un récit d'une situation vécue

4.1.1. Identification d'un problème

Formatrice pendant trente ans, nous avons souvent été confrontée à la difficulté rencontrée par les enseignants pour parler de leur expérience. Différentes hypothèses explicatives peuvent être formulées relativement à ce phénomène qui n'est pas propre aux enseignants (cf. section I.1). Les différentes formations que nous avons suivies et les lectures de textes de chercheurs que nous avons faites nous ont permis de mieux comprendre le phénomène et de mieux intégrer l'expérience des sujets en formation grâce au dispositif d'analyse de(s) pratique(s) (désormais APPR⁹) qui présente un intérêt indéniable pour aider le sujet à penser son activité dans une perspective de formation (Saboya, 2008). Mais, au fil des années, la mise en œuvre que nous faisons de ce dispositif nous a amenée à nous interroger sur les formes discursives qu'il imposait et sur les effets que cela pouvait induire relativement au travail sur l'expérience. En effet, au long des séances menées, malgré un maintien du cadre indispensable au déroulement des séances et une centration de notre attention sur le contenu informationnel du discours, s'est progressivement installé, au cours de notre écoute du récit d'une situation vécue, un inconfortable sentiment. Ce sentiment peut être caractérisé *d'échappée de quelque chose* faisant obstacle aux avancées escomptées ou, de manière opposée, permettant un déblocage incompréhensible ; l'énigme s'épaississait lorsque, au détour d'une parole, l'émotion n'en restait pas à la coloration des joues ou à l'enrouement de la voix mais explosait dans une crise de larmes, une colère incontrôlée ou au contraire se figeait dans un mutisme têtue. Enigme, parce qu'il n'y avait pas toujours un lien saisissable entre la parole entendue et la modification du comportement observé. En tout cas, nous percevions quelque chose de ce « cri humain profond, 'cri silencieux' qui se trouve enfoui, inconnu loin en-dessous de la couche superficielle de la personne » (Rogers, 1976, p. 219).

9 L'APPR qui se pratique par groupe d'une douzaine de personnes fait référence à un sujet cognitif et postule qu'une analyse de situations professionnelles en groupes de praticiens met en jeu les représentations de chacun et participe de leur enrichissement (Nadot, 2002 ; Nadot & Blanchard-Laville, 2004).

Bien sûr, le travail qui se faisait dans le cadre de l'APPR ne prenait que rarement ce tour extrême, mais ces rares moments fonctionnaient pour nous comme un effet loupe attirant notre attention sur la distance qu'il pouvait y avoir entre le contenu de la parole d'un récit et ce que nous identifions, *a posteriori*, en termes de mouvements de pensée de celui qui parlait. Nos lectures de cliniciens nous ont appris que nous percevions quelque chose du « discours latent » qui, échappant à la conscience du locuteur, pouvait doubler le fil du « discours manifeste » (Baïetto & Gadeau, 2002, p. 24).

4.1.2. Comparaison avec un dispositif qui laisse libre cours à la forme du dire

Parallèlement, dans certaines situations d'entretien de post-observation immédiate des visites de stagiaires/étudiants sur le terrain, dans le cadre moins contraint d'une situation de récit à respecter, il nous arrivait d'observer, lorsque la personne était plutôt loquace, qu'elle oscillait davantage entre récit, commentaire généralisant ou particularisant, explication, questionnement, avec des moments vaguement identifiables comme des digressions ou diversions que nous avons d'ailleurs toujours *laissé vivre*, de manière intuitive et sans en comprendre toujours la fonction, mais en pressentant qu'il s'agissait là de laisser faire. Il n'y avait pas dans ces situations d'entretien de nouveaux problèmes de formatrice : les choses se faisaient ... En revanche, pour nos séances d'APPR, le nœud du problème ne cessait de se resserrer pour nous. Le récit demandé d'une dizaine de minutes concernant une situation professionnelle, nous paraissait relever d'une espèce de formalisme qui contraignait et appauvrissait la manière de communiquer à propos d'une expérience. D'ailleurs, il nous arrivait d'observer que la personne qui s'émancipait de son récit apportait un matériau plus riche pour l'échange collectif et finalement « travaillait » plus en profondeur sa problématique. Nous constatons qu'en formation comme ailleurs, activité prescrite et activité réalisée ne sont pas superposables et que cela pouvait s'avérer positif. Il devenait évident pour nous que le déroulement des séances d'APPR tel que le cadre institutionnel le définissait et tel que nous avons appris à le mener était à modifier. Il nous apparaissait ainsi nécessaire de le rapprocher du mode communicationnel adopté en entretien post-visite en donnant une consigne plus ouverte laissant davantage le choix des formes discursives et énonciatives à la personne amenée à parler d'un moment de son activité professionnelle. Cette hétérogénéité discursive et énonciative laissait apparaître un bousculement et un chevauchement de pensées que nous percevions confusément, sans savoir souvent qu'en faire ; il était évident que nous n'en savions pas assez sur cette question *des manières de dire comme ayant à voir avec un travail à mener autour de l'expérience professionnelle*.

4.2. Dispositif rendant attentif à la matérialité même de la langue

En tant qu'enseignante/formatrice préparant au concours de professeur des écoles en didactique du français à l'IUFM (puis à l'ESPE), nous étions sensible aux phénomènes langagiers. Mais il faut reconnaître que nous avons mis du temps à faire le lien entre les savoirs que nous avons construits sur la langue et le langage et ce que nous avions à détecter de la parole du formé pour l'aider à apprendre de son expérience dans une situation d'analyse de l'expérience vécue.

C'est un stage de formation (24 heures) à l'entretien d'explicitation avec Nadine Faingold qui, pour le dire sans jeu de mots, nous a mis la puce à l'oreille et nous a conduite à lire attentivement les textes de Vermersch concernant l'entretien d'explicitation.

C'est l'attention que porte Vermersch aux protocoles verbaux pour placer le formé en position de « parole incarnée » qu'il nous a paru intéressant de creuser. Le formateur doit porter une attention soutenue à la forme de son dire et à celle du formé pour amener ce dernier à une position d'évocation et l'aider à s'y maintenir. L'emploi des temps verbaux et des pronoms, par exemple, dit quelque chose du fonctionnement cognitif du sujet : là, il est en évocation ou pas ...

Le contexte institutionnel dans lequel nous intervenions à l'IUFM, puis à l'ESPE, ne nous a pas donné l'opportunité d'utiliser de manière régulière le dispositif de l'entretien d'explicitation qui nous paraît efficace en raison de l'adéquation entre sa visée et sa méthodologie. Mais nous pensons que cette visée particulière restreint aussi drastiquement les manières de dire l'expérience. Ce dont, d'ailleurs, Vermersch et Faingold ont bien conscience, puisqu'ils considèrent que le travail de formation doit mobiliser différents types de dispositifs d'analyse de pratiques : « Il importe de souligner l'intérêt pour les stagiaires de pouvoir bénéficier d'approches différentes et complémentaires en matière de pratiques réflexives » (Faingold, 2006, p. 92).

En outre, le parti pris méthodologique d'une position de parole en première personne conduit à négliger et à considérer comme des scories les commentaires, digressions ou généralisation que le sujet parlant de son expérience peut faire. Au vu de la visée de l'entretien d'explicitation cette exclusion est bien évidemment tout à fait légitime. Mais, il nous semble pourtant que nous sommes en face de formes discursives qui disent quelque chose de la manière dont le sujet « traite » (de) son expérience vécue et de la manière dont il se positionne par rapport à cette expérience. Il est probable, qu'en définitive, ces formes informent (sur) le sens que le sujet donne à son expérience vécue.

La découverte des travaux concernant l'analyse clinique de l'activité par Clot et son équipe qui mettent l'accent sur l'insu du sujet (sur lui-même et sur son activité) a confirmé pour nous cette piste de recherche. En effet, pour faire remonter à la conscience cet insu, ces travaux redonnent une place aux formes langagières propres au commentaire et à la généralisation à côté du récit et de la description. Ils ont constitué pour nous un contexte scientifique qui, d'une part, nous a orientée vers la recherche de ce qui peut le mieux servir l'écoute dans une approche clinique non thérapeutique et d'autre part, en distinguant nettement activité et action, ils ont fourni un fonds théorique qui alimentera la conception que nous retenons d'une activité langagière distincte de l'action langagière.

5. Un contexte propice à entendre autrement le travail de réélaboration de l'expérience

Ce tracé en pointillés du contexte pluridimensionnel dans lequel nous inscrivons notre recherche, vise à montrer que la place du langage ne cesse de croître dans les activités professionnelles en particulier dans les phases de formation à ces activités (initiale et continue). Le tandem langage et retour sur l'activité professionnelle est devenu un vecteur de développement professionnel. Dans le cadre spécifique de la formation des enseignants du premier degré, auquel nous avons réduit le contexte professionnel de notre recherche, ce tandem s'actualise officiellement dans une grande variété de dispositifs d'analyse de pratique(s) ou de l'activité qui tous, d'une manière ou d'une autre, et selon des dosages différents, sont amenés à mobiliser la parole et l'écoute. En effet, un « conglomérat de dispositifs rassemblés sous le nom 'd'analyse du travail ou d'analyse de pratiques professionnelles' » (Cros, 2014b, p. 45) se fondent sur le présupposé commun qu'un travail d'identification et d'interprétation d'événements vécus, construits comme significatifs par un praticien, dans le cadre « d'un dialogue présent avec autrui » (Bertone, Chaliès & Clot, 2009, p. 106), est une ressource pour la formation du professionnel par la prise de conscience qu'il permet. Il s'agit toujours d'une pratique réflexive soutenue par un tiers : sujet singulier (formateur et/ou chercheur) ou sujet collectif (dans le cadre d'un groupe travail animé par un formateur et/ou un chercheur) qui prend la forme d'une co-analyse permettant à « l'acteur de faire de son expérience passée un objet de pensée et/ou d'interlocution » (Bertone et ali., 2009, p. 109).

L'hypothèse théorique forte est ici que dans le cadre d'un échange dialogique réglé, « la motricité du dialogue » (Clot & Faïta, 2000, p. 21) fait émerger à la conscience non seulement quelque chose de l'insu de l'activité réelle toujours plus riche que l'activité réalisée, mais aussi de l'insu du sujet qui la mène, sujet toujours plus riche des motifs et des désirs qui le meuvent que des représentations qui fixent les buts de son action.

Paradoxalement, alors que réel de l'activité et réel du sujet, toujours « en échappée » sont indicibles (Barus-Michel, 2006, p. 316), tous les dispositifs d'analyse de(s) pratique(s)/de l'activité recourent au langage oral et/ou écrit (Cros, 2009, 2014a) avec ou sans autres supports : pas d'autre moyen d'accéder à l'insu des sujets et à leur activité que ce que « les sujets veulent bien dire de leur activité dans une situation de communication à autrui » (Barbier 2011, p. 103), car le sens est construit par le seul sujet (Barus-Michel, 2006), y compris celui qui lui échappe.

C'est là une observation que corrobore la réflexion approfondie que Maela Paul a engagée sur la « nébuleuse » de l'accompagnement (2004) à laquelle s'intègrent les différentes formes d'analyse de(s) pratique(s) ou de l'activité sur lesquelles nous nous sommes centrée. Elles permettent d'approcher l'acteur comme sujet, « en insistant sur les processus de subjectivation qui le conduisent à donner du sens à son agir, à entrer dans des processus de réélaboration de significations » (Jorro, 2014, p. 11). Ce processus de réélaboration s'enrichit de l'écoute de la parole qui le réalise. Cette écoute est à instrumenter car le langage, pas plus que le sujet, n'est transparent, si bien que cette parole, qui « n'a pas pour rôle de réduire mais de porter l'intervalle, chercher la fissure, creuser l'écart » (Paul, 2004, p. 139), est toujours à interpréter pour ne pas dire déchiffrer. C'est une affirmation que nous aurons à étayer et à explorer dans notre recherche (cf. première partie, chapitre III). Mais nous laissons cette question du langage encore en réserve car elle ne pourra être abordée que lorsque nous aurons traité celle de l'expérience. Cette dernière est importante puisqu'elle concerne un aspect saillant de notre objet de recherche. En effet, certains auteurs que nous avons sollicités dans ce premier volet de notre écrit emploient indifféremment les termes de travail, d'activité professionnelle ou d'expérience. Or ce dernier terme, qui fait désormais partie « à titre de mot-clé, du lexique de la formation des adultes » comme l'observe Dominicé (2006, p. 11), cache une « richesse conceptuelle » (Dominicé, 2006, p. 10) sur laquelle s'ouvre maintenant le second chapitre de de notre écrit, sans prétendre l'éclairer totalement.

Chapitre II : Problématiser le concept d'expérience

1. L'expérience, un concept flottant

Avec *l'expérience*, nous sommes en présence d'un de « ces concepts flottants » (Kaufmann, 2001, p. 90) qui, comme le mercure sur l'eau, ne peuvent être saisis directement : sans épithète il échappe à la prise ; qualifié, il se laisse alors mieux circonscrire. C'est donc en l'amarrant aux trois épithètes « vécue », « représentée » et « communiquée » (Barbier 2011, 2013a, 2013b) que nous le fixerons au point d'ancrage qu'est le concept d'activité. Mais, si l'analyse exige bien d'examiner séparément l'expérience vécue, l'expérience représentée et l'expérience communiquée, n'oublions pas que ces trois dimensions sont « des objets dotés de sens et de significations pour l'activité de connaissance ; pas des entités ontologiques distinctes » (Barbier & Thievenaz, 2013, p. 9).

2. L'expérience vécue ou du sujet qui « accueille » ce qui l'atteint

2.1. Activité vécue par un sujet

La formule « *ce qui advient aux sujets* », souvent retenue pour éclairer ce qu'il faut saisir par l'expression « expérience vécue » (Barbier, 2013b, p. 68), met davantage l'accent sur la composante passive du sujet que sur sa composante active. En effet, comme nous le rappelle l'étymologie du mot « advenir », le choix de celui-ci donne davantage à penser au surgissement d'un événement qui vient (arrive) au sujet mis en position plutôt passive d'accueillir qu'à un sujet mis en position active qui *va à ...* . C'est ce sur quoi le philosophe insiste lorsqu'il dissèque l'expression « faire une expérience » :

Faire une expérience avec quoi que ce soit, une chose, un être humain, un dieu cela veut dire : le laisser venir à nous, qu'il nous atteigne, nous tombe dessus, nous renverse et nous rende autre. Dans cette expression « faire » ne signifie justement pas que nous sommes les opérateurs ; *faire* veut dire ici comme dans la locution « faire une maladie », passer à travers, souffrir de bout en bout, endurer, accueillir ce qui nous atteint en nous soumettant à lui (Heidegger, 1976, p. 143).

D'ailleurs la forme impersonnelle *ce qu'il advient aux sujets* nous paraît plus adéquate à la conception du *sujet* que nous réquisitionnons : celle d'un *sujet* qui, loin *de* contrôler toutes ses actions, ses intentions et les moyens langagiers de leur « expression », est passif/actif dans son vécu, y compris son vécu langagier ; un sujet toujours affecté dans son (ses) activité(s).

Avec Barbier (2013a, p. 15), rappelons donc l'éclairante observation de Spinoza : « l'effort pour développer la puissance d'agir n'est pas séparable d'un effort pour porter au maximum le pouvoir d'être affecté » en insistant sur le fait que les affections, dont il est question, peuvent « augmenter ou diminuer » cette puissance d'agir (Spinoza, 1954, p. 413). Ce philosophe a d'ailleurs montré combien « les hommes » (le terme de sujet serait ici anachronique) pouvaient être affrontés à la dualité de leurs affects, « partagés entre des sentiments contraires » (Spinoza, 1954, p. 498).

2.2. Vécu et déroulé de la vie d'un sujet

Le terme « vécue », accolé à celui d'expérience, est d'emblée éclairant en ce qu'il oppose ce type d'expérience -vécue- à l'expérience *vicariante* ou *indirecte* qui consiste en l'observation de l'accomplissement d'une activité d'une autre personne suffisamment similaire à soi-même pour qu'évaluations comparatives et apprentissages vicariants soient possibles, selon Bandura (Carré, 2004). Il n'y aurait donc pas suspicion de pléonasme à parler d' « expérience vécue » : il s'agit de l'expérience que vit le sujet lui-même et pas de celle d'un autre. L'expérience vécue est l'expérience qui « *est vécue par* » le sujet lui-même (observons la forme passive du verbe vivre qui marque toujours la tension entre sujet passif/sujet actif). Cette dimension de l'expérience trace « le rapport direct qu'un sujet entretient avec l'environnement physique et social dans lequel il agit » (Barbier, 2011, p. 69), en effaçant la question de la mise en représentation de l'activité ; « le vécu de l'activité correspond assez bien au sens du mot allemand 'Erlebnis' [...]. *Le vécu est ce qui advient aux sujets* » (Barbier, 2011, p. 69).

3. L'expérience représentée ou de l'activité psychique du sujet affronté à ses résistances

3.1. Activité psychique d'élaboration du vécu

Pour Dewey, il ne peut y avoir expérience sans pensée réflexive par laquelle « le sujet établit, par la pensée, un lien entre son action et ses conséquences éprouvées comme telles » (Dewey, 1916 cité par Bourgeois, 2013, p. 18), l'éprouvé étant décliné en « cognitif, conatif, affectif et corporel » (Bourgeois, 2013, p. 24). Dans ce cadre d'analyse, l'expérience ne naît (n'est) que du lien entre pensée et action qui sont « vues comme des fonctions coordonnées de l'activité, tout particulièrement dans sa dimension transformative » (Bourgeois, 2013, p. 24).

Dans le contexte de la didactique professionnelle, Pastré mène une analyse similaire et appelle à ne pas « confondre le vécu et l'expérience. » (Pastré, 2013, p. 93), puisque « dans le vécu, le sujet reçoit et ressent [alors que] l'expérience est ce que *le sujet arrive à faire avec ce vécu*¹⁰. Il y a de l'expérience parce qu'il y a un travail sur le vécu » (Pastré, 2013, p. 93).

L'analyse du sociologue Dubet est semblable : il n'y a expérience que si « l'acteur ¹¹ s'approprie le sens de ce qu'il vit » (Dubet et ali., 2012, p. 1). Selon cet auteur « les acteurs se construisent eux-mêmes en fabriquant leur expérience [...] » (Dubet et ali., 2012, p. 2).

Pour tous ces auteurs, il n'y a expérience que s'il y a une activité réflexive de l'individu sur son vécu : « l'expérience est ce qui m'arrive et ce que j'en fais » (Dubet et ali., 2012, p. 4). Nous retrouvons ici très exactement la seconde dimension de l'expérience, définie aussi en termes d'« élaboration de l'expérience » par Barbier (2011, 2013a, 2013b).

3.2. Déplacements de pensée et résistances

Cette élaboration de l'expérience suppose la construction de « représentations pour 'soi' » à rapprocher du terme allemand *Erfahrung* (Barbier, 2011). Ce terme est heuristique en ce qu'il pose l'idée de déplacement. En effet, *Erfahrung* est en lien avec le terme *Erfahren* (faire l'expérience) qui « signifie au sens exact du mot : *eundo assequi* -en allant, atteindre quelque chose en chemin, y arriver grâce à la marche sur un chemin ». (Heidegger 1976, p. 153).

Michel Serres reprend cette idée en rappelant que le mot expérience est formé « au moyen de deux prépositions : *ex*, qui signifie le départ, volontaire ou forcé, hors du milieu usuel ou initial, et *per*, qui décrit le voyage à travers un nouveau monde, tout autre [...] » (Serres 1995, p. 25). L'étymologie construit ainsi une métaphore condensant l'idée de déplacements de pensée, de transformations de représentations et de rupture avec le connu pour aller vers de l'inconnu, de l'indéterminé, du nouveau.

Mais l'*Erfahrung* qui, alors, « suppose le développement d'une action de pensée, c'est-à-dire d'activités de production et de transformation de représentations » (Barbier, 2013, p. 20) est indissociable de l'idée de *résistance à* Résistance, puisque le philosophe (Bachelard, 1980) nous a appris qu'une représentation nouvelle se construit contre¹² une représentation première. Ceux qui se sont intéressés aux multiples formes d'apprentissage insistent sur le fait qu'il est difficile et quelquefois même douloureux de transformer ses représentations, son

¹⁰ C'est nous qui soulignons.

¹¹ Remarquons la désignation choisie par le sociologue.

¹² Nous l'entendons désormais au sens d'opposition mais aussi d'adossement.

monde mental (Doise & Mugny, 1997). Les transformations du monde mental ne *vont pas de soi* : elles ne se font pas sans obstacles, sans embûches, ni sans impasses.

Il est important d'être attentif à ces phénomènes de résistance, car cette seconde dimension de l'expérience « contribue de manière décisive à la construction de ce qui est habituellement désigné comme 'le moi' (ipséité chez Ricœur) » (Barbier, 2013, p. 22). Aussi, bien que l'homme soit lui-même un processus (Elias, 1993) et que le *moi/ipséité* peut être pensé par le support de la *Mimèsis*, comme l'avance Ricœur (1983, 1984, 1990), il n'en reste pas moins que le *moi/mêmeté*, deuxième pôle du rapport dialectique dont nous entretient ce philosophe, reste tenace à tel point que l'individu peut concentrer « au contraire toute son énergie pour stabiliser, fermer et hypostasier son identité. Il est un lui-même presque toujours égal à lui-même bien au-delà du moi abstrait, clairement identifié par tous, niant ses contractions internes et forçant sa continuité (Kaufmann, 2001, p. 88).

Ce moi-là n'est pas le tout du sujet, il n'en est que l'opérateur unificateur et sert son affichage sociale ; il est ce qui est le plus extérieur et objectivable, proche des rôles sociaux (Martucelli, 2002) et ne forme que la dimension imaginaire du sujet (Lacan, 1966). Celui-ci n'est pas identifiable au moi et c'est cet aspect qu'il nous paraît intéressant d'explorer et d'exploiter : résistances, contradictions, dissonances, empêchements sont ici au rendez-vous : « Chaque fois qu'une transformation cherche sa voie de réalisation, elle suscite des résistances » et provoque « l'angoisse spécifique de désorganisation du Moi, de la forme du Moi », rappelle le psychanalyste Kaës (2000, p. 150), en faisant l'hypothèse qu'« une des résistances majeures est [...] liée à ce qui reste en souffrance, en défaut, en manque de réalisation grandiose de soi » (Kaës, 2000, p. 150).

En conséquence de quoi, la personne peut chercher à éviter certaines expériences pouvant déboucher sur de fortes modifications représentationnelles de soi. Elle tend aussi à distordre des constructions représentationnelles discordantes relativement à des constructions représentationnelles plus en phase avec les images de soi attendues. Nous sommes ici sur la problématique identitaire qui fait depuis une vingtaine d'années l'objet d'un très grand nombre de travaux qui varient à l'envi leurs angles d'approche.

Notre manière d'approcher l'expérience nous amène aussi sur d'autres perspectives en faisant porter l'attention, à propos de la notion d'« *Erfahrung* », vers celle de « for intérieur » ou de « retentissement » qui lui est associée (Jodelet, 2006, p. 245).

3.3. Le *for intérieur* ou le débat intérieur

Le syntagme *for intérieur* nous semble particulièrement ajusté à l'idée d'élaboration de l'expérience comme lieu de résistances et même de discordances chez le sujet. En effet, comme nous l'enseigne encore une fois l'étymologie, le *for* renvoie à l'idée *de débat et donc de discussion*. Il ne s'agit pas de *débat public*, on parlerait alors de *forum*, il s'agit de débat intérieur, c'est-à-dire entre soi et soi. Les représentations dont il s'agit sont des représentations mentales à différencier des représentations publiques, comme le propose l'anthropologue Sperber (1999) :

Toute représentation met en jeu une relation entre au moins trois termes : la représentation elle-même, son contenu, et un utilisateur, trois termes auxquels peut s'ajouter un quatrième : le producteur de la représentation lorsque celui-ci est distinct de l'utilisateur. Une représentation peut exister à l'intérieur même de l'utilisateur; il s'agit alors d'une représentation mentale. Un souvenir, une hypothèse, une intention sont des exemples de représentation. L'utilisateur et le producteur d'une représentation mentale ne font qu'un. [...] une représentation publique est généralement un moyen de communication entre un producteur et un utilisateur distincts l'un de l'autre (Sperber, 1999, p. 133).

Le texte de Sperber appelle un commentaire car il est à la fois vrai et faux de dire que l'utilisateur et le producteur d'une représentation mentale ne « font qu'un ». C'est vrai dans le sens où la source de la production et celle de l'utilisation sont une même personne, un même « moi » au moment de la production de cette représentation. Il s'agit d'un adressage de soi à soi. C'est faux -et là nous anticipons sur la suite de notre mémoire, mais nous devons dès à présent avancer notre hypothèse pour progresser dans la précision du tracé de notre objet de recherche-, c'est faux, lorsque le même sujet peut être l'utilisateur et le producteur sans se reconnaître comme le producteur. Le psychanalyste parle « d'idées extérieures à l'intention qui dicte le discours » (Freud, 1980, p. 90), d'« idées inconscientes » (Freud, 1980, p. 77). Le lapsus est l'exemple le plus classique de ce type de représentation dont l'utilisateur ne se reconnaît souvent pas comme le producteur, sauf si une tierce personne, « par observation » (Anscombe, 2002, p. 51), fait entrer le phénomène dans son champ de conscience. D'ailleurs sans s'installer sur l'aire de la psychanalyse, nous pouvons faire l'hypothèse que ce qui se fait, à l'insu du sujet, mais par le sujet, crée cette distorsion au sein des représentations mentales. Pour le dire autrement, il y a conflit de représentations avec des niveaux de conscience pouvant être très variables.

« Moyen de communication entre un producteur et un utilisateur distincts l'un de l'autre » (Sperber, 1999, p. 133) ou de soi à soi, en son *for intérieur*, ces représentations sont posées comme étant de l'ordre du langage, car, comme le rappelle Heidegger, représenter et se

représenter dans et par la parole sont des propriétés originales de l'homme car « nous parlons sans cesse, même quand nous ne proférons aucune parole, et que nous ne faisons qu'écouter ou lire [...] ou bien nous abandonnons à ne rien faire. Constamment nous parlons, d'une manière ou d'une autre » (Heidegger, 1976, p. 13) : le sujet de l'expérience vécue pris dans le « flux héraclitéen » (Salanski, 2007, p. 30) de sa vie est le produit et le producteur de sa vie intérieure, souvent confuse et simultanée, ce que d'ailleurs la littérature de « L'ère du soupçon » (Sarraute, 2001) a tenté d'explorer.

Nous reviendrons dans notre écrit sur ces questions théoriques, plus en aval ; ici rebondissons seulement sur l'idée de *débat*, qu'appelle la notion de *for intérieur* où l'élaboration de l'expérience vécue se développe à l'aide d'un *langage intérieur* que nous appelons encore *parole* par commodité, mais qu'il nous faudra tenter de mieux cerner. (cf. première partie, chapitre III, section 2.2).

En tout cas, l'élaboration de l'expérience conceptualisée en termes d'*Erfahrung*, de *for intérieur* et de *débat* n'est pas ici posée en termes de processus linéaire et encore moins en termes de substance ou d'essence : l'*Erfahrung* en tant que constructions représentationnelles, avec les affects qui leur sont associés (Barbier, 2013a, 2013b) relève « des états de choses [qui] sont des événements, non des objets ; ils s'écoulent comme tous les événements, dans le temps, et ne sont à aucun moment les mêmes qu'ils furent auparavant » (Wundt, cité par Mayzaud, 2005, p. 24). Dans le langage muet des représentations mentales, le bruit du débat ne s'en fait pas moins assourdissant avec des effets positifs ou négatifs pour un sujet pas toujours capable de se le reformuler clairement, c'est pourquoi il est légitime de parler de « retentissements positifs ou négatifs » (Jodelet, 2006, p. 245).

La question est désormais de savoir ce qu'il en est de ces constructions ou représentations mentales, lorsque l'acteur est mis en situation de communiquer à propos de son expérience vécue, c'est-à-dire lorsqu'il est mis en situation de produire une parole à visée de compréhension ou plus exactement d'interprétation par un tiers.

4. Expérience et communication

L'expression « expérience communiquée » est particulièrement problématique. En effet, elle tord la pensée vers un modèle informationnel de la communication qui serait simple transmission d'un contenu (l'expérience), détenu par un locuteur, à un (des) récepteur(s). Une telle conception est un leurre à double titre : celui de la nature même de l'expérience et celui de la communication en général (cf. infra). Nous précisons donc que nous employons les

expressions « expérience communiquée » ou « communication de l'expérience » pour signifier que l'expérience fait l'objet d'une communication. Reste à expliquer ce qui se dessine avec cette troisième dimension dans une conception hologrammique de l'expérience.

4.1. L'expérience comme réélaboration discursive

Pour avancer dans l'analyse de cette dimension, revenons au « *ce que je dis de ce qui m'advient* » (Barbier, 2013 a, p. 78) qui est une autre manière, plus adéquate, de la nommer.

Sous son apparente banalité, la formule révèle un phénomène d'une redoutable complexité en mobilisant le présent générique qui annule le différentiel des temporalités entre un vécu et un dire. La formule peut être comprise en faisant l'hypothèse d'une construction elliptique : dans son développement, cette formule serait : « *ce que je dis de ce que je fais de ce qui m'advient* ». En effet, dans sa composante *Erfahrung*, l'expérience est une construction mentale au sens de processus (cf. infra) ; elle ne peut être pensable que comme « activité à propos d'une activité. Le substantif ne doit pas faire illusion ; l'expérience que l'on 'a' [...] consiste en une activité sur les représentations dont le sujet dispose à propos de ses engagements antérieurs dans l'action. » (Astier, 2001, p. 271). Le terme « dispose », ici employé, ne doit pas égarer : la représentation est un phénomène processuel mais aussi un « événement mental daté » (Ricœur, 1975, p. 275). Cela veut dire qu'au moment de la communication, le *ce* de *ce qui m'advient*, non seulement n'est pas l'éprouvé pur du vécu passé, mais ce n'est pas non plus l'éprouvé reconstruit par le travail représentationnel de l'activité mentale datée qu'est l'*Erfahrung* à propos de ce seul vécu : il est une réélaboration mentale de cet *Erfahrung* au moment de l'activité discursive, qui est elle-même expérience nouvelle en tant qu'expérience communicationnelle vécue. Ce *ce* est donc une « chose » de nature processuelle : un *Erfahrung* d'*Erfahrung* qu'engendre la situation de communication. Cette troisième dimension entretient le caractère de dynamicité de l'expérience.

Dans ce cadre, pour ce qui concerne tant son aspect vécu que représentationnel, l'expérience est à analyser comme une activité de « subjectivation » (Dubet et ali., 2012, p. 3). Irrémédiablement singulière et, comme le rappelle le sociologue, avec le vocabulaire qui est le sien, « l'expérience, c'est la capacité, pour les acteurs, à mobiliser des matériaux qui sont distribués socialement et ne leur sont pas propres, mais de faire quelque chose de singulier et de propre avec ce matériau, comme un musicien contraint par un code harmonique mais qui invente malgré tout » (Dubet et ali., 2012, p. 4). L'expérience est donc un phénomène qui *n'est (n'a d'existence) que du sujet* qui en est le lieu de réélaboration perpétuelle, sujet lui-même contraint par le(s) contexte(s) qui l'enserme(nt), servant ou desservant son travail de

réélaboration, mais toujours le contraignant. Le premier de ces contextes est le langage car le sujet n'est, lui, que du langage. Question complexe que nous aborderons dans les sections 2 et 3 de notre troisième chapitre.

Restons à la question de savoir ce que serait le *ce*, « cette chose » (Ricœur, 2005) du « *ce que je dis* », objet de communication de l'expérience, au sens d'objet reconstruit par et dans la situation complexe de communication. C'est la question de la « capacité » de la communication langagière à communiquer des constructions de sens et les autres éprouvés d'un vécu expérientiel (d'ordre affectif, conatif ou encore corporel).

4.2. Communication et construction de sens

4.2.1. Énonciateur et co-énonciateur, pour une possibilité de communiquer

Charaudeau relève que certains philosophes ont une approche psycho-socio-anthropologique de la communication radicalement critique : elle ne serait qu'« une illusion », « il n'y aurait en réalité qu'incommunicabilité et qu'incompréhension » Charaudeau (2002, p. 111).

Une des pistes proposées, pour réduire cette illusion, est celle du *co-énonciateur* (Culioli, 1973). Elle met en évidence le caractère interchangeable des interactants (locuteur/auditeur(s)) et la possibilité, pour l'auditeur, d'émettre des signaux divergents conduisant le locuteur à ajuster son dire pour se faire comprendre (Charaudeau, & Maingueneau, 2002). En définitive, cette notion de co-énonciateur permet de concevoir l'activité des deux partenaires de la communication engagés dans un effort d'intercompréhension. Elle conduit le linguiste à être optimiste : « les interactants – prenant naturellement en compte l'ensemble des paramètres linguistiques [...] ne se trompent généralement pas sur l'interprétation des discours de leur(s) interlocuteur(s) » (Rabatel, 2007 p. 97) ; et s'il y a erreur d'interprétation, celle-ci « est souvent levée dans le déroulement de l'interaction » (Rabatel, 2007, p. 93).

Cette notion de co-énonciateur, particulièrement intéressante parce qu'elle désigne le « pôle d'altérité nécessaire à l'énonciation » (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 169), est reprise par des chercheurs s'intéressant à l'analyse de l'activité. Ceux-ci, avec les notions d'« adressivité » et de « compréhension responsive » de Bakhtine (1984), posent la participation du destinataire (réel ou fictif) à la création de l'énoncé, « car le locuteur présuppose sa compréhension responsive active » (Saussez, 2010, p. 190). Ces chercheurs tentent de repousser les limites de l'incommunicable en posant et en mettant à l'épreuve l'hypothèse d'une « motricité du dialogue » (Clot, 2008, p 115-117), au sein de dispositifs où

collaborent chercheurs et praticiens pour un travail de coélaboration discursive/mentale de l'expérience (Yvon & Saussez, 2010). Mais si ces limites peuvent être repoussées, elle ne sont jamais annulées, cela tient à la dimension *Erfahrung* de l'expérience, c'est-à-dire au fait que l'expérience relève ici de constructions de sens, c'est-à-dire d'une activité psychique (interne) d'un sujet singulier à propos d'une autre activité.

4.2.2. Les constructions de sens ou la part résiduelle de l'incommunicable

Ricœur qui s'écrie « Merveille ! » (Ricœur 2005, p. 12), à propos de la possibilité de communiquer, attribue celle-ci non pas à « la langue sans parleur » (Ricœur, 2005, p. 15), mais au discours. Le discours conçu comme un événement *passer* par *le sens* « de l'incommunicable qu'est le psychique en tant que tel ». (Ricœur, 2005, p. 22). *Le sens*, étant pour le philosophe « le 'sémantisme' attaché à cet extraordinaire événement qui supporte le miracle » (Ricœur, 2005, p. 22).

Si l'idée de discours comme événement, c'est-à-dire comme activité langagière, sert notre recherche, le terme de « sémantisme » nous paraît peu opératoire en ce qu'il réunit deux notions à distinguer : celle de *sens* et celle de *signification*. Nous les distinguons en concevant, avec Barbier (2012, p. 47), la communication comme un « couplage d'activité, puisqu'elle repose sur la combinaison d'une activité *d'offre de signification* du côté du sujet énonciateur et d'une activité de *(re)construction de sens* du côté du sujet destinataire ».

Mais ce qui nous intéresse, ce sont les constructions de sens du locuteur qui fait l'offre de signification, car c'est à partir de cette offre que l'approche des constructions de sens relatives à un vécu expérientiel (dimension 1 de l'expérience) qu'est la (ré)élaboration de l'expérience (dimension 2 de l'expérience) dans le cadre de situation de communication (dimension 3) pourra s'opérer.

Cette offre de signification paraît proche de ce que Benveniste définit en terme d'*intenté*, (repris à Husserl), en l'établissant sur le mode sémantique (opposé au mode sémiotique) : « Il ne s'agit plus, cette fois du signifié du signe, mais de ce que l'on peut appeler l'*intenté*, de ce que le locuteur veut dire, de l'actualisation linguistique de sa pensée. » (Benveniste, 1974, p. 225).

Cet *intenté* n'est pas pour autant les constructions de sens du locuteur, le discours ne donne pas d'accès direct aux phénomènes psychiques complexes que sont les constructions de sens du sujet parlant, et ce pour trois raisons, au moins. La première est qu'il n'y a pas solution de continuité entre vouloir dire et activité langagière, parce que la langue et le langage préexistent à toute parole d'un sujet parlant qui doit s'en accommoder en les accommodant,

comme l'a magistralement montré Bakhtine (1970, 1984). La deuxième tient à ce que nous nous sommes toujours sur un *vouloir dire*, donc sur une intention. En conséquence de quoi, les hypothèses qu'émettent les interactants relativement aux « états mentaux du sujet parlant et du sujet interprétant » de la communication (Galatanu, 2000, p. 36) ne peuvent être que partiellement validées en raison d'une irréductible différence entre les compétences linguistiques, para-linguistiques, idéologiques, culturelles et les déterminations « psy » des interactants (Kerbrat-Orecchioni, 1980). La troisième raison, en lien avec la première, est que le discours est un en-deçà et/ou un au-delà de ce *vouloir dire*. Il est banal d'observer que « nous ne trouvons pas toujours les mots pour le dire » ou encore que « les mots ont dépassé notre pensée ». D'ailleurs, tout le travail de formation, qui se fait à partir d'un retour sur l'expérience par le truchement de la parole, se fonde probablement sur ce type d'observation. Observation d'autant plus pertinente que le sujet tel que nous le concevons est souvent ignorant de « ce qui se trame [pour lui] dans son rapport à ce dont il parle » (Giust-Desprairie & Lévy, 2006, p. 296).

5. Premier bilan d'un cadre théorique pour approcher la réélaboration de l'expérience

Au terme de ce parcours conceptuel, nous disposons d'une conception de l'expérience qui ne la réduit ni à l'expérience vécue, ni aux constructions représentationnelles privées auxquelles elle peut donner lieu ; il s'agit du tout, que constituent l'une et de l'autre, lié inextricablement au processus communicationnel : « l'expérience peut être dite, demande à être dite. La porter au langage, ce n'est pas la changer en autre chose, mais en l'articulant et en la développant, la faire devenir elle-même » (Ricœur, 1998, p. 62). L'expérience ainsi définie est toujours singulière et labile puisque tributaire de la communication interpersonnelle « qui interpelle une multiplicité de paramètres qui s'entremêlent, produisant à chaque fois des configurations variées et souvent, singulières » (Cros, 2014, p. 41). L'origine de cette labilité et cette singularité ne se situe pas seulement dans la singularité des interactants. Elle tient aussi au large contexte de la situation de communication, que celui-ci se décline en contexte spatial, temporel, physique et sensoriel, relationnel, linguistique ou encore culturel comme le rappelle Meyer pour lequel le contexte « participe directement à **la construction du sens**¹³, exerçant parfois une influence déterminante » (Meyer, 2014, p. 28). C'est probablement la raison pour laquelle, la communication de l'expérience amène le sujet communiquant à réorganiser les représentations qui

¹³ C'est l'auteur qui insiste.

constituent la (ré)élaboration de son expérience en fonction de leur contexte d'énonciation, comme l'attestent les variations des discours d'un sujet sur un même épisode de vie.

Dans ce cadre théorique, sans prétendre accéder aux constructions de sens (c'est impossible, nous l'avons déjà indiqué) qu'opère le sujet qui communique à propos de son activité de travail, nous faisons l'hypothèse qu'un travail d'analyse du discours permet d'avancer de quelque(s) couche(s) dans le feuilletage qui sépare la couche de ces constructions de sens de celle des offres de signification qu'il en fait. Sans être un travail d'herméneute, notre recherche vise à approcher les constructions de sens auxquelles donne lieu la communication relativement à l'expérience.

L'hypothèse théorique est donc que l'activité de communication (verbale) sur un vécu est une activité de (ré)élaboration de l'expérience du sujet qui en parle, en ce que la sémiotisation de ce vécu, à visée de communication appelle et réalise des (re)constructions psychiques. Celles-ci réorganisent des représentations chez le locuteur relativement à ce vécu et à soi, mais pas sans provoquer de résistances.

En prenant appui sur cette hypothèse et dans la visée de la consolider, nous allons maintenant mettre la focale sur la notion de réélaboration de l'expérience. Nous commencerons par expliciter le choix du terme réélaboration pour ensuite placer cette notion sous l'éclairage du lien entre activité(s) langagière(s) et activité(s) psychique(s) qui appelle la conception d'un sujet non-un.

Chapitre III : Réélaboration de l'expérience par un sujet non-un parlant/pensant

1. Du choix du mot « réélaboration »

Nous avons précédemment mobilisé le terme « élaboration » en l'associant à celui de « construction », celui de « réélaboration » à celui de « reconstruction ». Le choix des mots n'étant jamais anodin, quelques précisions s'imposent. En effet, choisir le terme d'*élaboration à résonance* psychanalytique, pourrait induire l'idée de l'installation de notre travail dans le champ de la psychanalyse. Or, ce n'est pas notre intention, mais nous ne pouvons pas ignorer ni nous priver des indéniables ressources produites par ce champ de recherche et de pratique, pour tenter de comprendre certains aspects du fonctionnement du psychisme humain.

Nous pourrions choisir le terme de *travail*, composant des expressions telles que « travail psychique », « travail de pensée », « travail sur soi », particulièrement utilisées dans les champs de recherche (en intelligibilité et en mobilisation de l'action) de la psychologie et de la psychosociologie, ainsi que dans le champ de la formation aux métiers d'intervention (professions enseignantes, médicales et du secteur social). Il serait à mobiliser par analogie à l'usage qui en est fait dans les sciences physiques où le travail comme « produit d'une force par le déplacement de son point d'application » (Rey-Debove & Rey, 2003, p. 2669) appelle les notions de *force* et de *déplacement*. En sciences humaines, il sert l'idée d'une dépense d'énergie (Lhuillier, 2006, p. 275) et de phénomènes de résistance psychique à des processus de transformation (Kaës, 2000). Dans cette acception, en effet le terme *travail* est proche du terme *élaboration* en ce que l'un et l'autre appellent l'idée de transformation et de résistance. En effet, tout comme le terme *travail* (cf. supra), le terme d'*élaboration*, renvoie à l'idée de *résistance* à des processus de transformation, puisque « dans la logique de la découverte freudienne [...] l'élaboration est toujours couplée aux résistances, décrites en fonction des instances qui les produisent ». (Wainrib, 2000, p. 1165). En outre, la notion, dès son installation dans le champ de la psychanalyse, est définie par Freud en termes de « travail nécessaire pour permettre au processus psychanalytique d'aboutir » (Wainrib, 2000, p. 1165). Mais si les termes d'élaboration et de travail ont un lien synonymique, la notion d'élaboration présente l'avantage de renvoyer à l'idée de « quête du souvenir » (Wainrib, 2000, p. 1166), soit de retour à/sur un vécu. C'est sûrement une des raisons pour lesquelles le terme s'est

imposé pour définir l'expérience représentée, comme nous l'avons déjà noté dans notre écrit (cf. première partie, chapitre II, section 3). De plus, choisir le terme d'élaboration permet de tenir et de retenir celui de *réélaboration* et de servir notre visée qui est de garder la valeur sémique du préfixe *re (ré) : de retour sur ...* ; ce que ne nous autorise pas le terme *travail : retravail* étant tout à fait incongru. Choisir le terme de réélaboration est d'emblée poser l'hypothèse d'une récursivité du phénomène d'élaboration dont nous avons déjà fait état. Il nous arrivera d'employer l'expression « travail de réélaboration de l'expérience », malgré l'effet de pléonasme produit.

Soulignons, en outre, que notre entreprise ne vise pas à valider ou à invalider cette hypothèse. En effet, pour vérifier le caractère de nouveauté d'une représentation, il faudrait avoir accès à la représentation qui lui est antérieure, ce que nous ne serons pas en mesure de faire. Il n'en reste pas moins qu'elle repose sur un certain nombre d'hypothèses théoriques que nous allons présenter, d'autant que dans le même mouvement, ces hypothèses nous permettront d'approcher ce phénomène de réélaboration de l'expérience dans le cadre d'une situation de communication qui mobilise les ressources langagières, sans autre visée praxéologique que celles que les pragmaticiens ont pu mettre en évidence comme lui étant inhérentes, à savoir les rapports d'influence mutuelle entre les interactants de la communication, y compris l'influence de soi sur soi.

Il s'agit maintenant de soulever la question des liens entre constructions psychiques et activité(s) langagière(s), ce qui demande de mobiliser deux leviers : la notion d'activité langagière et la question des liens à faire entre activité(s) langagière(s) et activités psychiques ; ces dernières pouvant être saisies en termes de représentations ou de manière plus générique en termes de pensées et même d'idées en lien avec des affects, pouvant être conscientes, préconscientes ou encore inconscientes.

2. Activité(s) langagière(s) et activité(s) psychique(s)

2.1. Distinguer action langagière et activité langagière

Dire que la parole est le produit d'une activité langagière ou que parler relève d'une activité langagière paraît être une banalité. Mais les choses paraissent moins triviales si nous réinterrogeons les rapports entre action langagière et activité langagière, en les plaçant sous l'éclairage de la réflexion conduite sur les relations d'interdépendance qui lient action et activité, relations dont nous avons déjà fait état (cf. première partie, chapitre I, section 3.1.2).

2.1.1. Action langagière

L'action langagière intervient dans le cadre de la relation interlocutive qu'est la communication. Comme l'a avancé Roman Jakobson (1960), en dégagant six fonctions (expressive, conative, phatique, métalinguistique, référentielle et poétique), la communication ne se réduit pas à la simple transmission du message d'un locuteur à un auditeur à l'aide d'un code. En complément des travaux de Jakobson, la linguiste Kerbrat-Orecchioni (1980) montre la complexité du phénomène en identifiant, d'une part, les différents et nombreux paramètres propres aux interactants et, d'autre part, les contraintes de l'univers du discours. Ainsi placée au fondement de la communication, la relation interlocutive devient alors un phénomène majeur à examiner (Kerbrat-Orecchioni, 2005). Cet examen s'est fait dans le sillage tracé par l'approche pragmatique de la communication que développe la célèbre théorie des « *speeches acts* », des actes de langage, désignés aussi en termes « d'actes de parole » ou « d'actes de discours » (Ricœur, 1977, p. 7). Le « coup » conceptuel des auteurs qui ont contribué à l'élaboration de cette théorie est d'avoir soutenu que *dire c'est tenter d'agir sur son interlocuteur*, voire sur le monde environnant (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 16), en reléguant au rang d'illusion descriptive (Austin, 1970) la thèse selon laquelle la valeur sémantique des énoncés en langage naturel est véridictionnelle.

Aujourd'hui, comme l'observe Kerbrat-Orecchioni, « que l'on puisse 'faire des choses' avec du langage, [...] est une sorte de *doxa* [...] » (2004, p. 27) et l'action langagière est bien une réalité en tant qu'intention d'influencer l'autre en fonction d'un but servi par des moyens langagiers. Les conditions de réalisation de cette intention est une question complexe que nous n'avons pas à traiter. Remarquons seulement qu'entente et compréhension ne sont pas des données de la situation de communication et que la pragmatique linguistique, en posant la question de l'efficacité de cet *agir sur*, soulève celle de l'intercompréhension que nous avons déjà abordée.

2.1.2. Activité langagière

Les hypothèses théoriques que nous avons extraites du champ de l'analyse de l'activité relativement aux conceptions articulées de l'action et de l'activité en général, nous paraissent légitimement mobilisables dans le champ d'étude de l'action et de l'activité de type langagier puisque, l'une et l'autre ne se développent pas seulement dans le monde physique et social, mais aussi dans le monde mental et dans le monde discursif (Barbier, 2011, p. 24). Le linguiste, pour sa part, nous invite d'ailleurs à adopter ce positionnement théorique : « l'action

a toujours une dimension consciente » alors que l'activité « ne met pas en jeu des processus attentionnels particuliers » (Rastier, 2001, p. 199-201).

Nous posons donc que pour l'activité langagière, comme pour toute activité, l'activité réalisée est plus riche que la conscience qui l'anticipe : ce qui est apporté par l'activité peut demeurer caché à la conscience du sujet, comme le rappelle Clot, (2000, p. 151) à la suite de Léontiev. Pour le dire de manière encore un peu floue et prudente, il y aurait quelque chose du dire (l'activité langagière entendu comme processus) qui échappe à la conscience du sujet parlant : le processus langagier conscient (c'est-à-dire une visée intentionnelle) serait *doublé* par un processus langagier inconscient (de degrés variables). Il y aurait un réel de l'activité langagière qui serait un au-delà de l'activité langagière réalisée par le sujet parlant et dont il n'aurait pas immédiatement conscience.

Pour aller plus loin dans la formulation de nos hypothèses théoriques, il faudrait poser qu'une construction psychique pourrait être *doublée* par une autre construction psychique : deux activités psychiques (ou plus), soit deux pensées, pourraient simultanément être produites par un même sujet, en lien avec son activité langagière décomposable en une association d'activités langagières. Il est probable que le terme « doublé » serait à entendre dans le sens de multiplier par deux mais aussi dans le sens de « surpasser » l'autre.

Pour étayer ces hypothèses, nous devons produire un cadre théorique susceptible de donner les moyens de penser les liens entre le discursif et psychique.

2.2. Liens entre activité(s) langagière(s) et activités psychiques

2.2.1. Les pensée(s) comme réalisation(s) langagière(s)

Merleau-Ponty (1976) établit un inextricable lien entre parole et pensée : « la parole chez celui qui parle ne traduit pas une pensée déjà faite, mais l'accomplit » (Merleau-Ponty, 1976, p. 207). Dans ce cadre d'analyse, la parole (le mot) cesse d'être « le signe » de la pensée pour devenir « sa présence dans le monde sensible [...], et non pas son vêtement, mais son emblème et son corps » (Merleau-Ponty, 1976, p. 212) ; l'opération expressive, réalise ou effectue la signification, comme le geste de colère est l'expression même de la colère et non son signe. Par conséquent, pour le phénoménologue, le sujet pensant est lui-même dans une sorte d'ignorance de ses pensées tant qu'il ne les a pas formulées.

Le philosophe rejoint ici le linguiste qui observe que « la forme linguistique est [...] la condition de la réalisation de la pensée » (Benveniste, 1966, p. 64).

Selon Merleau-Ponty, la résistance à reconnaître la validité de cette thèse s'explique par « l'illusion d'une vie intérieure » sans mots, alors que, en réalité, ce silence prétendu est bruisant de paroles, cette vie intérieure est un langage intérieur, si bien que « nous nous donnons notre pensée par la parole intérieure ou extérieure » (Merleau-Ponty, 1976, p. 207).

Le psychologue russe Vygotski défend aussi l'hypothèse selon laquelle le langage ne peut « revêtir la pensée comme une robe de confection. Il ne sert pas d'expression à une pensée toute prête. En se transformant en langage la pensée se réorganise et se modifie. Elle ne s'exprime pas mais se réalise dans le mot » (Vygotski, 2002, p. 431). Mais, alors que le phénoménologue en appelle au concept de « corps propre » dans la visée ultime « de dépasser définitivement la dichotomie classique du sujet et de l'objet » (Merleau-Ponty, 1976, p. 203), le psychologue forge le concept de « pensée verbale », entendue comme zone de superposition des deux fonctions psychiques que sont la pensée et le langage (Vygotski, 2002, p. 47-63). Ce qui l'amène à construire le concept dynamique de *signification du mot* comme unité de base commune à ces deux fonctions (Vygotski, 2002, p. 47-63) ; le processus de pensée verbale traduisant le « mouvement de la pensée au mot et inversement du mot à la pensée » (Vygotski, 2002, p. 428). Cette conception d'une pensée verbale le conduit alors à concevoir la non-coïncidence entre les deux plans du langage, que sont son aspect externe sonore (phonologique) et son aspect interne (sémantique) (Vygotski, 2002, p. 429-439). Afin d'éclairer les rapports de la pensée avec la parole, ce psychologue sera amené alors à approfondir la question du *langage intérieur*.

2.2.2. Langage intérieur et cheminement vers la conception d'une activité psychique inconsciente

2.2.2.1. Le langage intérieur selon Vygotski

La conception vygotkienne du langage intérieur est en nette rupture avec celle du behavioriste Watson, pour lequel le langage intérieur résulte d'une baisse de vocalisation du langage extérieur selon un mouvement d'évolution en trois étapes successives : « langage à haute voix, chuchotement, langage intérieur (soit le langage latent) » (Vygotski, 2002, p. 172). Elle est aussi en rupture avec les propositions piagétienne concernant la relation langage égocentrique/langage intérieur, puisque Vygotski voit dans le premier un « processus de transition du langage extérieur au langage intérieur » (Vygotski, 2002, p. 174), alors que Piaget conçoit le mouvement comme inverse.

Vygotski pose le langage intérieur comme radicalement autre que le langage extérieur et caractérise le premier par une syntaxe, des aspects phonétique et sémantique spécifiques qui présentent le trait commun d'être particulièrement abrégés.

La syntaxe est très elliptique : « même si nous pouvions l'enregistrer sur un phonographe, le langage intérieur apparaîtrait ainsi abrégé, décousu incohérent, méconnaissable et inintelligible comparativement au langage extériorisé » (Vygotski, 2002, p. 462). Vygotski attribue cette particularité du langage intérieur à son caractère prédicatif car « le thème de notre dialogue intérieur nous est toujours connu » (Vygotski, 2002, p. 475).

La structure sémantique du langage intérieur est, elle aussi, particulière car ce type de langage « utilise de préférence l'aspect sémantique du langage et non son aspect phonétique » (Vygotski, 2002, p. 480). Cet aspect sémantique tient à trois particularités intrinsèquement liées entre elles. La première est la prédominance du sens du mot sur sa signification car selon Vygotski sens et mot sont plus indépendants l'un de l'autre que signification et mot : les mots peuvent changer de sens mais il est moins banalement reconnu que les sens peuvent changer de mots (Vygotski, 2002, p. 482), si bien que le sens peut exister sans le mot. La phrase et même tout le contexte, qui peut être très large, portent alors le sens et donnent sens au mot, si bien que dans le langage intérieur « la prédominance du sens sur la signification, de la phrase sur le mot, de tout le contexte sur la phrase est non pas l'exception mais la règle constante » (Vygotski, 2002, p. 483). Vygotski fait observer qu'il s'agit là d'un phénomène bien connu des littéraires qu'avait observé Paulhan : le sens d'un mot peut se retrouver grâce à son contexte. De là découlent deux autres particularités sémantiques du langage intérieur. La première consiste à unir un sens et une agglutination de mots, comme peuvent le faire certaines langues (l'allemand, par exemple). Il nous semble que le phénomène de « mots valises », qui est une expression ludique dans le langage ordinaire (« cochonneté », par exemple), illustre bien ce dont veut parler le psychologue et qu'il pose comme prépondérant dans le langage intérieur. La dernière particularité, proposée par Vygotski, concerne le phénomène « d'influence du sens », avec la signification « de couler dans » et celle « d'influencer ». Pour illustrer ce phénomène, il donne l'exemple du titre de l'œuvre littéraire : « Des mots comme *Don Quichotte* et *Hamlet*, *Eugène Onéguine* et *Anna Karénine* expriment la loi de l'influence du sens sous la forme la plus pure » (Vygotski, 2002, p. 484). Avec ce concept d'*influence de sens*, Vygotski nous dit que le langage intérieur, même conçu dans sa forme la plus condensée, comme le titre d'un roman contenant tout son sens, est tout de même un langage.

Avec cette conception du langage intérieur comme « concentré de sens » (Vygotski, 2002, p. 485), épuration phonologique et syntaxique nous tenons l'hypothèse d'un langage à l'aide duquel, « lorsque nous parlons à nous-mêmes nous pouvons toujours exprimer toutes les pensées, les sentiments et même des raisonnements profonds par une seule dénomination » (Vygotski, 2002, p. 487).

2.2.2.2. Egger et l'hypothèse de « pensées inobservables » pour le sujet parlant

Le philosophe psychologue Victor Egger, qui écrit dès 1881 que le mot « éveille la pensée » (Egger, 1881, p. 229), soutient que la pensée n'est accessible que par l'intercession d'une parole intérieure qui « sert de guide, ou, pour mieux dire, de souffleur à la parole extérieure » (Egger, 1881, p. 2-3). Observant la labilité et la fugacité de certaines de nos pensées, il pose l'hypothèse selon laquelle « c'est toute une part de la vie psychique celle de 'l'intériorité' qui cesse d'être consciente sans cesser de se manifester - qui disparaît du champ de l'observation et de l'analyse » (Puech, 2001, p. 37) et il entreprend d'étudier ce champ de l'intériorité, rapporté à une parole *constante*, mais *non nécessaire* à un sujet qui ne coïncide pas avec lui-même » (Puech, 2001, p. 37). Egger ouvre ainsi des pistes de réflexion relativement à ce que nous appelons de manière un peu anachronique, par rapport au texte de 1881, la non-coïncidence du sujet pensant et du sujet parlant, en avançant la possibilité d'« états de conscience inobservables » : « sans doute n'y a-t-il pas de conscience inconsciente ; il y a des états de conscience inobservables, observer n'étant pas avoir conscience, mais réfléchir un état de conscience, c'est-à-dire se le remémorer en le considérant attentivement » (Egger, 1881, p. 304).

Cette distinction entre états de conscience observables et états de conscience inobservables conduit ce psychologue précurseur à expliciter le lapsus, amplement développé par les psychanalystes, comme

deux idées [qui] se sont trouvées identiques du point de vue de la conscience, mais l'une a été traitée par la parole intérieure dans son entier et relève d'un état de conscience observable, le sujet pourra se la remémorer, alors que l'autre qui relève d'un état de conscience inobservable ne pourra pas être reconnu par l'esprit qui pourra en tenter le rappel sans succès (Egger, 1881, p. 303).

Il est clair ici qu'avec l'hypothèse d'une pensée inobservable, Egger s'approche de celle de pensée inconsciente qu'il ne nomme pas comme telle et construit l'hypothèse d'un mouvement asymptotique des états de conscience : « l'existence de pensées imparfaites incomplètes et pourtant sensibles à la conscience, [...] l'existence de petites perceptions,

[...d'] états de conscience très faibles qui ne sont pas encore nommés ou ne le seront jamais » (Egger, 1881, p. 31).

Ces propositions nous paraissent fort intéressantes en ce qu'elles postulent la présence simultanée de pensées différentes, l'une relevant d'un état de « conscience observable » qui trouvera sa « voix d'expression » dans une parole extérieure, et l'autre relevant d'un état de « conscience inobservable » qui ne trouvera pas « sa voix d'expression » consciente.

2.2.2.3. Avec Bergounioux, pour concevoir différentes couches de pensées simultanées

Gabriel Bergounioux, linguiste phonologue qui s'intéresse à la psychanalyse (Bergounioux, 2005), investit sur la vie des mots non proférés (Bergounioux, 2001). Il apporte d'intéressants éclairages sur la question du langage intérieur, à partir d'une démarche chronométrique en revenant aux fondamentaux de la linguistique de la langue. Il décrit en particulier un phénomène de « quote » (Bergounioux, 2001, p. 119) qui nous semble très proche de celui que Vygotski désigne en termes d'*influence de sens* (cf. supra). Le linguiste introduit cette notion pour éviter tout risque de retour à la tautologie classique selon laquelle la pensée est une *idée* car cette dernière dénie tout statut linguistique, discursif et phonologique au processus cognitif. Avec la notion de *quote* qui « initialise, thématise et récapitule un discours, à l'image du titre de livre qui, en quelques mots, un seul parfois, appelle les centaines de pages de son exposition » (Bergounioux, 2001, p. 119), le linguiste réaffirme l'inextricable lien entre langage intérieur et pensée, entendue comme processus psychique, exprimée ou pas, consciente ou pas.

Mais l'hypothèse la plus intéressante de ce linguiste est celle de l'existence de non pas « une couche de parole intérieure, mais de deux, trois, ou plus » (Bergounioux, 2008, p. 2) avec mobilisation du seul matériel de la langue, que le langage soit intérieur ou extérieur car il s'agit bien

de fabriquer et de gérer plusieurs discours simultanément, à partir du matériel de la langue telle qu'elle est structurée et implémentée, dans un fonctionnement semi-autonome du système qui développe en une suite sans relâche de mots et de phrases la construction de récits et de dialogues (Bergounioux, 2001, p. 109).

2.2.2.4. Pour une autre approche du langage intérieur : courte traversée du champ littéraire

Ce détour ne doit pas étonner le chercheur après que Ricœur (1983, 1984, 1985) et Bruner (2005), reprenant à nouveaux frais la réflexion d'Aristote, nous ont appris à quel point histoire racontée et expérience humaine avaient *à voir ensemble*. Mais, si nous mobilisons ici la forme littéraire, c'est moins en tant que réserve de matériaux ou que cadre de « refiguration » de

l'expérience (Ricœur, 1985) que comme possibilité de « forme symbolique de l'aventure intérieure » (Talamo, 2009, p. 2).

Dans ce champ de la littérature, nous allons nous placer sur la parcelle inaugurée par Edouard Dujardin dans son texte *Les lauriers sont coupés* (Dujardin, 1887) construit comme une subversion du classique monologue intérieur usuel au théâtre. Subversion, retrouvée comme procédé littéraire (Joyce, Faulkner, Woolf, Beckett, par exemple), que Dujardin décrira tel un discours représenté comme non prononcé grâce auquel « un personnage exprime sa pensée la plus intime, la plus proche de l'inconscient, antérieurement à toute organisation logique, [...], par le moyen de phrases directes réduites au minimum syntaxial de façon à donner l'impression du tout-venant » (Dujardin, 1931, p. 230). Des travaux de Dujardin, deux idées-clés seront abondamment reprises et développées par les auteurs et les exégètes littéraires. La première, de l'ordre de la forme, fait un écho lointain, mais certain, aux travaux de Vygotski que nous avons rapidement présentés : le « monologue intérieur » n'est pas un discours syntaxiquement articulé comme le discours extériorisé. La seconde, de fond, est un premier pas vers la problématique de l'inconscient psychologique et/ou psychanalytique : « le monologue intérieur » révèle un sujet peu maître de sa pensée, passant d'une idée à une autre, aux prises avec un discours intérieur ininterrompu qui présente un caractère d'imprévisibilité et de représentation discursive chaotique thématiquement. Ce discours, selon Dujardin (1931), se présente comme un moyen de plonger dans les tréfonds de la conscience et dans ses « bas-fonds » qui ouvrent sur le phénomène de l'inconscient, tel qu'il est posé par la psychanalyse. Nous ne quitterons pas ce champ littéraire sans regarder du côté des travaux de Sarraute (2001), auteure qui quête les moyens langagiers de donner à lire :

ce qui se dissimule derrière le monologue intérieur : un foisonnement innombrable de sensations, d'images, de sentiments, de souvenirs, d'impulsions, de petits actes, larvés qu'aucun langage intérieur n'exprime, qui se bouscule aux portes de la conscience, s'assemblent en groupes compacts et surgissent tout à coup, se déforment et réapparaissent sous une nouvelle forme, se défont aussitôt, se recombinaut autrement, tandis que continue de se dérouler en nous, pareil au ruban qui s'échappe en crépitant de la fente d'un téléscripteur, le flot ininterrompu des mots (Sarraute, 2001, p. 1594).

Dans sa tentative d'éclaircir l'objet de son travail littéraire, Sarraute indique qu'il s'agit de « certains mouvements, de certaines actions intérieures », que ce sont « des mouvements indéfinissables qui glissent très rapidement aux limitent de notre conscience » (Sarraute, 2001, p. 1553).

Nous arrivons, ici dans le champ littéraire, au seuil de la compréhension (et de son rendu littéraire) d'une « autre chose » que le monologue intérieur (tel qu'il a été analysé, exploré et

exploité en littérature). Il s'agit de « la mise en mouvement de forces psychiques » (Sarraute, 2001, p. 1555). Nous devons prendre au sérieux cette autre chose car l'écrivain qui applique sa pensée à l'expérience humaine, bien que chaussant d'autres lunettes que le scientifique, n'en demeure pas moins un enquêteur du fonctionnement psychique et souvent un fin psychologue. En outre, nous retrouvons là, avec cette « autre chose », une intuition du psychologue Egger (cf. supra). En effet, il nous semble que Sarraute et Egger invitent à identifier ce que dans une sémantique de l'intelligibilité de l'action nous pourrions désigner en termes *d'activité psychique* en distinguant *activité psychique consciente* et *activité psychique inconsciente* (à différents degrés).

Notre hypothèse est que ces « actions dramatiques », pour reprendre les termes de Sarraute, relèvent bien d'une activité psychique inconsciente, qui n'a pas d'autres voies de réalisation que celle du langage puisque nous tenons l'hypothèse qu'activité(s) psychique(s) et activité(s) langagière(s), ou pour le dire dans un langage qui ne mobilise pas le concept d'activité, pensée et langage sont inextricablement associés comme l'ont soutenu Merleau-Ponty, Benveniste, Vygotski, Egger, Dujardin et Sarraute, en utilisant le vocabulaire qui était le leur.

2.3. Activité(s) langagière(s), activité(s) psychique(s) et insu du sujet

En requérant la notion d'activité langagière distincte de l'action langagière (cf. chapitre 3, section 2.1), nous avons introduit la possibilité de concevoir un discours, soit une réalisation langagière, qui en dit plus que le sujet n'en sait.

Nous rencontrons alors le problème théorique qui consiste à concevoir, au travers de l'activité langagière, la saisie de la cohabitation dans l'espace psychique du sujet d'une activité psychique consciente et d'une activité psychique inconsciente, l'une se trouvant en généralement en dissonance avec l'autre.

Nous avons cherché dans des champs d'étude différents et en puisant dans des périodes différentes des éléments concordants susceptibles d'apporter des éléments de résolution à ce problème théorique (cf. chapitre 3, section 2.2). Ces éléments nous permettent d'asseoir l'hypothèse d'un lien entre activité(s) psychique(s) et activité(s) langagière(s). En outre, la thèse vygotkienne du langage intérieur (comme épure syntaxique, phonologique et sémantique) ainsi que les travaux de Bergounioux donnent la possibilité, en quelque sorte technique, de reprendre l'intuition d'Egger : concevoir une pensée souterraine (une activité psychique) que réalise le langage intérieur en tant qu'activité langagière particulière, puisque intérieure. Cette pensée souterraine inexprimée peut être « recouverte » par une pensée réalisée par une activité langagière et communiquée selon une parole extérieure, mais elle

n'en continue pas moins « d'exister » simultanément (cf. Bergounioux et Sarraute) et peut quelquefois surgir inopinément (cf. le lapsus).

Vygotski, qui s'est approprié les concepts de *conscient* et d'*inconscient* (Vygotski, 2003) et a mobilisé la notion de « réel » en soulignant que « le psychique ne saurait se réduire au 'réalisé' sans s'exposer aux plus grands mécomptes » (Clot, 2003, p. 22), ne poussera pas ses travaux vers la recherche du lien entre langage intérieur et activité psychique inconsciente, bien que la question des « pensées inhibées » l'occupât (Clot, 2003, p. 29).

Mais nous disposons maintenant d'un ensemble cohérent d'éléments théoriques qui autorisent la conception d'activités psychiques qui se réalisent sous forme d'activités langagières, actualisations diversifiées du langage, qui varient dans leur structuration, leur fonctionnement et leurs fonctions, mais qui coexistent simultanément au sein d'un sujet pensant et parlant.

En résumé, le parcours que nous avons suivi de la problématique du lien entre langage et pensée conforte l'hypothèse selon laquelle s'opèrent simultanément, chez le sujet, différentes activités psychiques qui se réalisent par et dans des activités langagières extérieures et intérieures dont le sujet peut ne pas avoir conscience car elles débordent son action langagière.

Reste à aborder le problème de la conception d'un sujet locuteur d'un discours dont « il n'est pas le maître contrairement à ce qu'il se raconte, ce que par sa pratique de l'écoute, le psychanalyste avait surpris » (Bergounioux, 2001, p. 122).

Et c'est donc du côté de la psychanalyse que nous allons nous tourner.

3. Pour approcher l'insu d'un sujet non-un

Afin de servir notre projet d'approcher des activités psychiques dont le sujet pourrait ne pas avoir conscience, concernant le processus de réélaboration de l'expérience dans et par le discours, nous retenons trois idées empruntées au champ de recherche et de pratique qu'est la psychanalyse. La présentation que nous en faisons est immanquablement abrupte et partielle car nous ne pouvons pas entrer ici dans les complexes architectures théoriques et encore moins dans les disputes doctrinales auxquelles elles ont donné lieu.

Ce sont l'idée de sujet divisé par un inconscient, l'idée d'une accessibilité à l'inconscient par un déchiffrement du langage qu'il emprunte et celle d'un moi rempart devant la menace de l'autre et/ou l'Autre.

3.1. Sujet divisé, sujet non-un

Au terme « Subjekt » (sujet) dont « la sémantique [...] est trop pauvre eu égard à la diversité des fonctions psychiques qui créent les interfaces entre monde extérieur, psychique et corporel » (Bompard-Porte, 2006, p. 7), Freud préfère le pronom personnel *ich* (*je*) à l'aide duquel il « oppose la pluralité des personnes psychiques et des autres actants du psychisme, [...], aux univocité et unicité d'un sujet dont l'hypostase ressemble de plus à un symptôme d'infatuation narcissique » (Bompard-Porte, 2006, p. 7).

En revanche, le psychanalyste Lacan, fin connaisseur de Descartes et de Spinoza, choisit d'ébranler la construction monolithique qu'est le sujet de la tradition philosophique cartésienne pour laquelle le sujet ne pourrait être que le sujet de la conscience, « lieu de la transparence de cette conscience à elle-même, [...], fondement de la réflexion » (Cottet, 1987, p. 13). Il soutient la thèse freudienne de l'inconscient et dénonce l'impuissance du doute cartésien à forger un sujet restant « maître dans sa propre maison » en rappelant inlassablement l'hypothèse spinoziste du caractère illusoire de la liberté de l'homme : « les hommes se croient libres pour cette seule cause qu'ils sont conscients de leurs actions et ignorants des causes par où ils sont déterminés » (Spinoza, 1954, p. 418). Pour ce psychanalyste, le bétonnage de cette croyance (l'homme se croit libre) trouve son origine, non pas dans le caractère illusoire de certaines pensées, mais dans leur caractère inconscient, c'est-à-dire inaccessible à la conscience. L'apport fondamental de cette approche du concept de sujet est précisément de poser l'inconscient non pas en termes de *forces obscures* mais de *pensée* : « l'inconscient participe des fonctions de l'idée, voire de la pensée » (Lacan, 1966, p. 259). La notion de « sujet de l'inconscient » (Lacan, 1966) est ainsi posée avec l'hypothèse de l'existence de pensées inconscientes qui échappent au contrôle du sujet cartésien, ce dont rend compte le célèbre aphorisme de Lacan, soumis à de nombreuses gloses : « je pense où je ne suis pas, donc je suis où je ne pense pas » (Lacan, 1966, p. 517), que le psychanalyste explicite en ces termes : « Ce qu'il faut dire, c'est : je ne suis pas, là je suis le jouet de ma pensée ; je pense à ce que je suis, là où je ne pense pas penser » (Lacan., 1966, p. 517).

L'hypothèse lacanienne, éminemment subversive, ne conduit pas à opposer « un sujet de l'inconscient qui ne sait pas les pensées qui le déterminent » (Cottet, 1987, p. 14) à un sujet cartésien caractérisé par le « je pense, donc je suis » ou le « je doute, donc je suis ». En effet, bien que Lacan pose qu'il y ait « au niveau de l'inconscient [...] quelque chose en tous points homologues à ce qui se passe au niveau de sujet -ça parle, et ça fonctionne d'une façon aussi élaborée qu'au niveau du conscient, qui perd ainsi ce qui paraissait son privilège » (Lacan,

1973, p. 27), il se défend de tomber dans le piège d'une simple opposition dichotomique. Pour ce faire, il reconfigure la notion freudienne de *clivage* marqué par « cette *refente* (Spaltung) que le sujet subit de n'être sujet qu'en tant qu'il parle » (Lacan, 1966, p. 634) en la notion de « sujet pris dans une division constituante » ou de « sujet divisé » (1966, p. 856).

Pour figurer le rapport sujet de l'inconscient/sujet de conscience le recours à l'image classique d'un côté face et d'un côté pile d'une pièce de monnaie, utilisée pour illustrer l'union de deux entités inséparables, n'est d'aucun secours, sauf à refondre cette pièce pour une reconstitution dans un même ensemble de ses deux faces.

La conception du sujet que nous retiendrons est donc celle d'un seul sujet, mais d'un sujet divisé que nous désignerons désormais par *sujet non-un*. Il est ainsi conçu soumis aux lois de l'inconscient quand bien même il l'ignore ou croit en avoir brisé les chaînes en le plaçant sous son contrôle, en procédant selon les règles de la méthode cartésienne.

3.2. Retour au discours où/ou entendre quelque chose de l'insu du sujet

L'insu du sujet, « le chapitre censuré » de son histoire (Lacan, 1966, p. 258) use de multiples ruses pour se manifester et de différents langages à déchiffrer (Freud, 1959, 1967) ; citons pour exemple le langage du corps (cf. les travaux sur l'hystérie de Charcot), le langage du rêve avec ses rébus, ses phénomènes de condensation et de translation, le langage des actes manqués et des oublis, etc.

Lacan emprunte la piste freudienne du déchiffrement de l'inconscient et l'enrichit d'apports linguistiques qu'il a revisités. Il cherchera, dans le langage articulé et formulé en un discours, les points d'émergence d'un inconscient du sujet divisé et remarquera que ceux-ci se caractérisent par la *discontinuité* où « quelque chose se manifeste comme une vacillation » (Lacan, 1973, p. 28).

Mais, jusqu'aux années soixante-dix, peu de linguistes soutiendront les recherches de ce psychanalyste qui parle de « parlêtre » et qui soutient que le sujet est déterminé par « le langage et la parole » (Lacan, 1966, p. 301). Benveniste, initiateur des recherches consacrées à la subjectivité dans le langage, n'a jamais orienté ses recherches dans ce sens. Pourtant il a ouvert des perspectives de travail sur l'insu du sujet en recommandant à l'analyste du discours de ne pas négliger les « déchirures du discours » (Benveniste, 1966, p. 78). Il reconnaît ainsi que Freud « a jeté des lumières décisives sur l'activité verbale, telle qu'elle se révèle dans ses défaillances, dans ses aspects de jeu, dans sa libre divagation quand le pouvoir de censure est suspendu » (Benveniste, 1966, p. 78). Il admettra d'ailleurs la constitution d'un symbolisme spécifique, « à l'insu du sujet, autant de ce qu'il omet que de ce qu'il énonce [...] qui renvoie

au structure profonde du psychisme » (Benveniste, 1966, p. 78). Depuis, différents linguistes comme Milner (1978), Authier-Revuz (1982), Arrivé (1994), Danon-Boileau, (2007), à côté de beaucoup d'autres, ont défriché puis cultivé un champ de recherche, désormais fort productif, en unissant leurs efforts à ceux des psychanalystes pour interroger la langue et sa mise en usage, afin d'y débusquer des éléments de compréhension de la structure profonde du psychisme.

3.3. Le Moi, l'autre et l'Autre

3.3.1. Le Moi, un rempart contre la division du sujet

L'analyse lacanienne du célèbre « stade du miroir » (Lacan, 1966, p. 93-100) radicalise en « l'autre est Je » la classique formule rimbaldienne « Je est un autre ». En effet, selon Lacan si « le petit homme [...] reconnaît son image comme telle dans le miroir » (Lacan, 1966, p. 93), cette image renversée de son propre corps unifié est d'abord celle de l'*autre*, puisque « le sujet s'identifie dans son sentiment de Soi à l'image de l'autre et [...] l'image de l'autre vient à captiver en lui ce sentiment » (Lacan, 1966, p. 181). « L'extérieur n'est pas au dehors, mais en l'intérieur du sujet, l'autre est en lui », commente Ogilvie (2005, p. 106). Ce *moi* ainsi construit par cette apparente médiation de l'*autre* sous forme d'*imago*, c'est-à-dire de représentation inconsciente, est alors sous le coup d'une « aliénation primordiale [...] c'est dans l'autre que le sujet s'identifie et même s'éprouve tout d'abord » (Lacan, 1966, p. 181). Le stade du miroir est donc posé par le psychanalyste comme le lieu de construction du sujet qui n'est que de l'*autre* : le sujet est conçu comme se situant ailleurs qu'au niveau du *Moi* et de sa conscience de soi. Cette thèse lacanienne mérite d'autant plus d'attention que le « stade du miroir, le bien mal nommé » (Ogilvie, 2005, p. 106), n'est justement pas un stade appelé à être dépassé, puisqu'il

situe l'instance du *moi*, dès avant sa détermination sociale, dans une ligne de fiction, à jamais irréductible pour le seul individu, -ou plutôt qui ne rejoindra qu'asymptotiquement le devenir du sujet, quel que soit le succès des synthèses dialectiques par quoi il doit résoudre en tant que je sa discordance d'avec sa propre réalité (Lacan, 1966, p. 94).

Cette approche lacanienne est fondamentale car elle conduit à poser

- a) qu'un seul individu n'est aussi qu'*un seul* sujet, mais affronté à des discordances ;
- b) que ce sujet aura à résoudre en tant que *je* sa discordance d'avec sa propre réalité par des synthèses dialectiques ;
- c) que l'instance du *Moi* du sujet aliéné, se situe dès son origine dans une dimension fictionnelle, une « dimension imaginaire », ce qui le place bien loin du sujet de

conscience de la philosophie et de la psychologie ; l'instance du *Moi* aura alors toujours à voir avec la détermination sociale.

Le concept de *Moi* est sûrement le point nodal de la dispute (au sens étymologique du terme) entre la philosophie cartésienne de la conscience et le cadre lacanien de la psychanalyse. En effet, dans la conception cartésienne de la conscience, le *Moi* (ou l'ego) « représente la conscience individuelle de l'empirique dans le sujet » (Clément, 1997) assurant une fonction de lien et de rassemblement, de permanence temporelle de quelque chose de stable malgré une conscience de changements et de variations ; il est le fondement et l'essence d'une subjectivité conceptualisée comme un intérieur autonome et unifié (sujet pensant et existant) se posant face à l'extérieur du monde.

Le cadre lacanien de la psychanalyse, avec le concept du « stade du miroir » et la structure du sujet qu'il pose, conduit à dépasser l'opposition entre l'extérieur et l'intérieur, entre le *Moi* et l'*autre* à partir d'un phénomène d'identification entendu comme la « transformation produite chez le sujet, quand il assume une image » (Lacan, 1966, p. 94) ; est admise ici l'existence d'un *Moi-idéal* où s'anticipe une maîtrise qui n'est qu'imaginaire.

3.3.2. L'Autre ou l'autre scène

Quand, en 1955, Lacan introduit la notion de « l'Autre » (avec un A majuscule dit aussi « grand A »), il vise une distinction conceptuelle entre « le petit autre » et « le grand Autre », en reprenant en partie la distinction freudienne faite entre *l'autre personne* et l'altérité radicale, *le fait d'être autre* (Cléro, 2003, p. 145). Avec cette distinction, Lacan pose l'altérité radicale du grand Autre en l'identifiant au langage et à la loi. Ce grand Autre est donc inscrit dans l'ordre du symbolique, alors que le petit autre est inscrit dans l'ordre de l'imaginaire.

Cette distinction est essentielle dans l'élaboration théorique psychanalytique, puisque en concevant l'Autre comme « ce à partir de quoi le discours se constitue [...] Lacan souligne que la parole et le langage sont au-delà du contrôle conscient » (Cléro, 2003, p. 146) et sont le lieu où l'inconscient « sourd » (pour reprendre un verbe qu'affectionne particulièrement Lacan). L'Autre est ainsi considéré comme un lieu, ce qui fait écho « au lieu psychique » concept que Freud a forgé en décrivant l'inconscient comme une « autre scène ».

4. Ajustement d'un cadre théorique pour approcher la réélaboration de l'expérience

Nous avons mobilisé les notions d'*inconscient*, de *sujet non-un*, de *Moi*, d'*autre* et d'*Autre*, afin de compléter notre cadre théorique en substituant à la conception d'un sujet unifié maître de son discours sur son vécu expérientiel, celle de l'*autre et de l'Autre* en « remettant à sa place l'évidence trompeuse de l'identité à soi-même qui se suppose dans le sentiment commun du moi » (Lacan, 1966, p. 69).

Ces éléments théoriques permettent de penser la possibilité de « repérer » dans les aspérités, les vacillations, les réorientations, les mouvements langagiers observables dans les formes discursives et énonciatives d'une parole produite à propos de l'expérience vécue, ce que le langage laisse passer de l'insu d'un *sujet non-un*, malgré la vigilance du *Moi* qui assure une « fonction de méconnaissance » de cette division en se situant dans le discours sur les modes « d'opposition, de dénégation, d'ostension [...] ». (Lacan, 1966, p. 108).

Nous faisons l'hypothèse que cette division, que masque le *Moi*, a une influence sur le travail de réélaboration de l'expérience, mais il ne s'agit pas de soutenir ici que tout le travail de réélaboration de l'expérience se déroule sous le régime d'une tromperie du *Moi*.

Il s'agit seulement, pour approcher la complexité des activités psychiques, engagées dans un travail de réélaboration de l'expérience, de ne pas se priver de cette voie possible d'accès à celles de ces activités qui présentent, à divers degrés, un caractère inconscient pour ce sujet dont « l'opacité première [...], sa faculté de négativité, son imaginaire, la réalité de l'inconscient, mais aussi les conditions mêmes du dialogue et les contraintes du langage nous empêchent d'en rester aux explications fondées sur la seule conscience » (Alin, 2000, p. 47).

Le problème sera de se donner les moyens de saisir, dans les propositions théoriques de la linguistique, des outils qui permettent d'approcher dans et par le discours ces activités psychiques conscientes, préconscientes et inconscientes.

Mais avant de nous engager sur la voie de cette question méthodologique, nous allons revenir sur le processus de construction de notre objet de recherche et proposer nos hypothèses.

Chapitre IV : Le processus de réélaboration de l'expérience comme objet de recherche ; hypothèses

Nous allons tenter dans ce chapitre de retrouver et de décrire le processus de construction de notre objet de recherche, pour en dessiner les contours en épaississant certains de leurs traits esquissés dans les chapitres précédents.

1. Aux sources de la construction de l'objet de recherche

Comme nous l'avons déjà écrit, notre intérêt pour la question de la réélaboration de l'expérience s'ancre dans notre activité de formatrice qui tente de (se) saisir de la parole vive d'un sujet en formation professionnelle.

L'origine de notre travail de recherche se situe dans « l'étonnement » de ce que les choses sont ce qu'elles sont, pourrions-nous dire, à la manière d'Aristote (2014, M A2 982b, p. 921). En l'occurrence, « la chose » ici est la contradiction entre, d'une part, l'importance de la place donnée au langage oral (Paul, 2004) et/ou écrit (Cros, 2014a), pour accéder à l'expérience professionnelle (et la réfléchir) et, d'autre part, la dénonciation, classique et récurrente, de la parole comme impropre à restituer l'expérience.

Cette contradiction relève, bien sûr, d'« un problème épistémologique plus général, qui est de savoir si le sens de l'action est appréhendable dans la matérialité de l'agir (dimension ontologique) ou s'il est exclusivement un produit de la réflexion-interprétation (dimension gnoséologique) » (Plazaola Giger & Stroumza, 2007, p. 9). En tout état de cause, les faits interrogent : l'engouement observable des recherches et des dispositifs de formation centrés sur la démarche clinique, dans de multiples formes d'accompagnement (Paul, 2004 ; Cifali, 2014 ; Jorro & Mercier-Brunel, 2016), montre que malgré l'incommensurable écart qui existe entre ces deux dimensions (ontologique/ gnoséologique), le langage ne cesse d'être affirmé et confirmé comme voie d'accès privilégiée à l'expérience du sujet et au sens qu'elle peut prendre pour celui-ci de manière consciente ou pas.

Sans entrer dans l'exposition d'une auto-analyse approfondie, puisque nous connaissons bien « l'incertitude irréductible » de la relation à un objet de recherche (Stengers, 1993, p. 194), nous identifions que ce qui nous meut est notre désir de langage associé à celui de comprendre les phénomènes psychiques. Désir au sens spinoziste : celui qui, toujours, pousse

à persévérer lorsque le chemin se fait plus abrupt et plus incertain. Quant à l'origine de ce double désir, nous la laisserons sur une scène autre que celle de notre travail de recherche.

Ce que nous pouvons et voulons dire, c'est que l'objet de recherche « processus de réélaboration de l'expérience » est commun à de nombreux chercheurs, chacun d'eux le configurant en fonction de motifs qui lui appartiennent. Pour notre part, comme le titre de notre thèse l'indique (« Réélaborer l'expérience dans et par le discours »), pour construire cet objet en lien avec ce qui nous meut, nous l'avons problématisé en interrogeant les rapports entre expérience et langage.

2. De la prégnance du langage dans la construction de l'objet

La configuration de notre objet de recherche a ainsi été menée à l'aide de trois options théoriques majeures qui ont à voir avec une problématique langagière :

1. une conception de l'expérience en trois dimensions qui reconnaît l'importance de l'aspect discursif (dans le cadre d'une communication) dans le processus récursif de (ré)élaboration de l'expérience ;
2. la distinction entre action langagière et activité langagière, cette dernière étant conçue comme plus riche que « l'action intentionnelle » (Anscombe, 2002) et comprenant un réel (au sens vygotkien) non directement accessible au locuteur ;
3. l'hypothèse d'un lien entre langages (intérieur et/ou extériorisé) et pensées (représentation consciente ou inconsciente) posés en termes de lien entre activité(s) langagière(s) et activité(s) psychique(s).

Ces options théoriques se détachent d'une toile de fond qui, reconnaissant que l'activité (physique, discursive ou psychique) peut se dérouler à l'insu du sujet, pose, de fait, la conception d'un sujet comme agissant mais aussi comme agi. Cette conception place le sujet à distance du sujet cartésien maître de sa pensée et de son discours. Ce qui ne veut pas dire, pour autant, que les auteurs que nous avons requis pour avancer dans les problématiques ouvertes se réclament d'une approche psychanalytique, bien qu'ils admettent la thèse freudienne selon laquelle « le moi n'est pas maître dans sa propre maison » (Freud, 1959, p. 266). Pour notre part, à l'instar de chercheurs du champ de l'analyse du travail qui tiennent compte de la dimension inconsciente du sujet (et de son activité) et de linguistes, nous retenons dans notre travail, le concept lacanien de « sujet divisé » en adoptant la désignation de *sujet non-un*, affronté à des tensions, des contradictions ou des dissonances que le discours (activité langagière extériorisée) trahit (sûrement aux deux sens du terme).

3. De l'objet aux hypothèses

3.1. Vers une première hypothèse

En définitive, si « *l'objet de recherche* est le phénomène, ou le fait, tel que le chercheur le construit pour pouvoir l'étudier » (Davallon, 2004), nous avons construit notre objet pour rendre inextricables les liens entre processus de réélaboration de l'expérience et activité(s) langagière(s), ce qui n'est pas sans poser de tenaces et sérieux soucis de distinction entre, d'une part, objet de recherche et, d'autre part, les outils et la démarche de traitement du matériau.

Mais, avec le recul que nous prenons au moment de la phase d'écriture de notre travail de recherche, il nous semble qu'une telle configuration de l'objet « processus de réélaboration de l'expérience » nous a permis de passer d'une intuition de praticienne (formatrice) à la formulation d'une hypothèse théorique ouvrant sur la formulation d'une hypothèse orientant notre travail de recherche en intelligibilité.

En effet, construire l'objet en liant activité(s) psychique(s) et activité(s) langagière(s) revient à poser l'hypothèse de l'existence d'activités psychiques simultanées qui relèveraient du conscient, du préconscient et de l'inconscientes ; elles peuvent être approchées par l'interprétation d'une activité langagière (extériorité) concevable comme l'association d'activités langagières multiformes (intérieures et extérieures) et simultanées. Il est clair que nous sommes devant un complexe relationnel non accessible et non descriptible. Il n'en reste pas moins que cette hypothèse théorique permet de formuler l'hypothèse de recherche selon laquelle l'activité langagière extériorisée (les offres de signification) permet d'approcher, en les réalisant, des activités psychiques (des constructions de sens) que le sujet opère de manière consciente, préconsciente ou inconsciente.

Nous parlons d'approche et non d'accès pour signifier l'irréductible écart qui sépare les phénomènes psychiques et ce qu'on peut en connaître dans et par le discours, en tant qu'activité langagière matérialisant des offres de signification.

3.2. Vers une seconde hypothèse

3.2.1. Lieux de réalisation des activités psychiques

3.2.1.1. Les contenus propositionnels

Notre hypothèse, partagée dans certains de ses aspects par de nombreux chercheurs, est que paradoxalement, malgré toutes ses zones d'ombre, le non-dit qui a trait à l'expérience du sujet y compris son insu, se réalise *dans* et *par* le discours. Il est d'ailleurs aisé de faire remarquer que le paradoxe n'est qu'apparent, en raison du caractère indispensable de l'interprétation : le langage, qualifié de « mauvais outil » (Henry, 1977), présente, justement, des zones d'ombre et ne dévoile jamais immédiatement et totalement le sens que les acteurs donnent consciemment ou pas à leurs activités.

Mais le propre de la plupart des recherches, qui abordent cette question par le biais d'épistémologies et de méthodologies très variées, est de s'intéresser au *dit* du sujet, en posant « la verbalisation comme véhiculant un ensemble de représentations » (Stroumza, 2007, p. 195). L'entreprise peut, certes, être légitime et elle a produit une masse de savoirs qui ont nourri d'importantes recherches en mobilisation avec la conception et la gestion de nombreux dispositifs de formation. Mais, souvent centrées sur les analyses *de contenu* du discours, elles amènent rarement à s'interroger sur le discours, comme activité en tant que telle, dans sa matérialité même, son organisation interne et sur son fonctionnement avec ses effets de sens. Pour le dire plus nettement : peu de travaux s'intéressent au *dire*, au discours dans sa construction, au sens de processus et de résultat.

3.2.1.2. Interroger la prééminence des structures narratives

Quand la forme du discours est prise en compte, l'hégémonie de la forme « récit » est patente. En effet, sans prétendre faire une revue de la riche littérature concernant la problématique expérientielle intégrant les formes langagières, observons que celle-ci est essentiellement documentée par plusieurs décennies de recherches en intelligibilité et en mobilisation (Barbier, 2000b) autour du lien entre récit et expérience. En s'orientant vers une « recherche et une construction de sens à partir de faits temporels vécus » (Pineau & Le Grand, 2002, p. 3), ces investigations s'adosent généralement à la thèse ricœurienne de la puissance configuratrice du récit donnant forme à l'informe, thèse suffisamment connue pour que nous ne nous y attardions pas. Cette problématique est aussi abordée par la mobilisation du récit

d'une situation professionnelle (généralement court) par différents courants de l'analyse de pratique(s) (Nadot, 2002 ; Saboya, 2008).

Cette hégémonie de la forme « récit » qui, « traduisant le vécu, le transforme en œuvre dramatique » (Labov, 1978, p. 335), est interrogée par des chercheurs genevois travaillant sur « la morphogenèse de l'agir » (Bronckart, groupe LAF, 2004). Dénonçant « la prééminence supposée des structures narratives pour rendre compte de l'action » (Plazaola Giger, 2007, p. 42), ils étudient comment le locuteur réussit à « déjouer les pièges de ce récit » pour dire l'expérience (Orofiamma, 2000, p. 129). Ils ont ainsi participé à ouvrir des perspectives nouvelles à la problématique du langage comme lieu de (ré)élaboration de l'expérience, en donnant une place plus importante « aux énoncés qui accompagnent la trame événementielle » (Filliettaz & Revaz, 2006, p. 64). Ces travaux se centrent sur « les propriétés discursives (les conditions de production, les genres et les types de discours, les constructions discursives, les rôles sémantiques) » des discours des acteurs (Filliettaz & Bronckart, 2005, p. 13).

D'autres chercheurs s'étaient déjà engagés sur cette voie : pensons aux recherches fructifiant autour des premiers travaux menés sur l'entretien d'explicitation (Vermersch 1994 ; Faingold, 2001), qui visent l'intelligibilité de l'action par une approche métacognitive explicite cherchant l'accès au point de vue subjectif interne de la personne avec sa prise de conscience d'éléments ayant échappé à son attention. Dans ce cadre de réélaboration de l'expérience, la forme énonciative du dire de l'intervieweur et de l'interviewé font l'objet d'une attention vigilante puisque le second doit tenir une position de « parole incarnée » (Faingold, 2001, p. 165), impulsée par le premier. Cette « parole incarnée » est marquée dans le discours par l'énonciation des verbes d'action et des prises d'information en première personne (*je prends le cahier, ... je vois que, ... j'entends que, ...*) ; l'emploi de la troisième personne (souvent avec l'indicateur linguistique *on*) signant un décrochage néfaste au travail d'évocation entrepris. Dans ce même cadre, enrichi par la thèse des identités multiples (les moi multiples), l'emploi du *je* de la première personne montre qu'un même indicateur linguistique formel peut cacher différentes « instances énonçantes » (Coquet, 2007, p. 136). Citons encore l'observation fine des postures énonciatives pratiquée par les chercheurs du courant de l'analyse clinique du travail qui, travaillant « l'épaisseur du 'réel du dialogue' à partir du dialogue réalisé » (Duboscq & Clot, 2010, p. 255), cherchent l'adressage au destinataire, au « sub-destinataire » ou encore à un « sur-destinataire » dans « les variations discursives du 'je' et les modulations du 'on' » (Clot, 2005, p. 50).

Mais les travaux qui questionnent véritablement « le travail proprement langagier dans la saisie de l'agir humain » (Filliettaz & Bronckart, 2005, p. 11) sont rares et plus rares encore

ceux qui mettent en lisibilité « l'activité d'analyse et d'interprétation de la parole des praticiens [...] une activité incontournable, mais aussi une activité considérée comme problématique » (Plazaola Giger, 2007, p. 10).

3.2.2. Formulation de notre seconde hypothèse et commentaires

Dans ce contexte scientifique, où s'inscrit l'objet de recherche que nous avons construit, nous faisons l'hypothèse que l'activité psychique se réalise dans les formes discursives et énonciatives du discours proféré sur l'expérience et dans leur variation, sans exclure les contenus propositionnels qu'elles configurent. Avec Kim Stroumza (2007, 2013), nous faisons l'hypothèse que le *dire*, c'est-à-dire l'organisation du matériau linguistique de l'activité langagière, *montre* quelque chose du processus de réélaboration de l'expérience.

Nous sommes sur une hypothèse qui mord sur les questions méthodologiques, mais qui ne s'y réduit pas. En effet, si nous tenons, en pleine cohérence avec notre cadre théorique, que le langage ne véhicule pas l'activité psychique (consciente, pré-consciente et inconsciente) mais la réalise, nous devons faire l'hypothèse que l'activité langagière *montre* le travail de réélaboration de l'expérience ainsi réalisé. Comme nous ne pouvons entendre ce que montre le dire de cette activité qu'en entrant dans un travail d'interprétation du discours, nous revenons au cœur des questions méthodologiques que nous allons maintenant aborder.

Deuxième partie :
Conduite de la recherche

Chapitre V : Dispositif méthodologique

1. Présentation critique de nos choix méthodologiques

La partie empirique de notre recherche est construite à partir d'une analyse du discours menée sur des extraits de textes oraux recueillis dans le cadre de deux entretiens de recherche de type semi-directif. Cette construction résulte de choix méthodologiques qui peuvent présenter certaines contradictions relativement aux savoirs actuellement constitués sur les discours oraux. Nous qualifions ces choix de fonctionnels relativement à notre objet de recherche et nous allons nous en expliquer.

Rappelons que notre projet est d'apporter des éléments de compréhension du processus de réélaboration de l'expérience dans et par le discours.

1.1. De la complexité des discours oraux

La base de notre matériau est le discours dans sa forme orale. Forme qui, depuis près d'un demi-siècle, mobilise l'attention de nombreux chercheurs qui en analysent l'extrême complexité. Celle-ci tient à différents facteurs que nous allons présenter rapidement.

Le premier de ces facteurs est l'ancrage corporel des discours oraux : regards, mimiques, voix, silences, souffle, rythme, positions du corps, gestes et toute la palette de leurs variations qui se conjuguent ou s'opposent pour soutenir un dire ou pour l'interroger. Cette importante question peut se retrouver articulée en sciences de l'éducation aux problématiques développées autour de l'objet « gestes professionnels », (Jorro, 2004 ; Alin, 2010, Quesnel-Gacogne, 2014). Son aire d'expansion inclut aussi les travaux qui s'intéressent à la multi-dimensionnalité des interactions sociales en général (Filliettaz, 2002).

La complexité des discours oraux tient aussi -et de manière inextricablement liée à leur ancrage corporel- au trait « en présentiel » du type de communication qu'ils supposent. Les phénomènes de présentation et de représentation de soi, de *face* (positive et négative), de *place*, d'influences réciproques, toujours observables dans tout discours, prennent dans les discours oraux une ampleur particulière et ont des conséquences immédiates sur la structure et les effets des interactions. Ces phénomènes ont été particulièrement bien étudiés par les linguistes qui se sont intéressés aux analyses conversationnelles (Cosnier & Kerbrat-Orecchioni, 1987) en s'appuyant sur les théories goffmaniennes (Goffman, 1974). Enfin, cette complexité des discours oraux tient aussi aux spécificités de la syntaxe de l'oral, plus

largement, de la langue orale. Cette dimension de la langue et du langage est maintenant bien informée, en particulier par la richesse des travaux sur *le français parlé* menés par Blanche-Benveniste (1997) qui n'a cessé de produire articles et ouvrages pour décrire et analyser son fonctionnement ; par ailleurs, beaucoup d'autres chercheurs se sont intéressés à cette forme particulière d'actualisation de la langue qu'est l'oral en traitant par exemple la question de ses potentialités discursives (Gadet & Mazière 1986).

1.2. Du traitement de la complexité des discours oraux

1.2.1. Centration sur la matérialité de la langue et sur ses effets

Dans notre recherche, nous ne nous intéressons qu'à la seule matérialité de la langue et aux effets de sens que son mode de mobilisation engendre. Par conséquent, nous éliminons, par méthode, tout ce qui est lié au premier facteur de complexité que nous avons rapidement présenté. Mais nous ne prétendons pas, de cette façon, approcher *le* sens que le sujet-locuteur construit dans le cadre de l'interaction qu'est l'interview ; nous faisons seulement l'hypothèse que l'analyse du discours, que nous entreprenons à partir de la seule matérialité de la langue, permet d'approcher, sans jamais l'atteindre, *un* sens construit à l'aide de cette matérialité.

Ceci posé, il est nécessaire d'admettre que « la seule matérialité de la langue » est une dénomination vague qui peut être trompeuse. Il faut donc préciser qu'en l'employant, nous voulons dire que notre observation se fixe sur la manière dont les seules unités linguistiques se composent. Mais nous savons bien aussi que, par exemple, la question de l'intonation, qui ne tient pas aux seules formes linguistiques, a une place non négligeable dans le discours oral, ne serait-ce que pour saisir « l'offre de signification » (Barbier, 2000) qu'elle autorise. Pour illustrer ce propos, prenons l'exemple du discours direct introduit sans annonces particulières dans le discours ou encore les exclamations et les interrogations qui ne sont souvent repérables que par l'intonation. Nous traiterons cette question quand nous aborderons celle de la transcription de textes oraux en textes écrits.

1.2.2. L'entretien de recherche, une interaction spécifique

1.2.2.1. Une interaction qui n'est pas une conversation

Le second facteur de complexité des discours oraux doit faire l'objet d'une attention soutenue puisqu'il renvoie à l'importante question de la pragmatique du langage qui pointe les phénomènes d'influences réciproques, de (re)présentation de soi et des collectifs par rapport auxquels le sujet a toujours à se situer. Le champ de recherche de l'analyse conversationnelle

fournit beaucoup d'éléments de réflexion concernant ce domaine, comme nous l'avons déjà dit. Mais beaucoup de points d'observation que mobilisent les chercheurs analystes de ce champ n'informent pas le mode d'interaction particulier qu'est l'entretien de recherche. En effet, l'entretien de recherche semi-directif, grâce auquel nous collectons le matériau du volet empirique de notre recherche, s'il présente quelques traits communs avec la conversation, définie comme une « action conjointe conflictuelle et/ou coopérative » mettant en présence deux personnes (ou plus), n'en est pas pour autant une conversation (Vion, 1992 ; Kaufmann, 1996). Les différences tiennent, notamment, au fait que l'entretien de recherche intervient dans le cours d'un processus interactionnel : un contact préalable a déjà été passé entre les interactants et il contraint la structure des échanges en définissant

1. une finalité de type externe, affichée par le chercheur comme tournée vers la recherche de connaissances (Vion, 1992) ;
2. un cadre de fonctionnement structurant les échanges à l'aide de quelques questions préparées, moins contraignantes et moins prégnantes que dans le cas de l'enquête avec questionnaire. Il en résulte que, si ce cadre apparente l'entretien de recherche au *dialogue* et à la *conversation*, il l'en distingue aussi par le caractère anticipé des questions et surtout par le parti pris de laisser la parole à l'interviewé. Ce qui ne veut pas dire que le discours ne soit pas co-construit par les deux interlocuteurs selon le phénomène d'« adressivité » examiné par Bakhtine (1984) qui correspond au fait que, comme toute compréhension s'accompagnant d'une réponsivité active, le locuteur construit son discours en anticipant sur l'hypothétique réponse de son interlocuteur. Alors quelle est la part de l'intervieweur et avec quels effets ? La question mérite que l'on y regarde de plus près car le cadre ne rend pas pour autant les rapports sociaux transparents et leurs effets entièrement contrôlables.

La part de l'intervieweur chercheur, en dehors de ses questions préparées, devrait se cantonner à des actes de relance et de reformulation ou/et en rester à la mobilisation de marqueurs phatiques témoignant de son écoute. Le cadre de ces interventions minimales, que l'on retrouve dans beaucoup de manuels du bon usage de l'entretien (Blanchet & Gotman, 1992), se trouve inmanquablement assoupli à l'épreuve de l'agir (Kaufmann, 1996). Assouplissement explicable, non pas par quelque négligence du chercheur ni par son incompetence, mais par deux causes inhérentes à la situation d'interaction humaine.

La première raison est que, bien que l'opération de recueil de données doive être protégée de l'intrusion de la subjectivité du chercheur, celle-ci ne cesse, pourtant, d'agir à son insu (Devereux, 1980). Nier le phénomène ne fait qu'en amplifier les effets. La conséquence en

est, comme différents chercheurs ont pu l'observer, qu'un certain écart se glisse souvent entre l'activité prescrite et l'activité réelle du chercheur pouvant produire des effets positifs *a priori* insoupçonnables si bien que « la subjectivité de l'intervieweur est peut-être moins un obstacle qu'une ressource à utiliser dans la production de connaissances » (Poupart, 1993, cité par Haas et Masson, 2006, p. 77).

La seconde raison, qui n'est pas sans lien avec la première, tient à ce qu'une trop grande distance du chercheur qui résisterait à entrer dans une forme plus dialogale, accentuerait l'artificialité de l'interaction construite et ne réussirait pas à créer le climat de confiance nécessaire à ce type de relation humaine dans laquelle l'un des protagonistes (l'interviewé)

est invité à parler d'une manière personnelle, authentique, tandis que le chercheur écoute et ne se livre pas. On sait bien que cette réserve est susceptible de renforcer la crainte de donner une image négative de soi, le désir de répondre aux attentes du chercheur, voire des réactions négatives à la consigne (Yelnik, 2007, p. 4).

Il ne s'agit bien évidemment pas de laisser croire à la possibilité d'instaurer une relation symétrique : les rapports sociaux, sans être hiérarchisés, sont dans une relation de complémentarité complexe qui rend la relation symétrique improbable et de toute façon pas souhaitable :

1. l'interviewé, qui s'est mis dans une situation de « répondre à », peut se placer dans une position interactive basse d'autant qu'il ne peut se faire une claire représentation des finalités exactes de l'entretien. En effet, toute recherche, comme son nom l'indique, suppose un objet aux contours évolutifs et relève souvent d'un processus d'élaboration complexe qu'il faudrait bien connaître pour le comprendre ;
2. l'intervieweur pose les règles et a la responsabilité des échanges, mais il est dans une situation de sollicitude au double sens du terme (Lévinas, 1984) : celui qui est le demandeur (il sollicite), mais aussi celui qui est l'obligé de l'interviewé (il fait preuve d'une certaine sollicitude). Ce qui exige de sa part de faire preuve à son égard d'une attention soutenue (Vion, 1992). Le terme « attention » est aussi à entendre à la fois dans sa résonance cognitive et dans sa résonance affective. C'est d'ailleurs à cette condition, probablement, que l'émergence de « moment[s] de révélation de l'engagement de l'interviewé dans un processus d'élaboration » de sa pensée (Bézille, 1985, p. 133) pour un travail de réélaboration de son expérience pourra être possible.

1.2.2.2. Les conséquences épistémologiques

L'entretien de recherche semi-directif reste en tout état de cause « une interaction singulière » (Masson & Haas, 2010, p. 5), toujours contrainte par son contexte intégrant pleinement les acteurs qui y sont engagés.

Sur le plan de la construction des savoirs, « l'épistémologie de l'entretien de recherche étant différente de celle de l'expérimentation ou de l'observation objective (d'un côté, on a une démarche compréhensive, de l'autre une démarche hypothético-déductive) » (Haas & Masson, 2006, p. 78), nous ne pouvons prétendre que n'importe quel chercheur obtiendrait le même type d'information du même informateur. Le chercheur n'a pas

à se méprendre sur le statut de la parole recueillie, [à] se laisser subjugué par elle et [à] la considérer comme la vérité du sujet, une vérité permanente et intemporelle. Céder à cette illusion, c'est oublier que ce qui est dit, fait véritablement sens pour celui qui l'énonce dans l'ici et maintenant de l'interaction interviewé/interviewer et que rien ne permet d'étendre la pertinence du propos à tous les autres contextes (Haas & Masson, 2006, p. 78).

Cette remarque vaut tant pour ce qui concerne le contenu propositionnel du discours que pour ce qui se rapporte aux formes discursives et énonciatives que le discours emprunte. Elle conduit dans tous les cas à prendre en compte la « dynamique de l'interaction sujet/chercheur et de ses effets sur l'objet » (Haas & Masson, 2006, p. 78) à laquelle invitait le psychologue social Moscovici (1984, cité par Haas & Masson, 2006, p. 78). Il s'agit pour le chercheur de faire preuve d'une réflexivité vis-à-vis du mode de constitution de ses matériaux. Cette posture l'assure, en contrepartie, que l'objet qu'il cherche à identifier n'est pas détenu par son informateur et qu'il « n'est pas à 'recueillir' le plus précautionneusement possible » (Haas & Masson, 2006, p. 78), puisqu'il est en partie construit dans le cadre de l'entretien. Ainsi « se profile derrière tout cela d'autres figures de la notion même de scientificité » (Poupart, 1993, cité par Haas & Masson, 2006, p. 77).

Notre travail se situe donc dans le cadre d'une épistémologie interprétativiste qui partage avec l'épistémologie constructiviste pragmatique l'hypothèse selon laquelle

dans la connaissance, il y a interdépendance entre le sujet connaissant et ce qu'il étudie : ce qui relève uniquement du réel étudié est inextricablement tissé avec ce qui relève du sujet connaissant. Il en résulte que la connaissance qu'un chercheur élabore dépend du chercheur, de son projet de connaissance, de son histoire, etc. (Avenier & Gavard-Perret, 2012, p. 36).

Dans le cadre du type de recherche que nous avons entrepris, cette incompressible part du sujet-chercheur pointe

- au moment de la collecte de ce que, par tradition scientifique, on continuera d'appeler des « données », en sachant pourtant, en allant au bout de la logique de nos références épistémologiques, qu'il n'y a que du co-construit ; cette part ineffaçable se trame déjà dans la représentation que l'interviewé se fait *a priori* du chercheur ;
- dans le travail interprétatif qui, comme dans toute démarche herméneutique, ne peut *faire fi* des caractéristiques psycho-socio-historiques de l'interprétant. En avoir conscience, c'est déjà se donner les moyens d'en limiter autant que faire se peut les effets.

1.2.3. La langue orale

1.2.3.1. De quelques caractéristiques de l'oral

Pour mettre à l'examen nos choix méthodologiques et les soutenir en les motivant, nous devons rappeler que nous faisons l'hypothèse que les formes discursives et énonciatives, ainsi que les mouvements discursifs qu'elles permettent de saisir, jouent un rôle essentiel dans le travail psychique de réélaboration de l'expérience que mène un sujet-locuteur amené à parler (de) cette expérience.

Or, l'oral « fait discours » de manière tout autre que l'écrit : le langage oral est agité de ces mouvements qui témoignent du foisonnement de la pensée. Cette visibilité des mouvements est due à différentes caractéristiques de l'oral que nous allons relever sans prétendre faire preuve d'exhaustivité.

1. L'oral intègre tous les brouillons si bien que « la chaîne orale sur le plan segmental se déroule dans le temps, dans une successivité qui s'inscrit immédiatement, n'autorisant [...] que l'allongement (Gadet & Mazière, 1986, p. 61) : pas moyen de gommer, d'effacer, de raccourcir comme à l'écrit, toute rectification ne (se) produit que des ajouts ;
2. il structure le discours par ajustements permanents ;
3. en conséquence de la caractéristique précédente et parce que la ponctuation en tant que telle est absente de l'oral, les marques d'articulation du discours sont très nombreuses et très diverses du point de vue de leur nature : connecteurs, organisateurs discursifs et énonciatifs, mais aussi répétitions dont le sens est souvent à interpréter ;
4. si le texte écrit est « plein de trous » (Barthes, 1972), le phénomène est observable dans les textes oraux à la puissance n , si bien que sur un mouvement inachevé peut se

greffer un autre mouvement inachevé qui peut revenir se glisser sur le précédent et ainsi de suite avec des décalages, des non-dits plus ou moins perceptibles ;

5. en lien avec ce qui précède, le caractère inachevé et entremêlé des fragments elliptiques des textes oraux est quasi permanent et s'accompagne de nombreux commentaires du locuteur « marqueurs de 'remords' ou de la sensation qu'a le locuteur d'être incomplet ou insuffisant » (Gadet & Mazière, 1986, p. 62), à moins que ces commentaires soient (aussi) des dispositifs plus ou moins intentionnels à interpréter de multiples manières, y compris comme (re)couvrant un insu du sujet ;
6. la syntaxe de l'oral est tout à fait différente de la syntaxe de l'écrit, bien que l'oral et l'écrit soient deux actualisations d'une même langue. Deux actualisations, certes, mais fort différentes, comme ne cessa de le montrer Blanche-Benveniste (1997).

Ces caractéristiques contraignent fortement le travail de transcription, c'est-à-dire de la mise par écrit du texte oral.

1.2.3.2. La transcription

La multiplication des travaux qui se développent dans les sciences humaines à partir des discours des acteurs a conduit certains chercheurs à construire une véritable problématique de la transcription. Le parcours que fait Gadet (2008) de cette problématique l'amène à une conclusion qui n'étonnera pas le linguiste « il ne saurait y avoir de transcription tous azimuts et tous objectifs, aussi minimale puisse-t-elle paraître ; et il faut renoncer aux rêves d'harmonisation » (Gadet, 2008, p. 46). Aussi, bien que la communauté scientifique, travaillant sur les textes oraux, ait fourni des grilles de codage de ces textes en cherchant à unifier les règles de transcription pour marquer, par exemple, les moments de chevauchement de locuteurs, les pauses plus ou moins longues ou encore les interruptions, ces outils, aussi précis soient-ils, ne peuvent pas rendre compte universellement d'une réalité qui n'est pas universelle, puisqu'elle dépend des objectifs de la recherche. Très concrètement, ces objectifs contraignent ce qu'il est nécessaire de transcrire, c'est-à-dire la question du quoi transcrire et la manière de s'y prendre, soit la question du comment transcrire. Nous avons là deux dimensions conjointes de la problématique de la transcription. Et il nous est apparu clairement au cours de notre travail que cette problématique faisait partie intégrante du processus de recherche, comme l'a déjà fait remarquer Husianyia (2011), chercheuse pour laquelle transcrire est la première étape du travail d'interprétation.

De sorte que, si les choix méthodologiques que nous avons présentés font que nous ne devrions transcrire aucun élément non-linguistique, à l'épreuve du travail de transcription, la

réponse n'est pas si simple, parce que les mouvements discursifs et énonciatifs peuvent ne pas être marqués linguistiquement, à proprement parler, et être annoncés par une pause ou, lorsque celle-ci s'allonge nettement, un silence. Nous avons aussi déjà fait remarquer le rôle de l'intonation pour l'interprétation d'un discours direct ou pour le marquage de l'exclamation ou de l'interrogation.

La question du quoi transcrire et comment le faire présente un autre aspect qui concerne la constitution du corpus, qui elle aussi est un moment du processus de recherche.

Que transcrire des interviews faites. La totalité ? Des extraits ?

Nous n'avons pu apporter une réponse à ces questions qu'après avoir mis au point l'essentiel de nos grilles d'analyse du discours, à la suite d'un processus d'ajustement progressif et en regard de notre objectif de recherche.

Nous allons donc exposer plus précisément notre démarche de chercheuse qui vise une rigueur méthodologique, autant que faire se peut.

2. Recueil des données, traitement des données et constitution du corpus

2.1. Le recueil des données

2.1.1. Un voile méthodologique

Dans le paradigme épistémologique « interprétativiste » (Avenier & Gavard-Perret, 2012, p. 25) au sein duquel se situe notre recherche, le recueil des données est toujours une affaire délicate au cours de laquelle le chercheur doit œuvrer à limiter la dimension artéfactuelle de son objet de recherche, tout en sachant qu'il ne pourra pas l'annuler.

Pour avancer dans notre recherche, nous devons observer des liens entre, d'une part, les formes discursives et énonciatives et, d'autre part, les processus de réélaboration de l'expérience, en faisant l'hypothèse que ces formes réalisent et révèlent quelque chose du travail de réélaboration, saisi dans une situation d'énonciation tout à fait spécifique, puisqu'il s'agit d'un entretien de recherche. Cet objectif de recherche interdit que le chercheur annonce aux personnes susceptibles d'être interviewées que leurs formes langagières feront l'objet d'une fine observation. Ce serait là un moyen de détruire l'objectif en le mettant trop en lumière, car ce serait inciter l'interviewé à être attentif à ses formes langagières. Or, il s'agit, tout au contraire, de se donner les moyens d'observer une parole authentique sur l'expérience

professionnelle, autant que faire se peut, en conservant précisément la part d'inconscience de structures langagières mobilisées propres à tout sujet parlant (Husianycia, 2011).

De la même façon, si c'était bien le recueil d'un discours sur son expérience professionnelle que nous attendions du sujet interviewé, nous ne voulions pas systématiquement induire chez lui la représentation de l'attente, de la part de la chercheuse, d'un discours sur l'expérience. Pour le dire autrement, nous voulions éviter que l'interviewé ne construise une représentation de son expérience professionnelle comme étant celle qu'il supposait être celle de la chercheuse, formatrice d'enseignants qu'il nous savait être.

Nous avons donc dû poser un voile méthodologique sur cette dimension de l'objet de la recherche et amener les personnes interviewées à parler (de) leur expérience professionnelle par une voie détournée : nous leur avons demandé de nous entretenir de l'évolution de l'image qu'elles se faisaient de leur métier après leurs quelques années d'exercice de ce métier.

2.1.2. De la sérendipité d'un dispositif de recueil de données

Ce choix méthodologique s'est fait à la suite d'un retour critique que nous avons fait sur la recherche que nous avons menée à l'occasion de la rédaction de notre mémoire de DEA. L'objectif de cette recherche en intelligibilité était de « Saisir les liens entre représentations de soi et représentations du travail ».

Le matériau que nous avons recueilli au cours de cette recherche, dans le cadre d'entretiens de recherche de type semi-directif, se révéla être d'un grand intérêt du point de vue de la richesse d'un discours sur l'expérience professionnelle du professeur des écoles (PE). Richesse, parce que le PE nous entretenait de son expérience professionnelle non pas du seul point de vue de son travail dans la classe, *intra-muros*, mais construisait aussi un discours sur d'autres dimensions de son métier, comme la relation aux collègues, à la hiérarchie et aux parents. En outre, durant le travail d'analyse des données recueillies pour ce travail de DEA, les discours tenus nous ont paru présenter une grande variété de formes discursives et énonciatives.

Indéniablement notre travail de thèse s'est soutenu, tant du point de vue de son objet que de celui de la méthodologie mobilisée, des observations menées parallèlement à la rédaction de notre DEA dont l'objet ne nous conduisait pas à l'exploration et à exploitation des richesses observées au cours du traitement des données.

Pour notre travail de thèse, nous avons donc repris le même dispositif, à quelques modifications près, tant du point de vue de la prise de contact avec les interviewés que de

celui du questionnement préconstruit de l'entretien semi-directif que nous avons mené avec d'autres PE que ceux interviewés pour notre DEA.

2.2. Présentation de l'ensemble du dispositif de recueil des données

2.2.1. Préparation de la situation d'entretien

Notre statut de formatrice en poste à l'IUFM risquait de gêner l'exercice de la fonction de chercheuse que nous assumions durant les entretiens. Pour pallier ce risque, nous avons choisi d'interviewer des professeurs des écoles (PE) que nous n'avions côtoyés ni de près ni de loin durant leur formation. Ces enseignants devaient avoir exercé comme PE-titulaire depuis au moins 3 ans, pour qu'ils puissent explorer une expérience professionnelle qui ne soit pas trop marquée par des processus de routinisation.

De manière à ne pas attribuer un lien avec l'institution de formation, les entretiens, devaient se dérouler soit au domicile des personnes interviewées, soit sur leur terrain d'exercice au moment de leur convenance.

Les personnes interviewées ont été contactées par l'intermédiaire d'un courrier que nous avons distribué, au début de la pause méridienne, dans deux stages de formation continue qui se tenaient à l'IUFM (une cinquantaine d'exemplaires).

Trois personnes ont répondu à notre demande, ce qui est suffisant pour le travail que nous avons entrepris : l'analyse de discours à grain fin que nous menons présente rapidement une masse d'informations à traiter. Nous n'avons d'ailleurs travaillé que sur deux entretiens pour nous donner une chance d'avancer efficacement dans notre recherche qui ne vise pas l'étude de cas, ni l'étude d'une large population, mais l'étude du processus de réélaboration de l'expérience au travers de la « matérialité sémiotique des énoncés produits » (Saussez, 2008, p. 73).

2.2.2. La situation d'entretien

Les entretiens se sont tenus après un contact téléphonique qui visait à s'entendre sur un rendez-vous et à confirmer la confiance que la personne nous faisait en acceptant de répondre à notre demande. Au cours de cet entretien téléphonique, le principe du questionnement a été indiqué, mais les questions n'ont pas été données, de manière à ce que le professeur des écoles ne pense pas devoir préparer des réponses.

Les entretiens se sont déroulés sur le lieu d'exercice du professeur des écoles, à 16h 30 après la classe et dans la salle des maîtres, en l'absence de toute autre personne que l'interviewée et l'intervieweuse.

Les entretiens ont été enregistrés avec, bien sûr, l'accord des interviewées.

Le cadre contractuel de la communication s'est fait selon les modalités habituelles à ce genre d'entretien, présentées par Blanchet & Gotman (1992), mais, comme nous l'avons déjà indiqué, nous ne nous sommes pas interdit des observations qui nous semblaient soutenir l'interviewée sur le chemin qu'elle nous semblait prendre.

2.2.3. Un questionnement à récurrence

Nos choix épistémologiques (cf. supra) qui supposent « la mobilisation de paradigmes de pensée sensiblement différents du paradigme positiviste » (Barbier, 1996, p. 16) appellent de la part du chercheur une posture clinique, bien qu'en l'occurrence il ne s'agisse ni d'entretien clinique, ni de temps d'analyse clinique de l'activité. Cette posture clinique « impose une inversion des perspectives et des priorités de recherche, privilégiant la découverte et la compréhension en profondeur » (Lévy, 1997, p. 94), bien qu'elle ne vise pas explicitement une trans/formation, c'est-à-dire une activité transformatrice du sujet interviewé, comme dans certains dispositifs d'analyse du travail (Clot, 2005). Cette exploration pas à pas nécessite de laisser une grande liberté de parole à l'interviewée, mais elle porte aussi le risque de perdre le cap avec un effet de destruction de l'objectif visé par l'entretien. C'est pour servir ce souci du « pas à pas » et pour contrer ce risque de perdre le cap que nous avons opté pour un entretien semi-directif cadré par des questions préparées (cf. annexe 1). Ces questions présentent une grande récurrence dans leur thématique et visent à ménager à l'interviewé un espace de liberté qui « l'amène progressivement à laisser émerger des éléments qu'il n'avait pas formalisés auparavant et à laisser affleurer dans son propos ce qu'il ne sait pas tout à fait au niveau conscient, au moment même où il l'énonce ». (Blanchard-Laville & Nadot, 2000, p. 60).

En outre, ce dispositif nous permettait de préserver notre objectif d'étudier des formes discursives et énonciatives en laissant l'interviewé produire un discours sur un parcours professionnel sans le contraindre par un implicite ou un explicite du type « racontez » qui risquait de l'enfermer dans le cadre des « histoires personnelles de l'expérience » (Tochon, 1992).

2.3. Organisation des données

2.3.1. Contraintes liées au travail d'analyse

Nous faisons une distinction entre le processus de recueil des données et celui de la construction des données qui lui succède, parce que la transcription d'un texte oral en un texte écrit l'impose, ce d'autant plus que nous ne nous appuyons pas sur une grille de transcription « prête à l'emploi » (cf. supra).

Cette construction fut l'objet d'un travail itératif entre mise en forme écrite du texte oral et travail d'analyse. La démarche peut paraître périlleuse et peu orthodoxe, mais comme nous ne pouvions pas disposer de modèle idoine, nous sommes sortie du puits en nous appuyant alternativement sur les deux parois, pour reprendre une image qui nous parle.

En l'explicitant autrement, disons que nous devons tenir compte d'un travail d'analyse de discours à grain fin que nous devons mener sur certains extraits du discours. Le repérage de ces extraits ne pouvait se faire qu'à partir du croisement d'un traitement thématique dégageant des récurrences avec un premier traitement préalable du texte à l'aide d'une grille comprenant des indicateurs de type linguistique, indicateurs déterminés par ajustement progressif. L'organisation conceptuelle, mais aussi matérielle, des données recueillies devait tenir compte de ces contraintes. C'est d'ailleurs le cas aussi pour le traitement de corpus linguistiques par des logiciels qui demandent toujours une organisation particulière du matériau recueilli. Tout en ne sachant pas précisément ce dont nous aurions à tenir compte avant d'entreprendre notre transcription, nous avons une contrainte incontournable spécifique à notre travail : déterminer des segments relativement courts afin de pouvoir placer en vis-à-vis une grille d'analyse.

2.3.2. Comment tenir compte de la spécificité de l'oral dans le travail de transcription ?

2.3.2.1. Ponctuation, prosodie et pauses

Sur cette question, nous nous sommes ralliée aux propositions de Blanche-Benveniste et Jean-Jean (1987) selon lesquelles la ponctuation n'est pas indispensable à la compréhension d'un texte bien qu'elle en délimite immanquablement les interprétations. Mais la transcription d'un oral sans utilisation de signes de ponctuation pose la question de la prise en compte de la prosodie censée remplacer cette ponctuation, spécificité de l'écrit. Cette question est en fait très délicate puisque

en réalité dans l'échange verbal ordinaire, l'intonation est coextensive aux faits phonologiques, morphosyntaxiques, sémantiques et pragmatiques. Il est même probable que le choix du schéma intonatif préexiste au choix des structures syntaxiques et aux choix lexicaux [...]. La prosodie est en elle-même porteuse de sens (Riegel et al., 2009, p. 106).

Tenir compte de la prosodie serait ajouter une nouvelle dimension à un travail de traitement de données qui ne manque déjà pas de complexité. Pour rester dans la faisabilité et garder, autant que faire se peut, la richesse interprétative, nous n'avons pas ponctué le texte des personnes interviewées (nous avons ponctué celui de l'intervieweuse/chercheuse).

Le traitement des pauses demande une certaine attention car elles peuvent être les marques d'une réorientation discursive et/ou énonciative. Nous avons tenu compte de ces pauses en utilisant un système de notation plus léger que celui qui est habituellement proposé dans les grilles de transcription (deux points ou quatre points). Quand la pause est longue nous l'avons signalée par « (silence) », quand elle est plus légère, nous avons opéré un retour à la ligne, quand elle est peu significative nous n'en n'avons pas tenu compte.

2.3.2.2. Phrases, clauses et segments discursifs

Nous avons d'emblée éliminé l'option phrase : la notion même de phrase n'existe pas en syntaxe orale, caractérisée, entre autres, comme nous l'avons vu, par des formes elliptiques et tronquées, mais aussi extensives et répétitives. Alors quelle solution pour une segmentation de la chaîne orale ? La question appartient à une problématique d'une redoutable complexité dans laquelle nous ne pouvons pas entrer. Notre transcription, sans y être complètement fidèle, prend en partie appui sur la notion de clause. Celle-ci peut être définie comme « l'unité minimale à fonction communicative », (Berrendonner, 1990, p. 26), le linguiste la définissant dans des termes plus techniques comme « *la plus grande unité micro-syntaxique* ». Pour nous donner une idée de ce dont il s'agit, disons que la clause peut correspondre à une proposition principale et sa (ses) subordonnée(s), mais aussi à un seul élément qui, en lui-même, a une fonction communicative (par exemple « Voilà » qui peut clore une présentation). Comme la forme verbale était, dans notre perspective de travail, un marqueur essentiel pour identifier une forme discursive ou énonciative, nous avons délimité des segments qui pouvaient avoir un empan inférieur à la clause : nous avons segmenté les clauses de manière à obtenir un marquage plus net des formes verbales. Ce découpage est en particulier observable dans la segmentation que nous avons pu faire entre principale et proposition subordonnée. Au total, la segmentation des textes oraux, telle que nous l'avons faite, est le résultat d'un travail d'interprétation d'un premier niveau que nous considérons comme pouvant faire l'unanimité

entre différents auditeurs transcrip-teurs. Le phénomène est particulièrement observable pour le discours direct identifiable à l'écoute, l'interrogation ou l'exclamation. Lorsqu'une question d'interprétation de ce type se pose, nous le signalons par un point d'interrogation. Celui-ci n'est requis dans notre transcription que lorsque l'offre de signification ne nous semblait pas claire.

2.3.2.3. De quelques autres conventions de transcription

Nous avons respecté l'orthographe et généralement les conventions de la forme écrite des termes, mais sans chercher à faire une hypercorrection de l'oral :

- *Il y a* ou *il y avait*, *il faut* ou *il fallait* sont transcrits *y a* ou *y avait*, *faut* ou *fallait* ;
- le *ne* de la négation qui tombe généralement à l'oral n'est pas ajouté lors de la transcription, s'il n'a pas été prononcé ;
- *Oui* est écrit *ouais* quand il est entendu comme tel ;
- Les « incorrections grammaticales », les répétitions, les reprises sont fidèlement reproduites.

Nous avons utilisé peu d'abréviation : E pour *euh* ;

Nous avons rendu anonymes tous les patronymes.

3. Traitement des données

3.1. Constitution d'un corpus

Nous avons transcrit, selon le principe de segmentation présenté ci-dessus, l'ensemble des deux textes de deux PE, en 5120 segments (cf. annexes 2.1 et 3.1). Mais nous n'avons codé, à l'aide de nos deux grilles, que nous présentons dans la section suivante, que les extraits dont les thèmes servaient la question de l'activité professionnelle ; en effet, à l'instar de ce qui se passe dans tout entretien semi-directif, bien que le souci de maintenir le cap s'actualisât grâce à des questions encadrantes, les thèmes développés n'ont pas toujours correspondu à la question de l'expérience professionnelle, cible de notre intérêt -mais que nous ne voulions pas présenter comme telle, afin de pas induire de réponses prétendument attendues.

Nous considérons que cet ensemble de segments codés constitue notre corpus. Mais à l'usage, l'ensemble de la transcription a présenté un grand intérêt puisqu'elle a permis à l'analyste de repérer des liens entre expérience personnelle privée et expérience professionnelle. Nous avons, dans notre travail de recherche itératif, procédé à l'aide de deux grilles à des analyses

sur des extraits de discours non sélectionnés initialement, mais qui pouvaient par comparaison éclairer le processus d'élaboration de l'expérience professionnelle.

3.2. Choix d'éléments théoriques pour conduire une analyse du discours

Notre travail d'analyse de corpus se situe dans le cadre « des travaux qui mettent au premier plan l'organisation textuelle ou le repérage des marques d'énonciation » (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 44). L'analyse du discours que nous entreprenons, en cohérence avec notre objet de recherche, nous conduit à observer les formes discursives et énonciatives. Pour ce faire, nous requérons différents éléments théoriques, empruntés aux sciences du langage, que nous mettons en cohérence.

3.2.1. Les mondes discursifs de Bronckart

Ces mondes discursifs en tant que mondes virtuels créés par l'activité langagière sont

des systèmes de coordonnées formelles, qui d'une part sont radicalement 'autres' que les systèmes de coordonnées des mondes représentés dans lesquelles se déploient les actions des agents humains, mais d'autre part, doivent exhiber le type de rapport qu'ils entretiennent avec ces mondes de l'activité humaine (Bronckart, 1997, p. 153).

Ces mondes discursifs sont textuellement réalisés par des types de discours à considérer comme des « **formes** spécifiques de sémiotisation ou de mise en discours » (Bronckart, 1997, p. 139) résultant de deux ordres d'opérations psychologiques qui se font à la suite de deux décisions binaires concernant pour l'une la temporalité (disjonction/conjonction) et pour l'autre l'agentivité (impliqué/autonome). La première détermine deux grands ordres discursifs. L'un est l'ordre du RACONTER lorsque « les coordonnées organisant le contenu thématique verbalisé sont explicitement mises à distance des coordonnées générales de la situation de production de l'agent » (Bronckart, 2004, p. 106) ; l'autre est l'ordre de l'EXPOSER, lorsqu'elles ne le sont pas. La seconde opération psychologique permet de scinder chacun de ces deux ordres en deux sous-ordres fondés sur l'opposition impliqué/autonome : « soit les instances d'agentivité verbalisées sont mises en rapport avec l'agent producteur et sa situation d'action langagière (*implication*), soit elles ne le sont pas (*autonomie*) » (Bronckart, 2004, p. 106).

Quatre mondes discursifs sont ainsi déterminés : le monde du RACONTER autonome, le monde du RACONTER impliqué, le monde de l'EXPOSER autonome, le monde de l'EXPOSER impliqué ; ceux-ci sont respectivement réalisés par les quatre types de discours suivants : « la narration », « le récit interactif », « le discours théorique » et « le

discours interactif ». Ces formes discursives sont matérialisées par les ressources morpho-syntaxiques de la langue, qui sont en nombre limité, grâce auxquelles des régularités d'organisation et de marquages linguistiques sont identifiables ; il s'agit de *types linguistiques*, c'est-à-dire des « configurations d'unités et de processus linguistiques relativement stables [...] infraordonnés relativement au texte » (Bronckart 2004, p. 106).

Ces types linguistiques décrits par Bronckart (1997) constitueront pour nous l'un des outils d'analyse de nos données.

Le tableau 1 synthétise les informations concernant les mondes et les types discursifs précédemment présentés.

		Opérations portant sur les rapports entre les coordonnées du monde discursif et les coordonnées du monde ordinaire	
		Rapport de disjonction	Rapport de conjonction
Opérations portant sur les rapports entre les instances d'agentivité du monde discursif et les paramètres matériels de l'action langagière	Rapport d'indépendance (autonome)	Monde du RACONTER (autonome) Type de discours : Narration	Monde de l'EXPOSER (autonome) Type de discours : Discours théorique
	Rapport de dépendance (impliqué)	Monde du RACONTER (impliqué) Type de discours : Récit interactif	Monde de l'EXPOSER (impliqué) Type de discours : Discours interactif

Tableau 1 : Mondes discursifs conceptualisés par Bronckart (1997)

Mais le travail itératif que nous avons mené, entre l'établissement d'un nécessaire cadre d'analyse à dimension linguistique et le traitement du matériau recueilli a montré les limites d'analyse d'un discours en quatre modes énonciatifs (ou mondes discursifs). Cette insuffisance n'avait d'ailleurs pas échappé à Bronckart qui retient deux sortes de rapports liant les types de discours : rapport d'inclusion (avec des discours enchâssants et des discours enchâssés) et rapport de fusionnement (Bronckart, 1997, p. 183), ce dernier se manifestant quand le tissage entre les types de discours est très serré. Mais la réponse qui nous paraît la plus intéressante, parce que la plus heuristique, est celle qui reconnaît l'existence de segments atypiques « qui constituent le résultat d'un travail effectué sur les (ou à partir des) types de base [...] pour transformer [...] ces valeurs [typiques], et produire ainsi des effets langagiers et/ou « littéraires » nouveaux » (Bronckart, 2004, p. 107).

3.2.2. Les propositions de Pop pour analyser un discours à forte hétérogénéité

3.2.2.1. Opérations et espaces discursifs de Pop

Dans le processus itératif de notre recherche, le matériau auquel notre analyse s'est confrontée fait apparaître des types de discours très composites avec des passages subtils, des ruptures,

des combinaisons entre mondes discursifs. Il faudrait faire ici l'hypothèse de superpositions possibles de plusieurs de ces quatre types/mondes pour « découvrir » des formes langagières et énonciatives rendant mieux compte de la réalité du discours tenu sur l'expérience professionnelle. Ce premier travail empirique nous a donc amenée à reconsidérer le choix fait par Bronckart de laisser de côté la question des modalités, celle des voix et des points de vue pour analyser un texte en termes de types discursifs (Bronckart, 1997).

L'idée de superposition est empruntée à Liana Pop (2000), auteure vers laquelle nous nous sommes tournée après que l'importante littérature linguistique que nous avons traitée nous a d'abord orientée vers de multiples phénomènes tenus, menant à un éparpillement massif et quasi indépassable. La notion d'*espace discursif* telle que la définit cette linguiste se présente pour notre travail comme un premier outil de mise en ordre et d'accès à une compréhension unifiée de certains phénomènes d'hétérogénéité discursive et énonciative. En effet, la notion d'*espace* ou de *plan discursif*, thématisée par Liana Pop, est définie comme « lieu d'activation d'un type d'information sur la pluralité d'informations qui se manifeste dans le discours et qui est constitutive de ce qu'on appelle l'hétérogénéité discursive » (Pop, 2000, p. 1).

L'intérêt majeur de cette notion d'*espace discursif* telle que la définit Pop est de permettre une conception dynamique du discours (étymologiquement le mot signifie « courir ça et là » (Pop, 2000, p. 97), en rompant avec l'idée de linéarité lisse et d'ordonnement rigoureux : « le discours ne peut être discours que dans et à travers l'hétérogénéité, dans et à travers ruptures, reprises, cheminements parallèles ou sinuosités » (Pop, 2000, p. 9). Caractère dynamique du discours dont rendraient mieux compte les termes de « phrasage » et d'« activités », plutôt que ceux de « phrases », et d'« entités distinctes » (Pop, 2000, p. 9) que les grammairiens mobilisent.

Il est important de souligner l'emploi du terme « activités » qui sert une conception décrivant l'activité langagière d'un sujet individuel comme une complexe association d'activités discursives et énonciatives du sujet parlant. C'est par ces activités associées que le sujet parlant introduit et gère « différents types d'informations », à la fois (insistons), par rapport à « l'information essentielle » que représente son discours (Pop, 2000, p. 14).

3.2.2.2. Les différents types d'opérations « abritées » dans différents espaces discursifs

Pop définit huit espaces discursifs « abritant » (Pop, 2000, p. 18) chacun un type d'opérations discursives à partir de la détermination de huit types d'information distincts qui « correspondent en fait à plusieurs types de référents que 'prend' le discours, et la gestion de ces référents distincts a comme effet la constitution d'opérations discursives distinctes. »

(Pop, 2000, p. 16). Nous communiquons ici de manière fidèle, sans être toujours dans le mot pour mot, la typologie des informations que propose Pop (2000, p. 17) :

1. des informations faisant référence aux objets du monde, correspondant aux opérations descriptives du discours ;
2. des informations faisant référence à des modalisations objectives, « espaces de possibilité ou de nécessité » (comme « il faut que », par exemple) ou espaces d'apparence (comme « il semble que », par exemple) ; correspondant aux opérations d'objectivation du discours (de mise à distance) ;
3. des informations faisant référence à l'expression subjective, correspondant aux opérations subjectives ;
4. des informations faisant référence à l'expression interpersonnelle, correspondant aux opérations d'interpellation de l'interlocuteur ;
5. des informations faisant référence à la mise en discours de la langue (plan du travail de formulation) correspondant à des opérations paradiscursives ;
6. des informations faisant référence au discours même (reformulation, renvoi dans le texte, etc.), correspondant aux opérations métadiscursives ;
7. des informations faisant référence à d'autres discours, correspondant aux opérations interdiscursives ; c'est le lieu d'insertion des « polyphonies » ;
8. des informations faisant référence à la mémoire discursive ou aux présupposés, correspondant aux opérations de retour à des préalables discursifs.

3.2.3. Autres problèmes rencontrés à l'analyse et outils pour les traiter

En outre, la détermination des quatre types de discours à partir d'un texte très hétérogène nous a conduit à « y regarder de plus près » pour construire, en particulier, une compréhension affinée des catégories d'unités linguistiques que sont les formes verbales et les pronoms personnels médiatisant les opérations psychologiques de conjonction/disjonction pour l'une et d'implication/autonomie pour l'autre (cf. supra) ; leurs valeurs en usage, sur des segments très fragmentés, marquent des déplacements entre différents espaces discursifs (Pop, 2000) en impactant la délimitation des types de discours concernés. Nous avons dû, par exemple, prendre en compte le fonctionnement des formes verbales comme le passé composé et le présent qui marquent trois types de discours différents. Ce faisant, nous avons découvert la place particulière de l'imparfait qui se trouve dans le discours *narration* et dans le discours *récit interactif*, place qui appelle un approfondissement des propositions de Weinrich (1973) qui le cantonne au monde du raconté (disjoint du monde ordinaire). Ce temps verbal, en outre,

ouvre sur de nouveaux possibles interprétatifs, sous l'éclairage de certains travaux relativement récents (Bres 2005, 2009 ; Patard, 2007), en particulier lorsqu'il est employé avec le pronom *je* et le pronom *on* associés à un verbe exprimant un procès psychologique.

Il nous a donc aussi fallu également « remettre les choses à plat », pour utiliser ces outils linguistiques susceptibles de marquer un ou des types de discours. Pour ce faire, la mobilisation de la théorie de la polyphonie énonciative (Ducrot, 1984) s'est avérée nécessaire et elle a aussi permis de saisir le phénomène de dédoublement énonciatif (Authier-Revuz, 1982, 1995, 2001 ; Vion, 2001a, 2001b, 2004, 2005 ; Kara, 2004) qui peut signifier la superposition de différents mondes discursifs avec une pluralité (en instantané) des instances énonçantes (Coquet, 2007).

3.3. Présentation de notre dispositif de traitement des données

Ce dispositif comprend trois étapes.

La première consiste à traiter le corpus à l'aide d'une grille GR1 de catégories d'indicateurs (cf. infra) susceptibles de nous orienter dans un repérage à faire relativement à des mouvements entre mondes discursifs, dans un dire concernant l'expérience professionnelle (cf. annexe 2.1 et annexe 3.1).

Ce premier tamisage fait, la deuxième étape d'analyse du discours s'opère à l'aide de la grille GR2, fractionnée en GR2a, GR2b, GR2c et GR2d (cf. infra). Prenant appui sur le traitement du matériau effectué à l'aide la grille GR1, elle permet de repérer les opérations discursives de déplacement, de combinaison ou encore de superpositions entre différents types de discours en s'appuyant sur les propositions théoriques de Pop (cf. annexe 2.2 et annexe 3.2).

La troisième étape consiste en la rédaction d'analyses d'extraits du discours conduisant à dégager les fonctions de certaines configurations discursives lisibles dans la grille GR2 informée. Nous fournissons différentes analyses de ce type dans la partie de notre mémoire présentant les résultats de notre recherche.

3.3.1. Première étape : construction et usage d'une grille GR1 de catégorisation d'indicateurs formels

3.3.1.1. Processus d'élaboration d'une grille d'analyse

Nous dirons que cette grille d'analyse GR1 résulte d'un « bricolage », au sens positif du terme employé par Lévi-Strauss : nous n'avons pas adopté un modèle, mais nous avons progressivement élaboré cette grille, au cours de notre travail itératif de recherche, à partir

d'éléments que le cadre linguistique composite que nous utilisons, nous offrait. Cette démarche, relevant d'un certain bricolage à l'œuvre « dans toutes les tâches et activités de travail [...] et aussi au cœur de l'activité intellectuelle et même du travail théorique (Dejours, 1993, p. 53), a donc fait sa part à l'effort d'élucidation et d'analyse sur lequel repose tout traitement méthodologique de données.

La grille finale que nous proposons a donc fait l'objet de différents ajustements qui relevaient d'une sorte d'élagage progressif. En effet, pour que cette grille fût réellement opératoire, il fallait qu'elle serve à l'analyse de la plupart des segments que nous avons déterminés. Elle était initialement d'une richesse qui, en cours d'usage, se révéla être un handicap du point de vue matériel de sa mise en forme comme du point de vue de sa faisabilité car nous traitions tout « à la main », les logiciels disponibles ne pouvant pas traiter nos données en cohérence avec l'angle d'approche de notre objet de recherche.

Nous nous sommes rendu compte, en outre, que certains marqueurs initialement retenus se révélaient peu pertinents, comme, par exemple, l'adressage direct à l'allocutaire du type *hein*. De même, nous avons une colonne pour marquer le « moi », que nous avons fini par supprimer en intégrant cette marque dans la catégorie des indicateurs formels (unités linguistiques) identifiant « le locuteur en tant qu'être du monde » (Ducrot, 1984, p. 199).

En revanche, il nous a paru pertinent de créer, en cours d'analyse, la catégorie correspondant au marqueur reformulatif *en fait*, alors que nous avons rassemblé dans une seule catégorie les différentes valeurs de *enfin* (reformulatif ou pas).

La prolifération des marqueurs discursifs et énonciatifs, dans nos textes transcrits, nous a quelquefois donné la sensation d'avancer sur un sol instable qui pouvait se transformer en sables mouvants. Nous avons donc dû en laisser beaucoup de côté, ou plus précisément les mettre dans un grand ensemble que nous avons dénommé « organisateurs discursif et énonciatif » (noté **OE**), alors que la connaissance approfondie que nous avons des textes transcrits, à force de les analyser, nous laissait percevoir intuitivement l'importance de certains de ces marqueurs. C'est en particulier le cas du marqueur « quoi » qui fait l'objet de différents travaux de linguistes. Mais nous ne pouvions pas tout relever à l'aide de notre grille ; pour nous donner une chance d'aboutir, il nous a fallu faire les choix les plus pertinents au regard de notre perspective de recherche.

De même, une classification des différentes valeurs du pronom à facettes *on* (Fløttum, Jonasson et Norén, 2007), dès cette première étape, est apparue en cours de traitement des données comme un non-sens, tant cette entreprise requiert le croisement de différents indices cotextuels (autres éléments du texte) et contextuels.

Au final, nous avons retenu la notion de catégories d'indicateurs formels (unités linguistiques) porteuses de significations pouvant guider l'interprétation de l'analyste, plutôt que celle d'indicateur formel. Une catégorie peut être constituée que d'un seul indicateur, comme la catégorie **EF** qui ne comprend que *en fait*, mais elle peut en rassembler plusieurs comme la catégorie **JE λ** qui rassemble les indicateurs formels tels que *j'(e), moi, ma, mon, mes*.

A la suite de notre travail d'élagage et de catégorisation, nous avons retenu les vingt-cinq catégories d'indicateurs formels que nous allons maintenant présenter.

3.3.1.2. Les catégories d'indicateurs formels constituant la grille d'analyse GR1

Cette grille se présente sous la forme du tableau 2, produit ci-dessous.

M A	M L	M	M P	lo	JE λ	JE	ON	Y	C'	NG	EF	EN FIN	CS	AO	CO	DC	Tpr	Tpc	Ti ppq	Autres T	ÇA	D R	E UH	OE
--------	--------	---	--------	----	---------	----	----	---	----	----	----	-----------	----	----	----	----	-----	-----	-----------	-------------	----	--------	---------	----

Tableau 2 Grille GR1 : catégories d'indicateurs formels linguistiques

Pour informer le plus justement possible les colonnes correspondant aux catégories de ces indicateurs (cf. annexes 2 et 3), nous nous sommes appuyée sur de nombreux textes de linguistes (outre ceux auxquels nous faisons déjà référence) ; nous ne pouvons pas citer, dans la description de nos catégories, tous ces textes collectés pour la plupart dans la base de données produite par l'équipe de Dendale (2013).

3.3.1.2.1. Les catégories des indicateurs d'une prise de position du locuteur

Il s'agit de la série codée **MA, ML, M, MP**.

Les quatre premières colonnes comprenant les codes MA, ML, M, MP rassemblent les indicateurs formels de phénomènes de modalité et/ou de modalisation. En nous référant aux travaux de Kerbrat-Orecchioni (1980, 1986), Vion (2001a, 2004, 2005, 2006), Authier-Revuz (1982, 1995, 2001) ou encore à ceux de Dendale et Coltier (2003), nous avons établi ces catégories comme suit.

La catégorie codée **ML**¹⁴ rassemble les indicateurs formels d'une modalisation (au sens de Vion) qui relèvent d'un phénomène de polyphonie et marque le dédoublement d'un énonciateur principal en un énonciateur (E1), responsable d'un premier point de vue (PDV1), et en un énonciateur (e1), responsable d'un second point de vue (PDV2). La modalisation de ce type fonctionne comme un commentaire (PDV2) du premier point de vue (PDV1) qui en

¹⁴ Nous commençons par présenter la modalisation codée ML au sein de laquelle s'intègre la modalisation codée MA.

opacifie le sens ; les unités linguistiques correspondant à cet indicateur sont par exemple : *certainement, peut-être, quand même, effectivement, etc ...*

La catégorie codée **MA** rassemble les indicateurs formels d'une modalisation autonymique (au sens d'Authier-Revuz) qui relève d'un phénomène polyphonique de boucle réflexive, le locuteur revenant sur son propre dire, révélant ainsi l'hétérogénéité constitutive du discours mais aussi celle du sujet ; les unités linguistiques sont par exemple : *disons que, je veux dire, je dirais, comment dire ?, entre guillemets, etc...*

La catégorie codée **M** rassemble les indicateurs formels d'une modalité, c'est-à-dire d'une activité d'inscription par l'énonciateur principal d'un point de vue (PDV) dans un univers particulier. Nous retrouvons dans cette catégorie tout indicateur d'une modalité logique classique (*je peux, c'est vrai (que), il faut (que), etc...*) mais aussi ceux d'une modalité appréciative et/ou pragmatique mobilisant ou pas un méta-verbe (*j'aime bien, on a l'impression que, j'essaie de, on a tendance à, ça permet de, on a envie de, etc...*) ou encore d'une modalité psychologique (*je trouve (que), je crois (que), je pense (que), etc...*)¹⁵.

Les formes verbales au conditionnel et futur proche sont aussi rangées dans cette catégorie. Pour le conditionnel, lorsque celui-ci marque la non prise en charge, par le locuteur, du point de vue énoncé (Haillet, 2007) ; pour le futur proche, lorsque celui-ci marque l'inscription du procès dans l'univers de la certitude (Azzopardi, 2011).

Le questionnement sous forme directe ou indirecte (*je ne sais pas si, je me demande si, etc...*) est classé dans cette catégorie d'indicateurs formels marquant une modalité.

La catégorie codée **MP** rassemble les indicateurs formels d'une affectation de l'énonciateur dans son énoncé que celle-ci soit d'ordre axiologique, évaluatif ou affectif ; l'opération de modalisation qu'ils indiquent se distingue des autres en ce qu'elle ne participe pas de la mise en scène de deux points de vue. Les unités linguistiques sont souvent des modérateurs ou des intensifieurs à degrés variables. Mais ce peut être aussi des subjectivèmes, marqueurs de subjectivité, pour l'identification desquels « nous nous fierons avant tout à notre intuition, intuition que l'on peut éventuellement étayer sur des constatations, car il serait abusif de parler à ce sujet de critères » (Kerbrat-Orecchioni, 1980, p. 71). Il sera alors important pour étayer cette intuition de remonter (ou descendre) dans le texte pour chercher dans un large co-

¹⁵ En référence aux travaux de Buléa et Fristalon (2004, p. 228-230).

texte (et quelquefois dans le contexte de l'énonciation) pour s'assurer que l'on a choisi « dans le paradigme des significations qui sont susceptibles de venir investir [l'énoncé] celles qui apparaissent comme les meilleurs candidats possibles à la cohérence et à la pertinence » (Kerbrat-Orecchioni, 1986, p. 297). Prenons pour exemple le cas du verbe *donner* qui, pour l'informatrice Alice, est porteur d'une charge axiologique et affective positive très forte, alors que dans un tout autre co(n)texte ce verbe aura un charge négative, comme dans la plainte d'un élève : « Maîtresse, il m'a donné une claque », ou bien il n'aura aucune charge affective, comme par exemple dans l'énoncé : « Le mélange du bleu et du jaune donne du vert » (à condition que le terme « vert » ne soit pas lui-même investi d'une charge affective pouvant contaminer le mot « donner »).

3.3.1.2.2. *Les catégories d'indicateurs d'images discursives du locuteur ou d'un (effet d') effacement de celui-ci*

Il s'agit de la série **lo**, **JE λ JE**, **ON**, **Y**, **C'**.

La catégorie codée **lo** rassemble les indicateurs formels marquant « le locuteur en tant que tel » (Ducrot, 1984, 1989 ; Nølke, Fløttum & Norén, 2004 ; Anscombe, 2009), l'unité linguistique correspondant à ce marquage est généralement le **j'(e)** associé à un verbe de cognition, de perception ou de locution employé à la première personne du singulier au présent de l'indicatif (les performatifs appartiennent à ce grand ensemble) ; par exemple **je crois (que)**, **je pense (que)** seront déjà codés **M** en tant que modalité, comme nous l'avons déjà écrit, et **lo** car le *je* représente le locuteur en tant que tel. Mais *je croyais*, *je sentais*, codé aussi **M**, ne seront pas codés **lo** car le *je* n'est pas l'image du locuteur en tant que tel mais seulement celle du « locuteur en tant qu'être du monde » au moment de sa croyance, de sa perception.

Le **j'(e)** des formes telles **j'avoue**, **je me souviens**, **je (ne)mens pas** est à classer dans cette catégorie **lo** dans laquelle nous inscrivons aussi les interjections (Ducrot, 1984).

La catégorie codée **JE λ** rassemble les indicateurs formels marquant toutes les représentations du locuteur en tant qu'être du monde, les unités linguistiques mobilisées peuvent être **j'(e)**, **m(e)**, **moi**, mais aussi les éléments de la chaîne anaphorique du *je* : **mon**, **ma**, **mes**, **le mien**.

La catégorie codée **JE** comprend uniquement l'indicateur formel **j'(e)** marquant toutes les représentations discursives (images) du locuteur en tant que tel ou en tant qu'être du monde.

La catégorie codée **ON** correspond à l'indicateur formel *on*. Comme nous l'avons déjà indiqué, nous avons, dans un premier temps, construit deux grandes catégories, en prenant appui sur les travaux richement documentés de Fløttum, Jonasson et Norén (2007). Il s'agissait des catégories codées **ONIG** et **ONPN**.

La catégorie **ONIG** correspondait à l'usage du *on* indéfini à valeur générique. Pour ne pas multiplier les colonnes d'indicateurs, nous avons codifié sous une seule forme l'indéfini générique et l'indéfini spécifique, en nous proposant de considérer l'indicateur comme un « signal-alerte » qui demandera à l'analyste une interprétation plus affinée. Rappelons rapidement que l'indéfini générique donne l'image discursive du genre humain ou tout au moins d'une large communauté aux contours flous dont les membres ne sont pas identifiables. Le locuteur est intégré à cette communauté et participe de l'image de ce collectif (« c'est pas parce qu'*on* a été à l'école qu'*on* sait ce qu'est le métier de professeur »). Quant à l'indéfini spécifique *on*, il représente un sujet collectif ou un sujet individuel dont la référence peut rester floue, mais avec l'exclusion du locuteur et donc de son image dans le discours (« *on* nous renvoyait la faute quand même »).

A côté de cette catégorie (**ONIG**), nous avons une catégorie **ONPN** correspondant à l'usage d'un *on* personnel neutre ; l'image du locuteur est alors intégrée à l'image d'un sujet collectif toujours plus circonscrit et mieux identifiable que le sujet collectif du cas précédent (« c'est sûr qu'*on* y arrivait pas, le chiffre quatre-vingts pour cent, *on* y arrivait pas du tout, les évaluations sixième les évaluations CE2 c'étaient ...*on* avait des chiffres assez... euh »).

Mais la frontière entre les différents *on* n'est pas toujours étanche, surtout lorsque le *on* est associé à un verbe conjugué au présent, temps qui peut prendre différentes valeurs. L'analyste aura souvent à approfondir le repérage pour faire l'hypothèse la plus légitime sur l'élément auquel le *on* réfère en procédant à des croisements d'indices ; il pourra même ne pas pouvoir en décider : provoquer le flou interprétatif est une des dimensions possibles du *on* et de son usage ; la richesse énonciative de ce pronom se tient bien là : dans une ambiguïté énonciative (Fløttum et ali., 2007).

En tout cas, le maintien de cette catégorie d'indicateur(s) nous paraissant essentiel, nous la considérerons comme une zone d'alerte pour l'analyste qui souvent ne peut pas, au moment où il informe la grille GR1, faire des hypothèses argumentées sur le référent de cet indicateur formel qui peut se faire « illusionniste » (Atlani, 1984).

Notons encore que nous avons aussi informé la colonne correspondant à cette catégorie, par la lettre **n** pour indiquer la présence de *nous, nos ou notre* et par la lettre **s** pour indiquer celle de *se* (associé à un *on*) *soi, soi-même, son et ses*. Ce sont des indicateurs formels pouvant guider

l'analyse, puisque *nous, nos*, en emploi coréférentiel *de on*, confortent l'hypothèse d'un *on* pronom personnel neutre et que *se, soi, son et ses*, en emploi coréférentiel *de on*, confortent celle d'un pronom indéfini. Mais comme le rappellent Fløttum, Jonasson et Norén (2007, p. 37), « l'apparition de *nous* [...] ne bloque nullement l'interprétation indéfinie générique ». C'est aussi dans cette colonne que nous avons noté par la lettre *v*, l'indicateur d'un *vous* à valeur générique.

La catégorie codée **Y** rassemble les indicateurs formels *il ... y avoir (il va y avoir), il y avait, il y a, etc...* Ces indicateurs marquent un dispositif d'effacement énonciatif (Gilles, 2002) et donc l'absence d'images du locuteur dans le discours, même s'il ne s'agit que d'un leurre (Ducrot, 1989 ; Vion, 2004). Comme le note Rabatel (2005, p. 119), *(il) y a* (et ses formes associées) est « le mode de donation des référents des objets du discours » qui tend à effacer la trace du locuteur dans le discours puisqu'il « marque l'émergence pure d'un phénomène ; dans une perspective ontologique, il atteste l'existence ou la non-existence d'un phénomène » (Chevalier, 1969, p. 85).

La catégorie codée **C'** rassemble les indicateurs formels *c'était ... (qui/que), c'est ... (qui/que)*, qui fonctionnent comme présentatifs posant au sein du discours une chose ou un jugement de valeur sur une chose. Contrairement à *(il) y a(vait)*, ces présentatifs signent dans le discours la présence d'un *sujet de conscience* (Rabatel, 2000) qui ne peut être ici que le locuteur/énonciateur. Mais ils tracent une subjectivité dans le langage qui se fait discrète et ils contribuent plutôt à marquer une opération de désobjectivation du discours, en produisant un effet de mise à distance de la chose présentée ou soumise à un jugement de valeur.

Par exemple, lorsque le locuteur déclare « c'est intéressant la CLIS¹⁶ », il prend en charge le point de vue énoncé ; il en est l'énonciateur, mais il ne se montre pas comme tel dans la matérialité du discours ; le phénomène de désobjectivation du discours tient à ce qu'il n'y a pas de marque de « l'instance énonçante » (Benveniste, 1966, p. 263). En revanche, il en va tout autrement dans l'énoncé « la CLIS m'intéresse » puisque l'instance énonçante se matérialise dans le discours sous la forme du locuteur en tant qu'être du monde par l'indicateur formel *m'*.

¹⁶ La CLIS est une Classe d'Inclusion Scolaire qui accueille une douzaine d'élèves présentant un handicap. Elle est intégrée à une école et vise à adapter l'enseignement aux besoins spécifiques de l'élève concerné (Circulaire n° 2009-087 du 17/7/2009).

3.3.1.2.3. Les catégories indicateurs d'un possible phénomène de polyphonie et/ou d'une construction argumentative

Elles correspondent à la série des codes **NG**, **EF**, **ENFIN**, **CS**, **AO**, **CO**, **DC**.

Outre la négation, ce sont généralement des reformulateurs ou des connecteurs argumentatifs.

La catégorie codée **NG** rassemble les indicateurs formels d'une négation. Nous avons systématiquement informé la colonne correspondant à cet indicateur, laissant la charge à une analyse plus affinée de vérifier, en cas de nécessité, que la négation relevée est bien polyphonique, c'est-à-dire révèle « le choc de deux attitudes antagonistes, l'une, positive, imputée à un énonciateur E1, l'autre, qui est un refus de la première, imputée à E2 » (Ducrot, 1984, p. 215).

La catégorie codée **EF** marque seulement la présence du reformulateur *en fait* qui correspond à une opération discursive du locuteur consistant à placer le point de vue (PDV) introduit par *en fait* sous l'autorité d'une instance incontestable, puisque relevant des faits (Kara, 2004).

La catégorie codée **ENFIN** rassemble de multiples actualisations discursives de l'unité linguistique *enfin* aux nombreuses fonctions discursives et énonciatives (Anscombe, Donaire & Haillet, 2013). Une analyse plus affinée pourra décider, au vu de son co(n)texte, de sa fonction polyphonique.

Les catégories codées **CS**, **AO** et **CO** rassemblent des marqueurs argumentatifs respectivement concessifs, antiorientés ou coorientés par rapport à un autre argument ; ce sera par exemple, *c'est vrai que*, *c'est sûr que*, *certes*, *etc...* pour **CS** (concessif) ; *mais*, *quand même*, *pourtant*, *etc...* pour **AO** (antiorienté) et *d'ailleurs*, *puisque*, *par contre* pour **CO** (coorienté) (Ducrot, 1980 ; Anscombe & Ducrot, 1997 ; Nolke et alii, 2004 ; Haillet, 2007 ; Adam, 2008 ; Anscombe, 2009). L'intérêt de ces marqueurs argumentatifs réside dans leur lien à des phénomènes de polyphonie.

Nous avons placé les marqueurs comme *aussi*, *surtout* et *même* dans la catégorie **CO** quand ils renforcent une argumentation (celle-ci pouvant être anti-orientée).

La catégorie codée **DC** correspond au marqueur multifonctionnel *donc*, qui est généralement marqueur argumentatif coorienté, mais qui peut aussi signifier à l'oral une réorganisation énonciative, comme c'est le cas du marqueur polyfonctionnel *enfin* (Donaire, 2013). Lorsque **DC** sera informé, il fonctionnera également comme un « signal-alerte » qui pourra conduire à

mener une analyse plus affinée au vu de son co(n)texte d'usage, pour confirmer ou pas sa fonction argumentative ; celle-ci pouvant relever d'un effet de leurre (Vion, 2004) que l'analyse interprétative pourra expliciter.

3.3.1.2.4. Les catégories d'indicateurs d'un flottement ou d'une décision énonciative

Nous avons déterminé les trois catégories suivantes.

La catégorie codée **ÇA** qui correspond à l'indicateur *ça* dont le flottement référentiel est attesté par différents travaux de linguistes (Buscaïl ; 2010), qu'il soit en position de sujet grammatical ou pas.

La catégorie codée **EUH** correspond à l'indicateur *eah* (noté E dans le texte), identifié comme appartenant à l'ensemble des « marques d'un travail de formulation » par Candéa (2000, p. 21) ; il s'agit de l'indicateur d'un flottement se tenant dans le processus même d'élaboration du discours.

La catégorie codée **OE** rassemble des opérateurs discursifs et énonciatifs qui annoncent une réorientation discursive et/ou qui marquent le terme d'une zone discursive, comme *bon, ben, alors, quoi, voilà* (la colonne n'est pas informée lorsqu'il s'agit de *enfin* et *donc*, déjà repéré dans des colonnes spécifiques) ; ils marquent en outre une continuité discursive tout comme le fait *et puis*. Cette catégorie rassemble les indicateurs d'un travail d'organisation du discours.

3.3.1.2.5. Les catégories indicateurs des tiroirs verbaux

Fondamentaux pour déterminer les différents mondes discursifs (Bronckart, 1997), les tiroirs verbaux (temps verbaux) sont organisés dans la grille GR1 selon les catégories suivantes :

1. la catégorie codée **Tpr** rassemble les différentes valeurs du tiroir verbal présent de l'indicatif ;
2. la catégorie codée **Tpc** rassemble les différentes valeurs du tiroir verbal passé composé de l'indicatif ;
3. la catégorie codée **Ti pqp** code le tiroir verbal imparfait de l'indicatif et le tiroir verbal plus-que-parfait de l'indicatif qui lui est souvent associé (ainsi qu'au passé composé) ;
4. La catégorie codée **Autres T** rassemble d'autres tiroirs verbaux rencontrés dans notre matériau ; le tiroir verbal identifié est notifié dans la colonne correspondant à cette

catégorie par : **f** pour le futur de l'indicatif ; **fp** pour le futur proche ; **cl** pour le conditionnel ; **sb** pour le subjonctif ; **ipr** pour le présent de l'impératif ; **gér** pour le gérondif ; **inf** pour l'infinitif.

Le repérage des tiroirs verbaux, que nous proposons ici comme indicateurs formels, peut être qualifié de grossier, puisque le présent de l'indicatif ne compte pas moins de quatorze emplois différents (Wilmet, 2010) l'imparfait, une dizaine (Bres, 2005 ; Patard, 2007) et le passé composé trois (Riegel et al., 2009). Il ne s'agit pas ici d'entrer plus avant dans les riches travaux conduits en linguistique sur les tiroirs verbaux. Soulignons seulement que nous devons, au moment de conduire le travail d'analyse utilisant GR2 à partir de GR1, déterminer si nous sommes, par exemple, en présence d'un présent générique (du discours théorique), d'un présent d'actualité interlocutive (du discours interactif) ou encore d'un présent narratif (du récit interactif). Le choix fait sera motivé par une convergence d'indices qui se renforcent les uns les autres.

3.3.1.2.6. *Le repérage d'un discours rapporté*

Nous avons rassemblé dans une même catégorie, codée **DR**, les indicateurs du discours rapporté de manière directe (DRD) et les indicateurs du discours rapporté de manière indirecte (DRI) tant cette dernière est rarement présente dans notre corpus (cette forme est indiquée par un **i** dans la colonne **DR**). En outre, le texte du DRD n'a pas été soumis à l'analyse à l'aide de la grille que nous avons constituée, pour ne pas brouiller le travail de tamisage que nous avons projeté d'entreprendre.

3.3.2. Deuxième étape de l'analyse de discours : codage des opérations et des mondes discursifs

3.3.2.1. Remarques introductrices de la grille d'analyse GR2

En nous appuyant sur les indicateurs de la première grille d'analyse GR1, nous avons construit une seconde grille d'analyse du discours GR2 en combinant le repérage des mondes discursifs de Bronckart (1997) et les opérations discursives telles que Pop (2000) les conçoit (cf. section 3.2.2 de ce chapitre). Nous avons établi cette grille pour analyser des segments des textes qui constituent nos matériaux. Il s'agit avec ces analyses de tenter de tracer, en quelque sorte, le dynamisme d'un discours qui se construit en traversant, combinant, intriquant, superposant différents mondes discursifs, afin de saisir, *in fine*, le travail de réélaboration de l'expérience qui se fait dans et par ce discours.

Avant de présenter cette grille GR2 nous ferons quatre observations.

1. Nous fractionnons cette seconde grille en GR2a, GR2b, GR2c, GR2d, pour en améliorer le confort de lecture. Ce fractionnement conduit à des redites, en particulier pour le codage des indicateurs formels (unités linguistiques) qui marquent l'ordre du raconter (récit interactif et narration). En outre, afin de faciliter le repérage du codage des opérations, les identifiants (cf. *infra* tableaux) sont classés par ordre alphabétique dans chacune des catégories d'opérations déterminées.
2. La distinction entre le discours de type *récit interactif* et le discours de type *discours interactif* n'est souvent pas nettement distinguable dans les zones de commentaires du récit interactif qui correspondent à ce que Bres (1994), reprenant Labov (1978), désigne en termes de propositions non-narratives. Ce sont des zones de complète superposition de ces deux types de discours. Nous avons généralement choisi de faire le marquage d'un discours de type récit interactif pour souligner la dimension récit du discours.
3. La fraction de la grille GR2 qui rassemble les opérations de passage dans le discours de type narration peut présenter des aspects paradoxaux. En effet, avec la narration en *je*, nous sommes devant le paradoxe de tout récit autobiographique qui consiste à jouer sur *le moi comme un autre* en construisant le *je* comme un moi autre. Le phénomène est observable avec l'usage d'un *je* sujet d'un verbe de perception ou traduisant un état de perception comme lorsque, par exemple, Alice dit : « j'étais déçue » et non « j'ai été déçue ». L'usage du *je* marque paradoxalement une opération de désubjectivation : le *je* étant représenté comme situé dans un rapport d'autonomie avec les agents de la situation de communication, il signe un sujet de conscience autre que le locuteur de la situation d'énonciation (de l'interlocution). Sans entrer dans le jeu complexe des images discursives analysées en narratologie, indiquons simplement ici que la distinction entre l'image discursive du narrateur et l'image discursive du personnage mis en scène permettent de retrouver les opérations discursives que nous identifions dans le discours interactif, mais ces opérations se font dans un monde discursif où agent et coordonnées spatio-temporelles sont coupés de ceux de la situation d'énonciation.
4. La fraction de la grille GR2, nommée GR2c et correspondant au marquage des opérations de passage du discours dans le monde du discours théorique, prend une forme particulière. Cela est dû au fait que ces opérations signent l'effacement du sujet de l'énoncé et de l'énonciation de ce discours, ce qui élimine tous les indicateurs qui

marquent l'intervention du locuteur dans son discours, soit comme sujet de l'énonciation, soit comme sujet de l'énoncé. Mais, l'effacement énonciatif ne peut être que partiel et/ou ambigu (Ducrot 1989, Vion, 2005) avec différents degrés d'éviction du locuteur de son discours, en tant que sujet singulier et particulier comme en témoigne l'usage du pronom *on* aux multiples valeurs.

En outre, si Benveniste (1966) a défini « un appareil formel de l'énonciation », son projet d'établir un « appareil formel de la non-énonciation » n'a pas abouti (Gilles, 2002, p. 17-18). En prenant appui sur les travaux de Benveniste (1966, 1974) et sur ceux de Bronckart (1997), nous avons donc déterminé des marqueurs (classés en catégories dans la grille GR1) qui pourraient participer de cet « appareil formel de non-énonciation ». Ces indicateurs formels signent l'absence de référence à la situation d'énonciation et produisent un effet d'absence de prise de position du locuteur face au contenu prédiqué par l'énoncé. Ce sont *on* (en fonction de ses valeurs), *ça* et *il* en position de sujets (grammaticaux) impersonnels, les tiroirs verbaux en fonction de leur cotexte d'occurrence et des valeurs qu'ils y prennent.

Le travail itératif que nous avons mené, entre la construction des grilles GR1 et GR2 et leur usage ajusté à nos matériaux, en croisant différents indices d'un (effet d') effacement énonciatif, nous a amenée à inclure dans les marqueurs d'un passage dans le discours théorique des unités linguistiques qui ne sont généralement pas citées comme telles. C'est le cas, par exemple, d'infinitifs qui apparaissent sans qu'il y ait une modalité ou une modalisation qui les supposent. C'est aussi le cas du futur proche dans un cotexte généralisant. En revanche, nous avons renoncé à mobiliser les unités linguistiques *c'est* et *c'était* qui nous paraissaient peu pertinentes pour signifier un effacement énonciatif significatif et un saut dans le discours théorique, bien qu'ils tracent un mouvement de désobjectivation. Mais, et c'est là une importante remarque générale dont nous tenons à souligner l'importance, chaque indicateur n'est qu'un indicateur qui ouvre des possibilités devant être confirmées ou infirmées par d'autres indicateurs : la grille GR2 ne relève pas d'un usage mécanique.

3.3.2.2. Les différentes fractions de la grille GR2

3.3.2.2.1. Grille GR2a : codage des opérations menées dans le discours interactif

OPERATIONS DE SUBJECTIVATION			
Identifiant de l'opération	Indicateurs formels : élément(s) de la catégorie ... de GR1	Identifiant de l'opération	Indicateurs formels : élément(s) de la catégorie ... de GR1
I/Sj	JE λ : j'(e).	I/PdA	MA
I/Sm	JE λ : m('e), mon, ma, mes.	I/SM1	ML
I/Smoi	JE λ : moi.	I/SM2	M
Io	Io	I/SM3	MP
OPERATIONS TENDANT A DESUBJECTIVER LE DISCOURS			
Identifiant de l'opération	Indicateurs formels : élément(s) de la catégorie ... de GR1		
I/ça	ÇA, avec ça en fonction sujet.		
I/np	ML (pour <i>il faut</i>) ou Y (pour il y a, y avoir), mais l'opération de désubjectivation peut s'opérer avec une forme impersonnelle de type <i>il arrive que</i> non répertoriée dans nos catégories (de GR1) en raison de son petit nombre d'occurrences.		
I/on	ON : pronom <i>on</i> pouvant prendre différentes valeurs marquant différents degrés de désubjectivation.		
I/PdF	EF : le reformulatif <i>en fait</i> .		
I/p3s	ON : formes réfléchies de la troisième personne du singulier (<i>se, soi, soi-même</i>), codées s dans la catégorie ON, lorsqu'elles sont coréférencées au pronom <i>on</i> .		
I/Sc	C' : <i>c'est, c'était</i> .		
I/Sn	ON : <i>nous, nos</i> , coréférencés au pronom <i>on</i> et notés n dans la colonne de la catégorie ON.		
OPERATIONS DE MOBILISATION D'AUTRES DISCOURS			
Identifiant de l'opération	Indicateurs formels : élément(s) de la catégorie ... de GR1		
DRD	DR avec un i dans la colonne correspondant à cette catégorie pour distinguer le discours indirect.		
DRI			
I/ng	NG : <i>ne... pas, ne ...jamais</i> .		
I/PdF	EF : le reformulatif <i>en fait</i> .		
I/Pp	CS ; AO ; CO ; DC (quand ce dernier introduit une conclusion).		
I/V	Cet identifiant signale une opération de mise en dialogue observable avec <i>c'est vrai que</i> (inclus dans la catégorie ML) mais aussi avec l'usage de <i>oui/non</i> adressé à l'interlocuteur ou fonctionnant comme auto-adressage ou encore comme adressage à un interlocuteur imaginaire.		
OPERATION DE MISE EN DISCOURS (Plan du paradiscursif)			
Identifiant de l'opération	Indicateurs formels : élément(s) de la catégorie ... de GR1		
I/Pd	ENFIN ; OE		

Tableau 3 Grille GR2a : codage des opérations menées dans le discours interactif

3.3.2.2.2. Grille GR2b : codage des opérations menées dans le récit interactif

OPERATIONS DE SUBJECTIVATION			
Identifiant de l'opération	Indicateurs formels : élément(s) de la catégorie ... de GR1	Identifiant de l'opération	Indicateurs formels : élément(s) de la catégorie ... de GR1
R/j	JE λ : je.	R/Ms1	ML
R/m	JE λ : m ('e), mon, ma, mes.	R/Ms2	M
R/moi	JE λ : moi.	R/Ms3	MP
OPERATIONS TENDANT A DESUBJECTIVER LE DISCOURS			
Identifiant de l'opération	Indicateurs formels : élément(s) de la catégorie ... de GR1		
R/ça	ÇA, avec ça en fonction sujet.		
R/n	ON : nous, nos, coréférencés au pronom on et notés n dans la colonne de la catégorie ON.		
R/np	ML (pour il fallait) ou Y (pour il y avait), mais l'opération de désubjectivation peut s'opérer avec une forme impersonnelle de type il arrivait que non répertoriée dans nos catégories en raison de son petit nombre d'occurrences.		
R/on	ON : pronom on pouvant prendre différentes valeurs marquant différents degrés de désubjectivation.		
R/p3s	ON : formes réfléchies de la troisième personne du singulier (se, soi, soi-même), codées s dans la catégorie ON, lorsqu'elles sont coréférencées au pronom on.		
R/sc	C' : c'était(en)t.		
OPERATIONS DE MOBILISATION D'AUTRES DISCOURS			
Identifiant de l'opération	Indicateurs formels : élément(s) de la catégorie ... de GR1		
DRD	DR avec un i dans la colonne correspondant à cette catégorie pour distinguer le discours indirect.		
DRI			
R/ng	NG : ne... pas, ne ...jamais.		
R/Pp	CS ; AO ; CO ; DC (quand ce dernier introduit une conclusion).		
OPERATION DE MISE EN DISCOURS (Plan du paradiscursif)			
Identifiant de l'opération	Indicateurs formels : élément(s) de la catégorie ... de GR1		
I/Pd	ENFIN ; OE		

Tableau 4 Grille GR2b : codage des opérations menées dans le récit interactif

3.3.2.2.3. Grille GR2c : codage des opérations de déplacement dans le discours théorique

OPERATIONS TENDANT A DESUBJECTIVER LE DISCOURS	
Codage des opérations	Indicateurs formels : élément(s) de la catégorie ... de GR1 et autres éléments
Tça	ÇA : forme impersonnelle construite avec le pronom ça en position de sujet grammatical.
Tef	EF : <i>en fait</i> (instance d'autorité prenant en charge le point de vue énoncé).
Tf	M : les formes de <i>falloir</i> (obligation posée avec un effet d'injonction donnée venue de « l'extérieur »).
Tfp	T Autres , <i>fp</i> codant un futur proche qui produit un effet de certitude et de vérité sur la réalisation d'un procès.
Tg	Non codé dans GR1. Usage d'un générique marqué par un article qui peut porter sur <i>l'agent</i> (<i>les enseignants</i> , <i>les inspecteurs</i> , <i>l'(es) enfant(s)</i>) ou le moment (<i>le samedi</i>).
Til	Forme impersonnelle en <i>il</i> du type <i>il arrive que</i> (pas prise en compte dans GR1 : peu d'occurrences).
Til(s)	ON : <i>on</i> pronom indéfini spécifique <u>excluant</u> le locuteur (<i>il/ils</i> indéterminé(s)).
Tinf	T Autres , <i>inf</i> codant une forme infinitive qui pose l'existence d'un procès (hors forme modalisée) : pas d'indication de personne ou de temps.
Ton	ON : <i>on</i> pronom personnel neutre (et les éléments de la chaîne anaphorique de ce pronom tels <i>nous</i> et <i>nos</i>) ou indéfini générique (voir en fonction du cotexte), incluant le locuteur.
Tonv	ON : <i>vous</i> (<i>vos</i> , <i>votre</i>) à valeur générique, identifié par un v dans la colonne correspondant à la catégorie ON.
Ts	ON : formes réfléchies de la troisième personne du singulier (<i>se</i> , <i>soi</i> , <i>soi-même</i>), codées s dans la catégorie ON.
Tsi	Non codé dans GR1. Formes de type logique <i>si ... alors</i> , <i>quand ... alors</i> , support d'une vérité générale.
Tya	Y : formes de <i>y avoir</i> (existence posée de quelque chose, autre qu'un procès).

Tableau 5 Grille GR2c : codage des opérations de déplacement dans le discours théorique

3.3.2.2.4. Grille GR2d : codage des opérations menées dans la narration

OPERATIONS DE SUBJECTIVATION (jeu entre le narrateur et son personnage)			
Identifiant de l'opération	Indicateurs formels : élément(s) de la catégorie ... de GR1	Identifiant de l'opération	Indicateurs formels : élément(s) de la catégorie ... de GR1
N/j	JE λ : je.	N/Ms1	ML
N/m	JE λ : m('e), mon, ma, mes, etc...	N/Ms2	M
N/moi	JE λ : moi.	N/Ms3	MP
OPERATIONS TENDANT A DESUBJECTIVER LE DISCOURS			
Identifiant de l'opération	Indicateurs formels : élément(s) de la catégorie ... de GR1		
N/ça	ÇA, avec ça en fonction sujet.		
N/n	ON : nous, nos, coréférencés au pronom on et notés n dans la colonne de la catégorie ON.		
N/np	ML (pour il fallait) ou Y (pour il y avait), mais l'opération de désubjectivation peut s'opérer avec une forme impersonnelle de type il arrivait que non répertoriée dans nos catégories en raison de son petit nombre d'occurrences.		
N/on	ON : pronom on pouvant prendre différentes valeurs marquant différents degrés de désubjectivation.		
N/p3s	ON : formes réfléchies de la troisième personne du singulier (se, soi, soi-même), codées s dans la catégorie ON, lorsqu'elles sont coréférencées au pronom on.		
N/sc	C' : c'était(en)t (mais peut aussi tracer un sujet de conscience).		
OPERATIONS DE MOBILISATION D'AUTRES DISCOURS			
Identifiant de l'opération	Indicateurs formels : élément(s) de la catégorie ... de GR1		
DRD	DR avec un i dans la colonne correspondant à cette catégorie pour distinguer le discours indirect.		
DRI			
N/ng	NG : ne... pas, ne ...jamais.		
N/Pp	CS ; AO ; CO ; DC (quand ce dernier introduit une conclusion).		

Tableau 6 Grille GR2d : codage des opérations menées dans la narration

3.3.2.3. Visées et usage de la grille GR2

3.3.2.3.1. Observer les mouvements discursifs

Il s'agissait de repérer les opérations discursives (Pop, 2000) et les mouvements entre les différents mondes discursifs auxquels elles peuvent conduire. Nous n'avons pas procédé de manière mécaniste en cherchant une répartition binaire (appartient/n'appartient pas à tel ou tel monde discursif). Bien au contraire, le caractère fragmental du discours nous a quelquefois conduite dans des zones d'incertitude, cette incertitude pouvant être fonctionnelle. En outre, que le(s) même(s) segment(s) puissent se répartir, selon nos analyses, entre différents mondes discursifs était pour nous un moyen de repérer des mouvements discursifs et des zones de « superposition de deux ou de plusieurs espaces discursifs (*télescopages, synchrétisme,*

ambiguïtés, etc.) » (Pop, 2000, p. 14). Le codage des opérations discursives que nous avons mené, en prenant appui sur les travaux de Pop (2000), permettait précisément d'orienter l'attention de l'analyste vers une saisie du dynamisme et de l'hétérogénéité discursive.

3.3.2.3.2. *Soutenir et orienter l'attention de l'analyste*

Le travail mené à l'aide de la première grille GR1 a été long, systématique et même, quelquefois mécaniste. En effet, s'il a nécessité lecture et relecture minutieuse de notre corpus et si notre attention a pu rester en prise avec le texte lorsque le travail d'information de nos cases s'est opéré de manière horizontale, en revanche, le « contact avec le texte » a été perdu lorsque nous avons lancé le travail de contrôle de chaque case dans le sens vertical. L'expression « contact avec le texte », signifie, pour nous, que la matière linguistique est cognitivement saisie et traitée comme offre de signification faisant sens (quelquefois de manière multiple) pour l'analyste.

Pour retrouver « ce contact avec le texte », sans verser dans une attention flottante, nous n'avons procédé, pour remplir cette seconde grille GR2, que de manière horizontale, segment par segment. Nous nous sommes mise ainsi en condition de mieux saisir les mouvements discursifs que portaient les discours auxquels nous étions confrontée, auxquels, même, nous nous affrontions. Le terme *affronter* trouve son origine dans le sentiment que nous éprouvions de l'envahissement d'une masse d'informations à gérer.

Bien que nous eussions travaillé avec le logiciel Excel¹⁷ dont nous connaissions la puissance de calcul, notre recherche n'a jamais eu de visée quantitative et le travail d'analyse à grain fin que nous avons entrepris ne devait servir qu'une analyse de discours minutieuse qui visait à *entendre* dans un dire des mouvements discursifs, afin de nous permettre de construire des hypothèses sur le travail de réélaboration de l'expérience qui s'y fait.

Afin d'aboutir dans ce projet, notre attention d'analyste devait se recentrer sur des extraits de texte susceptibles de nous mener là où nous avions projeté d'aller.

Le travail de traitement de notre corpus (à l'aide de GR1 puis de GR2), tant dans son processus que dans son résultat, a été le véhicule qui a permis ce déplacement et le choix des extraits de textes soumis à ce que nous désignerons en termes d'analyse interprétative du discours.

¹⁷ Des contraintes de mise en page et d'impression nous ont conduite à passer d'Excel à Word, au moment de la mise en forme du volume rassemblant nos annexes. Lire les explications en annexe.

3.3.3. Troisième étape : L'analyse interprétative du discours

3.3.3.1. Le support de la sémantique intégrée

Cette dernière étape, qui nécessite une analyse à grain fin du discours, nous permet d'approcher le sens que le sujet donne au moment de l'interview à son vécu expérientiel. Cette approche s'opère à partir d'observables situés au niveau de « la matérialité sémiotique des énoncés produits » (Saussez, 2008, p. 60).

Comme l'analyse du discours « se voit attribuer des définitions [...] *très larges* quand on la considère comme équivalent de l'étude du discours » (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 41), précisons que notre travail s'alimente au courant à la *sémantique intégrée* ou *pragmatique sémantique*, initié par Ducrot (1984). Ce courant de la linguistique, dans la continuation des travaux de Benveniste (1966, 1974) réunit la sémiotique et la sémantique dans un mouvement d'intégration mutuelle articulant langue et parole.

Ce cadre d'analyse exige donc de l'analyste à la fois de connaître et de suivre l'instruction donnée par la signification d'une unité linguistique et, dans le même mouvement, d'en saisir le sens (selon l'acception ducrotienne), c'est-à-dire d'en construire une interprétation, *in fine*, en tenant compte du co(n)texte de la situation d'énonciation au sein de laquelle est produite cette unité linguistique. Ce co(n)texte est toujours un ensemble hétéroclite, aux frontières indéfinissables, dans lequel il sera nécessaire de distinguer le cotexte restreint et/ou large¹⁸ (texte situé en amont ou en aval du fragment de texte faisant l'objet de l'analyse) et tout type de contexte y compris l'analyste et le sujet-locuteur du texte dans leur dimension psychosocio-historique, telle qu'a pu la proposer Kerbrat-Orecchioni (1980). En outre, il faut intégrer comme partie constitutive de ce contexte les rapports d'influence mutuelle qui se jouent dans toute situation de communication.

Nous avons utilisé l'expression « construire une interprétation », pour souligner que tout travail d'analyse de discours ne peut aboutir qu'à des constructions de sens (Barbier, 2000) du chercheur ; cela est une réalité aussi indépassable que celle qui renvoie à l'irréductible part de subjectivité du chercheur qui se glisse au moment même de l'entretien. Nous avons déjà abordé cette question de la subjectivité du chercheur, pour ce qui concerne la situation d'entretien et nous la retrouvons ici pour la problématique de l'interprétation. Elle est d'ordre épistémologique et interroge la valeur scientifique attribuable à ce type d'analyse de discours

¹⁸ Le cotexte désigne le texte situé en amont ou en aval du fragment de texte faisant l'objet de l'analyse ; le terme marque le recours à la seule matérialité des signes linguistiques.

qui ne met pas de logiciel entre un ensemble de traces linguistiques et un(e) analyste. Observons, entre parenthèses, que l'usage de logiciel ne préserve pas complètement du biais interprétatif lié à l'ineffaçable subjectivité de l'analyste puisque derrière tout logiciel se trouve son concepteur porteur de choix psycho-socio-historiquement construits.

3.3.3.2. Rapports d'influence mutuelle et activité psychique du sujet parlant

Nous voudrions avec Authier-Revuz (1995) remettre ces rapports d'influence mutuelle à leur juste place, et ce d'autant que notre recueil de données se situe dans le cadre d'un entretien semi-directif qui répond à d'autres codes que ceux de la conversation spontanée ou du débat politique. Nous ne contestons pas l'existence de ces rapports d'influence, ni leurs effets, ce qui serait un comble dans le cadre d'un travail qui utilise les ressources de la pragmatique sémantique. Mais, comme nous l'avons déjà écrit, ce qu'il est essentiel de tenir, c'est que la parole mobilise le langage comme réalisation de la pensée, que celle-ci soit consciente, pré-consciente ou inconsciente. L'hypothèse de la réalisation langagière d'une pensée orientée par la visée d'influencer l'autre n'est évidemment pas éliminable ; elle pèse même de tout son poids. Dans ce contexte, nous mettrons la focale sur l'approche d'une pensée polymorphe occupée à réélaborer une expérience professionnelle vécue. Il nous semble que la linguistique pragmatique permet de repérer des phénomènes langagiers d'auto-influence contraints par des visées d'hétéro-influence mais contraignant également celles-ci.

En tout cas, nous faisons l'hypothèse, et c'est tout le sens de notre entreprise, que l'analyse interprétative du discours du sujet qui parle de son expérience permet d'approcher les activités psychiques qu'il opère dans son travail de réélaboration de cette expérience et qui le constituent. Rappelons que nous utilisons le terme psychique pour signifier que les activités cognitives sont accompagnées d'affects, mais aussi pour indiquer que des constructions inconscientes (*a minima*, insues du sujet) se réalisent dans et par le discours.

Le terme « approcher » vise à souligner que la démarche interprétiviste que nous adoptons ne permet probablement d'accéder qu'à une petite part de l'activité psychique du sujet qui parle de son expérience. Non pas parce que « nos pensées, [...restent] là où elles ont toujours été : dans nos cerveaux » (Sperber & Wilson, 1989, p. 11), ce serait contredire l'hypothèse selon laquelle le langage ne reflète pas nos pensées mais les réalise (Vygoski, 1997), mais parce que le discours proféré n'est que la partie émergée d'une pensée verbale qui se réalise essentiellement dans et par un langage intérieur. Celui-ci étant un « processus de volatisation du langage dans la pensée » (Vygotski, 1997, p. 443), c'est-à-dire une modification qualitative du langage mais pas sa disparition. (cf. la section 2.2 de notre chapitre III).

4. Le processus de recherche et de constitution des résultats présentés

Dans la progression de notre projet de mieux comprendre le processus de réélaboration de l'expérience qui se réalise dans et par le discours, le volet empirique de notre recherche, avec les choix méthodologiques qui y sont opérés, nous fait emprunter le parcours spinoziste des trois genres de connaissances : la connaissance sensible, la connaissance intuitive et la connaissance rationnelle, comme bien souvent dans ce type de recherche, qui ne se fonde ni sur un raisonnement de type hypothético-déductif, ni sur des données quantitatives.

Seul le troisième ordre de connaissance pourra déboucher sur des résultats de recherche pouvant prétendre à un savoir, toujours provisoire, sur notre objet de recherche. Mais les deux autres genres de connaissance ont été indispensables au troisième en ce qu'ils ont contribué à fonder le choix des extraits à partir desquels nous avons conduit et rédigé les analyses interprétatives conduisant à des résultats. Orientée par ces deux premiers ordres, nous avons rédigé quelque cent cinquante pages d'analyse linguistique minutieuse d'extraits de discours qui nous paraissaient pouvoir donner des résultats intéressants pour la recherche. Nos résultats étaient multiples, épars et pointillistes se présentant comme une suite d'analyses interprétatives minutieuses de fragments discursifs dont il fallait dégager une cohérence.

Pour y voir plus clair et, comme nous le faisons pour mieux regarder un tableau du pointilliste Seurat ou du divisionniste Signac, nous avons dû prendre du recul pour tenter d'obtenir, à partir du dire (non du dit), des éléments de compréhension du processus de réélaboration de l'expérience. Mais pour adopter un point de vue qui puisse éclairer correctement le tableau que nous avons obtenu, nous avons fait un choix guidé par la double hypothèse dont nous disposions, à savoir que le travail de réélaboration de l'expérience peut se faire par et dans un discours, mais par et dans son dire, celui-ci n'étant pas réduit au seul récit. Nous avons pensé obtenir des résultats en caractérisant les mouvements entre récit interactif et narration, d'une part, et discours théorique d'autre part. Mais nous avons dû abandonner cette piste, parce qu'elle fournissait des résultats encore très centrés sur le récit. C'est donc à la suite de renoncements et d'une coupe claire dans les multiples possibles qu'offrait le traitement de nos données, que nous avons fixé notre attention sur la coloration théorique que le discours prenait de manière récurrente, pour faire des hypothèses sur ses fonctions.

Les résultats que nous présentons dans la dernière partie de notre mémoire proviennent donc de cette focalisation que nous avons faite sur des formes d'actualisation du discours théorique, pour apporter des éléments de connaissance sur un processus de réélaboration de l'expérience qui se développe en marge du récit interactif ou de la narration mobilisant le *je*.

Troisième partie
Résultats et interprétation

Introduction de la troisième partie

1. La réélaboration de l'expérience réalisée dans et par des formes généralisantes

Notre travail de recherche fournit des éléments de compréhension du processus de réélaboration de l'expérience qui se réalise dans et par des discours autres que les différentes formes d'actualisation du récit (Alin, 2010, p. 175-205) souvent privilégiées pour aborder ce type de problématique.

Ces résultats sont obtenus par la mise en œuvre d'une méthodologie de recherche qui amène à identifier, dans nos données, des constructions langagières qui se distinguent du discours de narration, du récit interactif et du discours interactif en ce qu'elles présentent des traits du discours théorique (cf. chapitre V, section 3.2.1). Ces traits peuvent être massifs ou ténus, mais tous conduisent à « dé-construire la singularité d'un événement ou d'une propriété » (Ali Bouacha, 1992, p. 100). Nous désignons ces constructions en termes de « formes généralisantes », car nos analyses dégagent une pluralité d'actualisations labiles et hybrides du discours théorique. En effet, précieux sextant dans le travail d'analyse de nos données qui risquait de se perdre dans l'espace discursif agité de nombreux « mouvements discursifs » (François, 1989, p. 39), le discours théorique s'est donné à entendre avec des marques qui varient selon leur degré de généralité.

Avec Adam, nous observons qu'un texte « n'appartient jamais que graduellement [...] à telle ou telle classe » (Adam, 2014, p. 193). Comme cet auteur, nous pourrions parler de « degré d'appartenance » d'un fragment discursif au discours théorique et « de degré de typicalité » ou encore de « gradient » (Adam, 1997) donnant naissance à des « micro-genres » (Hassan, Carcassonne & Froment, 2010, p. 4), qui, souvent, ne peuvent présenter qu'un « air de famille » (selon la célèbre métaphore de Wittengstein) avec le discours théorique de type canonique, parce qu'ils « portent bien entendu l'empreinte de la production orale » (Buléa Bronckart, 2014, p. 889) qu'est l'entretien.

Mais notre recherche ne produit pas une classification affinée de ces formes généralisantes : sa visée est d'essayer de saisir leur(s) fonction(s) relativement au phénomène de réélaboration de l'expérience.

2. Les formes généralisantes et les marques de généricité

Le trait commun le plus saillant de cet « air de famille », liant entre elles les formes généralisantes, relève du processus de généralisation qui consiste « à constituer une classe à partir d'un certain nombre de constatations empiriques » (Dubois, Giacomo, Guespin, Marcellesi, Marcellesi & Mavel, 1973, p. 226) relatives à des objets eux-mêmes (le mot *objet* est à entendre au sens large) ou à leur(s) représentation(s).

Dans notre travail, le phénomène de généralisation est identifié par des marques qui établissent une référence générique dans l'univers de discours, soit une référence qui concerne « l'ensemble d'une classe ou d'une sous-classe d'individus » (Riegel et ali., 2009, p. 283).

On observe que la généricité est marquée dans le discours par des éléments d'une grande diversité grammaticale qui prennent ou pas « une valeur générique » en fonction de leur co(n)texte (Dubois et ali., 1973, p. 229). Nos analyses interprétatives, qui opèrent non pas sur des phrases mais sur un discours, se sont appuyées sur deux « garde-fous » pour avancer dans un maquis des possibles : la notion d' « affinité discursive » (Salazar-Orvig, 1994, p. 225) et celle de récurrence ou de signes « obstinés » (Weinrich, 1973, p. 17). Ces « garde-fous » permettent de repérer un réseau d'indices convergents pour décider si « l'attitude énonciative sous-jacente est liée à la tentative du locuteur de s'extraire des contingences d'un contexte particulier » (Buléa Bronckart, 2014, p. 889). C'est donc un ensemble hétérogène d'indices linguistiques qui participe à l'établissement de cette attitude énonciative ; nous préciserons les éléments que nous y puiserons au fur et à mesure de l'usage interprétatif que nous en ferons.

En outre, le processus de généralisation peut se réaliser dans le discours à l'aide de formes très subtiles et non marquées par des termes génériques. C'est le cas de la présupposition qui pose dans le discours la généralisation de la valeur de vérité d'une assertion dont le contenu prépositionnel ne pourrait relever que d'une croyance.

3. Trois ordres de résultats

3.1. La délimitation des différents ordres de résultats

Nos investigations débouchent sur des résultats que nous classons en trois ordres se différenciant par la nature de la forme généralisante. Chacun de ces trois ordres fera l'objet d'un chapitre de cet écrit. Nous n'entrerons pas, au niveau d'une introduction générale, dans une présentation détaillée de ces chapitres : chacun d'eux comprend une introduction. En revanche, il nous paraît nécessaire de préciser en quoi se distinguent ces ordres de résultats.

Le premier ordre correspond à un travail de réélaboration de l'expérience mobilisant trois formes différentes de généralisation à haut degré de généralité : la généralisation par universalisation, la généralisation par simulation et la généralisation par proverbialisation.

Le second ordre tente de saisir les mouvements de subjectivation et d'objectivation de l'expérience. L'objectivation de l'expérience s'opère selon des formes généralisantes variées qui peuvent prendre des formes très subtiles littéralement incrustées dans le processus de subjectivation. De même, le processus de subjectivation de l'expérience peut se réaliser par une incursion du subjectif (et de ce que nous dénommons en termes d'intra-subjectif) dans le processus d'objectivation qui devient alors l'un de ses indispensables supports.

Le troisième ordre concerne un travail de reconstruction d'une pratique de référence à partir de la généralisation d'une pratique professionnelle particulière à un groupe d'acteurs imaginaires construits comme *alter ego* du locuteur/énonciateur.

3.2. Nos choix rédactionnels

La forme que nous donnons à la présentation de nos résultats provient de la nécessité dans laquelle nous nous sommes trouvée de les construire à partir d'une méthodologie un peu en décalage par rapport à celle qui est souvent utilisée en sciences de l'éducation. En effet, dans ce champ de recherche, le travail d'analyse des données se fait souvent à partir d'une analyse de contenu, même si, de manière ponctuelle, l'accent peut être mis sur des éléments du discours relevant d'une analyse du discours. En procédant ainsi, nous avons dû avancer en tentant d'éviter constamment deux écueils. Le premier était de confondre le travail d'analyse de notre matériau avec l'analyse du travail de la pensée (à propos d'une expérience) que nous cherchions à comprendre. Le second écueil était de se placer en contradiction avec notre *a priori* théorique, à savoir que le langage ne véhicule pas la pensée mais la réalise en la transformant. C'est parce que le travail de réélaboration de l'expérience se trouve dans l'expérience du langage que la compréhension de celle-ci est indispensable à la compréhension de celui-là. Pour ne pas échouer sur le premier écueil, nous avons renoncé à produire les nombreuses analyses de discours que nous avons menées et, pour éviter le second, nous donnons un double statut aux verbatims que nous avons retenus : ils illustrent un processus de réélaboration de l'expérience que nous cherchons à analyser et témoignent du travail spécifique du discours, qui toujours dans un co(n)texte porte (au sens de « en gestation de ») et réalise un processus de réélaboration de l'expérience.

Chapitre VI : Trois formes de généralisation

1. Généralisation par universalisation et fonction de dédouanement

1.1. Introduction

Dans la première section de ce chapitre VI, nous présenterons comment, dans le travail de réélaboration discursive d'un vécu expérimentiel professionnel problématique, l'acteur, par et dans un discours généralisant, se dédouane de son agir professionnel en l'universalisant et en tire des bénéfices.

Pour ce faire, nous commencerons par spécifier le discours généralisant comme processus d'universalisation, à partir des deux verbatims, l'un extrait du discours d'Alice et l'autre de celui de Sophie. Nous observerons ensuite que le discours universalisant par généralisation réalise la reconstruction de la réalité du vécu expérimentiel de l'acteur, non pas comme sa réalité, mais comme la réalité vécue par tout acteur qui serait placé dans les mêmes conditions d'exercice professionnel.

Nous dégagerons de nos analyses la manière dont ce discours assure une fonction de dédouanement et permet à l'acteur de protéger l'image du soi professionnel, d'inscrire un agir particulier et événementiel dans une communauté de pratique et, au total, le conduit à transformer un agir initialement posé comme problématique en un mode d'intervention opératoire transférable et transmissible.

1.2. Généralisation par universalisation et reconstruction d'un vécu en tant que la réalité

Ce discours théorique à haut degré de généralité est mobilisé tant par Sophie que par Alice dans le discours relatif à leur expérience d'enseignement dans une classe que l'institution nomme classe de CLIS¹⁹ (pour Sophie) et de classe de ZEP²⁰ (pour Alice) :

¹⁹ Rappel de la note 16 p. 112 de cet écrit : la CLIS est une Classe d'Inclusion Scolaire qui accueille une douzaine d'élèves présentant un handicap. Elle est intégrée à une école et vise à adapter l'enseignement aux besoins spécifiques de l'élève concerné (Circulaire n° 2009-087 du 17/7/2009).

²⁰ Une classe de ZEP est une classe située dans une Zone d'Education Prioritaire. Cette dernière relève d'une politique qui vise à « donner davantage à ceux qui en ont le plus besoin ». L'inégalité des moyens devant compenser les effets des difficultés socio-économiques pour obtenir une égalité de résultats dans des zones particulièrement défavorisées (Circulaire n° 816238 du 1/7/1981).

Fragments extraits du texte de Sophie²¹ :

S88.la CLIS
[...] en fait on est confronté à des enfants
S92. qui sont en difficulté

S1272.la CLIS le côté difficile c'est E
[...]
S1284.y a déjà une remise en cause de soi-même
S1285.et puis y a une remise en cause aussi de E
S1286.tout ce qu'on fait
S1287.parce que ça ne fonctionne pas forcément quoi

Fragments extraits du texte d'Alice²²

A1327.enfin on met vraiment la ZEP à part et
[...]
A1331.[...] des fois on peut pas E
A1332.on peut faire E
A1333.on peut pas travailler
A1334.parce qu'il faut
A1335.parce qu'on fait police
A1336.on fait assistante sociale

Le degré de généralité du *on* est élevé parce que, en affinité avec un substantif générique (« la CLIS », « la ZEP ») et des présents génériques, le *on* endosse le costume du pronom indéfini générique qui représente « les gens, tous les hommes, chacun, n'importe qui, nous » (Fløttum et ali. 2007, p. 30), soit la classe des humains. Pour tout dire : tout un chacun qui, placé dans les mêmes circonstances (enseigner en CLIS, enseigner en ZEP) aurait le même vécu expérientiel, y compris le locuteur et l'interlocuteur.

Le contenu thématique verbalisé est a-contextualisé du point de vue spatio-temporel et du point de vue des acteurs professionnels représentés : n'importe quelle personne amenée à enseigner dans n'importe quelle classe de CLIS ou de ZEP, à quelque moment que ce soit et quel que soit le lieu est représenté comme vivant une expérience particulièrement difficile et caractérisée par une impuissance à agir en tant qu'enseignant. Cette impuissance à agir est représentée comme induite par le contexte spécifique que constitue le public de ces classes. Ce contexte est posé par et dans le discours de Sophie, selon un dispositif qui est en affinité avec la forme *on + présent générique* marquant le discours théorique (Bronckart, 1997) : l'effacement énonciatif, ici opéré à l'aide de la forme *il y a*. Il en résulte un effet d'objectivation, puisque cet énoncé n'est attribuable à aucun énonciateur : la forme *il y a* inscrit dans le discours l'existence d'un état ou d'un événement en effaçant toute trace de subjectivité (Martin, 2002).

Le phénomène langagier est particulièrement récurrent dans le discours de Sophie, comme on a pu déjà l'observer dans le fragment précédemment reproduit ou dans celui que nous produisons ci-dessous

²¹ Cf. annexe 2.

²² Cf. annexe 3.

S1272.la CLIS le côté difficile c'est E
S1273.y a des jours
S1274.y a rien
S1275.qui rentre quoi
S1276.et y a des jours
S1277.y a des enfants
S1278.qui sont tellement perturbés
S1279.qu'on pourra pas leur demander quelque chose

L'emploi de cette forme énonciativo-discursive nous paraît tout à fait éclairant pour la compréhension du travail de réinterprétation que le sujet mène à propos de son expérience vécue, puisque ce discours théorique à haut degré de généralisation est paradoxalement mobilisé dans des énoncés concernant une expérience d'enseignement particulière et significative tant pour Alice (en classe de ZEP) que pour Sophie (en classe de CLIS), cette dernière le formulant :

S88.la CLIS
S89.ça c'était vraiment une grande expérience
S90.oui

Avec l'usage de cette forme qui universalise l'agir en le généralisant à tout acteur potentiel, l'expérience vécue du locuteur est reconstruite non pas comme sa seule réalité, mais comme la réalité, incontestable, de toute personne qui pourrait être amenée à exercer dans ce type de classe, puisque le « *on* s'oriente vers tous les humains placés dans les circonstances que mentionne l'énoncé » (Blanche-Benveniste, cité par Fløttum et ali., 2007, p. 21). La réalité de « la CLIS », tout comme celle de « la ZEP », est celle qu'impose le contexte d'exercice qui contraint fortement l'agir de tout individu amené à y exercer.

1.3. Une fonction de dédouanement, ses bénéfices et ses enjeux pour l'acteur

1.3.1. Dédouanement vis-à-vis d'un agir professionnel représenté comme problématique

La réalité ainsi reconstruite est représentée comme plaçant l'acteur professionnel, quel qu'il soit et par conséquent quelles que puissent être ses compétences, devant des obstacles (« on est affronté à ») et un contexte qui peuvent le conduire à une remise en cause de lui-même et de son agir (Sophie), à une impossibilité d'exercer le métier d'enseignant : « ça fonctionne pas » (Sophie), « on peut pas travailler, on fait police, on fait assistante sociale » (Alice).

L'expérience, quelquefois faite (« des fois »), de cette impossibilité d'exercer le travail d'enseignant dans ces classes spécifiques, est langagièrement réélaborée comme inévitable et même inéluctable, en tout cas comme n'engageant pas la responsabilité de l'acteur individuel

quel qu'il soit : ce sont les circonstances, le contexte qui contraignent fortement son activité. La déresponsabilisation de l'acteur est construite en étendant virtuellement au genre humain le poids d'un contexte dont la réalité est d'autant moins discutable qu'elle est discursivement décrite comme existant indépendamment de toute subjectivité pouvant la décrire de manière partisane.

1.3.2. Bénéfices et enjeux pour l'acteur du travail de réélaboration de l'expérience

1.3.2.1. Protéger l'image du soi professionnel

Le premier bénéfice qu'en tire l'acteur est de disposer d'une scène énonciative au sein de laquelle il peut parler de sa pratique professionnelle, sans trop ternir son soi professionnel, bien qu'il (se) représente cette pratique comme problématique : il ne se représente pas comme étant en cause, même si peut-être paradoxalement, dans le cadre du verbatim de Sophie, que nous avons mobilisé, nous pouvons lire :

- S1284. y a déjà une remise en cause de soi-même
- S1285. et puis y a une remise en cause aussi de E
- S1286. tout ce qu'on fait
- S1287. parce que ça ne fonctionne pas forcément quoi

En effet, ces segments attestent bien qu'il y a une remise en cause du professionnel de la part de l'acteur lui-même ou de tout autre personne s'autorisant ce type de jugement. Mais la construction discursive qui assure la représentation de l'acteur comme non responsable de son agir, invalide ce jugement et annule la question de l'engagement et des compétences du professionnel qui surgit lorsque l'agir peut être apprécié comme problématique.

Pour Alice, dans l'économie générale de son travail de réélaboration de l'expérience professionnelle, cette protection de l'image du soi professionnel devient une restauration narcissique dont l'enjeu paraît majeur, puisque les jugements dépréciatifs portés sur sa pratique en classe de ZEP sont représentés comme émanant par la seule instance institutionnellement habilitée à le faire : l'inspection, comme nous pouvons le saisir, par exemple dans le fragment reproduit ci-dessous :

- A960.y en a beaucoup beaucoup beaucoup
- A961.qui pleurent après une inspection à Z²³
- A962.enfin on sentait

²³ Désigne le nom d'une école placée en Zone d'Education Prioritaire.

A963.entre guillemets
A964.le ffff
A965.bon le
A966.enfin c'était E
A967.bon après j'avais l'impression
A968.qu'on nous faisait ressentir le fait de
A969.c'est sûr qu'on y arrivait pas

On peut encore observer que l'image que le sujet parlant donne de soi à autrui, dans la situation de communication est d'autant mieux protégée par ce type de discours universalisant que cet autrui (le destinataire) est représenté comme inclus dans le *on* et par conséquent susceptible de produire un agir identique, s'il était placé dans la même situation.

1.3.2.2. Inscrire un agir particulier et événementiel dans une communauté de pratique

Pour mettre en évidence un deuxième bénéfice, nous devons saisir que le processus d'universalisation qu'opère le *on* chargé d'une valeur indéfinie, dessine deux groupes d'acteurs. Cela tient au caractère « illusionniste » du *on* (Atlani, 1984) dont il ne se départit pas et qui motive sûrement l'usage qu'en fait l'acteur dans le travail de réinterprétation de son activité.

Le groupe le plus englobant est le groupe de tous ceux qui pourraient potentiellement intervenir dans ces classes spécifiques que sont la CLIS et la classe de ZEP. L'autre groupe, inclus dans le précédent, est le groupe de ceux qui y interviennent effectivement et qui constituent une communauté de pratique. Le bénéfice pour l'acteur est alors de pouvoir inscrire son vécu expérientiel particulier et événementiel dans un vécu partagé, une communauté de pratique et, de fait, d'amoindrir ce qu'il peut y avoir de décourageant et de culpabilisant pour un professionnel ne pouvant répondre aux attentes sociales et à ses propres attentes : partagée, la charge est certainement ressentie comme moins lourde.

1.3.2.3. Transformer un agir initialement posé comme problématique en un mode d'intervention opératoire transférable et transmissible

Pour Sophie, ce second bénéfice se double d'un troisième qu'atteste l'écoute de différents fragments de son discours. Pour analyser le phénomène, nous devons mobiliser, sur le modèle de Barbier, la notion de « culture d'action » (Barbier, 2011, p. 48). En effet, non seulement Sophie, se représente dédouanée du fait qu'elle ne puisse pas enseigner comme elle l'a prévu, à certains moments, dans la classe de CLIS (c'est en raison du contexte et ce serait le cas pour n'importe qui s'y essayant), mais cette non effectuation de l'agir prévu devient pour elle un mode opératoire et un facteur d'analyse de sa pratique professionnelle. Le vécu expérientiel

de la CLIS d'un agir empêché est ainsi réinterprété, réélaboré comme un apprentissage professionnel (cf. infra [S1296-S1304] ; [S789-S795]), qu'elle a transféré dans les autres classes dans lesquelles elle a enseigné et qu'elle essaie de transmettre à des collègues débutants (cf. infra ; [S1338-S1347]):

- S1296. bon en même temps ça m'est arrivé en CLIS de dire
- S1297. bon c'est pas grave tant pis on s'arrête on reprendra ça un autre jour on va faire autre chose
- S1298. parce que eux n'étaient pas prêts
- S1299. parce que ce que j'avais prévu
- S1300. ne fonctionnait pas de la façon
- S1301. dont je l'avais fait
- S1302. donc il fallait que je revoie tout quoi
- S1303. donc il valait mieux arrêter
- S1304. et passer à autre chose quoi

- S789. et puis après dans l'expérience au niveau des CLIS
- S790. ben comme il faut se remettre en question en permanence
- S791. c'est-à-dire que vous faites une séance
- S792. ça ne fonctionne pas
- S793. ça ne fonctionne pas
- S794. et en même temps vous êtes là
- S795. bon il faut trouver une solution

- S1338. bon y a toujours des stagiaires dans les écoles
- S1339. et E y en a
- S1340. qui des fois E se disent
- S1341. oh lala, c'est pas possible
- S1342. et je trouve que c'est important de rediscuter avec eux
- S1343. et de leur dire
- S1344. mais bon c'est comme ça
- S1345. y a des fois
- S1346. ça fonctionne pas
- S1347. il faut le savoir

En définitive, dans l'économie générale du texte de l'interview de Sophie, la généralisation par universalisation est la première étape d'un travail de réélaboration discursive de son expérience professionnelle, qui la conduit d'un dédouanement relativement à une pratique en classe de CLIS ne correspondant pas aux attentes sociales (qui sont d'enseigner ce qui a été prévu) à la réélaboration de cette pratique en un savoir expérientiel transférable dans des classes non CLIS et en un savoir professionnel à transmettre.

2. Généralisation par simulation et fonction de légitimation

2.1. Introduction

Dans cette deuxième section du chapitre VI, nous présenterons le travail de légitimation de son agir qu'un acteur réélaborant son expérience professionnelle opère par et dans un discours simulant un haut degré de généralisation. Cette légitimation débouche sur d'autres fonctions que nous préciserons.

Dans une première partie, en prenant appui sur nos données (verbatim extraits du discours d'Alice), nous expliciterons ce que nous entendons par discours simulant un haut degré de généralisation, en précisant l'emploi de la notion de simulation. Nous fournirons ensuite d'autres verbatim, construits sur le même format discursif, avec une succincte analyse qui apportera des éléments de compréhension du processus de réélaboration de l'expérience.

Dans une seconde partie, en mettant en lien norme et légitimité, nous soutiendrons l'hypothèse selon laquelle la généralisation par simulation d'un discours à haut degré de généralisation assure une fonction de réélaboration d'un agir effectué dans le champ professionnel en un agir légitime, alors qu'il n'est pas régi par une norme professionnelle.

Dans une troisième et dernière partie, nous exposerons les fonctions indirectes, concomitantes à cette fonction de légitimation, telles la construction de sens relativement à une expérience intime et singulière d'un vécu de déception, la construction d'images identitaires valorisantes et la confirmation d'une croyance en un monde organisé selon une certaine prédictibilité et immuabilité des rôles.

2.2. Un discours à haut degré de généralisation, simulé pour réélaborer l'expérience

2.2.1. Observation descriptive d'un discours à haut degré de généralisation

Une analyse comparative de deux fragments de texte a) et b) reproduits ci-dessous, extraits du discours d'Alice, permet de saisir ce type d'activité langagière (cf. texte en gras page 138)

Fragment a)

A2008. enfin je me souviendrai toute ma E

Fragment b)

A554.alors y avait la
A555.c'était le marché de Noël de B
A556.mais nous on a utilisé cette date-là
A557.pour faire venir les parents
A558.pour acheter des livres

A2009. en fait on met
A2010. on met
A2011. on met une croix
A2012. quand ils sont absents
A2013. et moi je faisais le contraire

A559.en fait le Verger des Muses E
A560.nous prépare E
A561.des livres
A562.on les
A563.nous on les
A564.on s'occupe de les vendre
A565.et après on a un pourcentage sur la vente
A566.et on a des bons pour acheter au Verger des Muses
A567.et moi dans ma classe je me suis fâchée

Les segments du fragment a), reproduits en gras, constituent un exemple du discours théorique construit avec la forme *on + présent générique*, avec un degré de généricité élevé puisque ce *on*, bien qu'il soit pronom personnel neutre remplaçable par *nous* (Fløttum et ali., 2007), garde une valeur de générique tout en désignant un « ensemble contextuellement et situationnellement donné » (Fløttum et ali., 2007, p. 27). Dans le contexte qui nous occupe, le *on* définit, en le représentant, le genre enseignant (contextuellement, du premier degré). La généricité de ce *on* se soutient, en outre, de son rapport d'affinité avec un *présent générique* non borné et donc représentant le procès comme à validité permanente. Nous dirons que le fragment discursif [A2009/A2012] constitue un discours à haut degré de généralisation.

Le fragment [A559/A566] du fragment b) présente des analogies manifestes du point de vue de sa forme avec le fragment [A2009/A2012] du fragment a). Ce pourrait être exactement le même format discursif (cf. *on + présent générique*), d'autant plus que nous retrouvons dans ces segments, en plus grand nombre que dans le fragment précédent, des caractéristiques propres au format discursif sous lequel se présente « la figure canonique » de l'agir professionnel (Buléa Bronckart & Bronckart, 2010, p. 56). En effet, ce format discursif « organise une suite de procès évoquant des actes dont l'ordre tend à reproduire la chronologie générale de l'activité [...] cet ordre [...] en outre exprimé au travers d'une organisation phrastique canonique du type *sujet – verbe – complémentation* » (Buléa Bronckart & Bronckart, 2010, p. 55). De plus, inséré dans un texte se développant dans le monde du raconter, ce type de discours y fait figure de commentaire explicatif qui pose un cadre de fonctionnement indépendamment des événements racontés dans le récit. Enfin, l'effet de ressemblance, qui oriente l'interprétation vers un raisonnement par analogie, est probablement accentué par la présence dans l'un et l'autre fragment du reformulatif *en fait*. Celui-ci fait entrer sur la scène énonciative un énonciateur e2, selon un phénomène de polyphonie (Ducrot, 1984 ; Vion, 2001a ; Kara, 2004). Cet énonciateur, en tant qu' « instance énonciative factuelle de validation » (Kara, 2004, p. 5) double la voix du locuteur/énonciateur et fait entendre sa voix en référence à une réalité présentée comme incontestable (Kara, 2004, p. 5). La forme discursive mobilisée est donc très proche d'un discours théorique associé à un

monde discursif dans lequel la reconstruction discursive d'*un état des choses* est représentée comme non orientée par une subjectivité qui chercherait à la subvertir pour servir ses intérêts particuliers (Ducrot, 1989 ; Vion, 2001b, 2005).

2.2.2. En quoi s'agit-il d'une simulation ?

Le fragment [A559-A566] du fragment b) est à analyser comme un discours simulant un haut degré de généralisation parce que, malgré les traits communs qu'il partage avec le fragment [A2009-A2012] du fragment a), son degré de généralisation est peu élevé, puisque le *nous* et le *on*, qu'il mobilise, ne réfèrent qu'au petit groupe des enseignants d'une école. En effet, le contexte et le cotexte nous renseignent sur le fait que les agir décrits concernent une pratique locale mise en œuvre à l'initiative de ce petit groupe d'enseignants de l'école dans laquelle Alice enseigne. Les agir concernent l'organisation de la vente de livres d'une librairie de la ville (« Le Verger des Muses ») à un des stands du marché de Noël attribués à l'école par la ville. En échange de quoi cette librairie donne une part de son pourcentage des ventes et des livres à l'école, retour qui se fait *in fine* au bénéfice des élèves de cette école *via* la coopérative scolaire.

Certes, comme chacun le sait à partir de l'expérience qu'il a de l'école, ce type de dispositif, qui peut varier dans ces réalisations concrètes, est mis en place dans de nombreuses écoles (tombola, kermesse, vente de gâteaux ...), mais pour autant il ne s'agit pas d'une norme professionnelle au sens classique de l'expression, comme peut l'être celle qui est édictée dans le fragment [A2009-A2012] du fragment a).

2.2.3. Récurrence de la simulation et autres éclairages du travail de réélaboration de l'expérience

Dans son travail de réélaboration discursive de son expérience, Alice va mobiliser à plusieurs reprises cette forme *on + présent générique*, le *on* renvoyant au petit groupe de professeurs des écoles de l'école où elle enseigne (cf. ci-dessous les segments reproduits en gras).

Fragment C)

A568. parce que j'ai E

A569. au début j'avais

A570. enfin on demande

A571. à ce que les parents viennent aider pour E

A572. c'est eux qui tiennent le stand

A573. puisque c'est samedi travaillé

A574. les enfants vont en classe

A575. et j'avais zéro parent

Fragment d)

C673.*Donc pour le cross ils encadrent bien ? Ils*
A674.ben oui
A675.ils ont
A676.enfin c'était
A677.leur rôle était pas
A678.c'était un peu ingrat
A679.ils portent les sacs de vêtements d'un point à un autre (léger rire)
A680.et puis aussi comme nous on doit être à l'arrivée
A681.puisqu'on distribue
A682.enfin on fait de l'administration E
A683.ils surveillent les élèves
C684.*C'était quand ?*
A685.c'était hier
A686.non mardi mardi
C687.*Ha ! mais il faisait très froid !*
A.688.ouais ouais
A689.E courir ça allait
A690.mais E
A691.c'est le groupe des plus forts
A692.qui part en premier
A693.le groupe des moins forts E attend
C694.*Holala avec ce froid !*
A695.ah oui
A696.ouais
A697.et puis nous
A698.les CM2 ils sont divisés en six
A699.puisqu'on fait filles/garçons
A700.donc y a trois groupes de niveau filles/garçons
A701.donc ça fait six groupes E à la fin E
A702.enfin moi j'avais le bout des doigts gelés hein
A703.donc E (silence)
C704.*Eh oui et les parents qui devaient surveiller les affaires...*
A705.oui
A706.ouais ouais
A707.ben E y avait des parents qui surveillaient (silence)

Trois observations concernant ces fragments vont nous aider à dégager la fonction de cette simulation d'un discours à haut degré de généralisation.

Une première observation concerne l'opposition entre *on/nous* renvoyant au groupe des enseignants de l'école concernée (cf. A570/A680/A682/A697/A699) et *les parents/ils /eux* (cf. A571/A572/A675/A679/A683), référant aux parents des élèves de cette école.

Une seconde observation est relative aux agir des deux groupes en question et aux images des acteurs qu'ils sous-tendent. Les enseignants sont représentés dans des tâches d'organisation plutôt valorisantes : dans le fragment a), ils sont représentés comme ayant négocié avec une librairie un moyen de collecter de l'argent pour l'école ; dans le fragment c), leur reviennent les tâches administratives, de manière incontestable et admissible par tous, comme le signifie le *puisque* selon un phénomène de polyphonie (Ducrot, 1984) ; dans le fragment d), le détail de l'organisation du cross montre les tâches de supervision qu'ils doivent assurer. Du côté des parents, les agir sont décrits comme les cantonnant dans des tâches non décisionnelles,

interprétables comme ancillaires et éprouvantes puisqu'il s'agit, selon le texte du fragment c), de tenir des stands de livres. Un retour au contexte informe qu'il s'agit de rester un long temps sous des tentes placées devant l'école pour tenir des stands de vente de livres, au mois de décembre d'un hiver froid. De même, selon le texte du fragment d), l'agir est décrit comme se réduisant à des tâches de surveillance des élèves ou à des tâches de manutention

A683.ils surveillent les élèves

A679.ils portent les sacs de vêtements d'un point à un autre

Notre dernière observation concerne le basculement du discours dans le monde du raconter (récit interactif ou narration) avec un traitement du contenu sur le mode de l'événementiel. Il est d'abord intéressant de noter que dans la reconstruction de l'expérience, le locuteur ne suit pas l'impulsion donnée par l'intervieweuse qui l'incite à répondre sur le mode générique :

C673.Donc pour le cross ils encadrent bien ? Ils

La réponse de l'interviewée, construite d'abord avec une forme générique, subit une réorientation énonciative qui reconstruit les états qualifiés comme singuliers et non pas comme génériques :

C673.Donc pour le cross ils encadrent bien ? Ils

A674.ben oui

A675.ils ont

A676.enfin c'était

A677.leur rôle était pas

A678.c'était un peu ingrat

Manière de dire que l'agir des parents, dans ce cas, est de l'ordre de l'événementiel non reproductible et qu'il ne s'agit pas d'y accorder trop d'importance : ce dire appelle « une écoute plus détachée » (Weinrich, 1973, p. 20).

2.3. Fonction de légitimation d'une pratique professionnelle

Il s'agit à présent d'approcher les constructions de sens à la réalisation desquelles participe ce discours simulant un haut degré de généralisation, relativement à l'expérience vécue par le sujet parlant à partir de fragments de discours extraits de nos données (interview d'Alice).

2.3.1. La réélaboration de l'agir professionnel selon une norme

Buléa Bronckart, qui travaille sur « les caractéristiques du processus d'interprétation que les acteurs font de leur activité » (Buléa Bronckart, 2014, p. 883) identifie, dans cette forme d'actualisation du discours théorique qu'est le discours généralisant à haut degré de généralisation, un mode de représentation de l'agir professionnel définissable en termes de « figure d'action canonique ». Dans ce cas de figure qui « propose une logique de la tâche présentée comme acontextualisée, à validité générale » (Buléa Bronckart & Bronckart, 2010, p. 55), l'agir professionnel est interprété, dans le travail de réélaboration, comme relevant d'une norme professionnelle qui le régit, avec « une neutralisation de l'actant » (Buléa Bronckart & Bronckart, 2010, p. 56).

Dans l'exemple correspondant au fragment a) repris de nos données (discours d'Alice), l'agir enseignant est décrit et par conséquent interprété par l'acteur comme relevant de la norme selon laquelle « on met une croix quand ils [les élèves] sont absents » ; c'est la norme :

A2009. en fait on met

A2010. on met

A2011. on met une croix

A2012. quand ils sont absents

Nous conviendrons, pour ce qui concerne notre objet de recherche et sans trop nous aventurer sur la problématique des liens entre norme et légitimité, que représenter un agir comme régi par une norme professionnelle, c'est le représenter comme légitime dans l'espace d'activité du professionnel, mais aussi pour le corps social dans son entier.

2.3.2. Légitimation des agir d'un *on/nous*, disqualification du comportement d'un *ils/eux*

Etant donné que le discours à haut degré de généralisation représente l'agir professionnel comme une norme et le légitime, réélaborer un agir avec une activité langagière qui simule ce discours à haut degré de généralisation, c'est interpréter cet agir comme régi par une norme qui en garantit la légitimité.

Pour ce qui concerne le travail de réélaboration de l'expérience portée au langage (Ricoeur, 1998) dans les *verbatim* que nous avons extraits de nos données, la simulation du discours théorique à haut degré de généralisation légitime en le normalisant un partage des rôles et des tâches entre enseignants et parents. Ce partage est représenté comme organisé et programmé par les enseignants entre parents (*ils/eux*) et enseignants (*on/nous*). On peut parler de normalisation et de légitimation dans la mesure où l'agir, décrit comme relevant « de l'ordre de la règle, voire de la procédure » (Buléa & Fristalon, 2004, p. 257), obéit à une procédure

dictée par une logique externe, celle du « Verger des Muses » [A5755], celle des « samedis travaillés » [A573] et celle de l'administratif [A698], avec un effet de déprise des acteurs/agents professionnels. L'effet d'objectivation est total : la reconstruction discursive d'un état des choses est représentée comme non orientée par une subjectivité partisane.

Selon le même mouvement, est légitimée l'organisation de l'activité parentale par le collectif des enseignants de l'école. Est ainsi représenté comme normalisé un certain type de rapport aux parents caractérisé par des exigences du collectif des enseignants vis-à-vis d'eux ; ce qui fait apparaître comme hors norme et comme disqualifié le comportement des parents, qui s'exemptent de la tâche qui leur a été assignée, tâche pourtant décrite explicitement comme pouvant être « ingrate » [...] et implicitement comme pouvant être ancillaire.

2.4. Les fonctions indirectes et concomitantes de la réélaboration d'un agir comme agir légitime

2.4.1. La réélaboration d'une expérience intime singulière de déception

Au vu du co(n)texte d'apparition de cette activité langagière de simulation d'un discours à haut degré de généralisation, sa fonction serait aussi de réélaborer comme légitime, et par conséquent fondée, l'expérience éminemment intime et singulière du sentiment de déception qu'éprouve Alice à l'égard du comportement des parents de ses élèves qui ont été très réticents à se porter volontaires pour venir tenir les stands dont il a déjà été question :

A575.et j'avais zéro parent

A584.j'ai eu un parent finalement

A585.qui a bien voulu donner de son temps

Ce sentiment est formulé comme une scansion (cinq occurrences) dans le cotexte des verbatims que nous avons retenu (cf. annexe 3.1 A550-A728) :

A581.là par contre moi j'étais assez assez déçue par rapport à ça

A601.moi par contre j'étais déçue

A630.mais j'étais quand même déçue

A643.donc j'étais un peu déçue ça

A671.mais j'étais assez déçue cette année

En légitimant et en normalisant l'agir du collectif auquel elle appartient, dans le travail de réélaboration discursif de son expérience, Alice, dans le même mouvement, interprète comme légitimes ses attentes et ses exigences de don (de temps) vis-à-vis des parents des élèves de sa classe, représentés comme n'y répondant pas.

En définitive, la disqualification du comportement des parents et la légitimation de celui du groupe du collectif professionnel qu'opère le discours par son caractère hautement généralisant et objectivant, en apparence, permet au locuteur, inclus dans ce groupe, de justifier et donc de donner un sens à la déception dont elle a fait l'expérience. La déception est représentée interprétable et est interprétée comme justifiée, puisque le comportement des parents ne correspond pas à des attentes représentées comme légitimes.

2.4.2. La construction d'images identitaires valorisantes ; sub-adressage et sur-adressage

Par le macro-acte direct (Adam, 2008) de légitimation, l'activité langagière de simulation d'un discours généralisant réalise des actes indirects (Searle, 1982) qui concernent la production d'une pluralité d'images identitaires positives ; ces actes indirects sont d'autant plus puissants qu'ils reposent sur une objectivation du discours.

Nous faisons l'hypothèse d'une pluralité d'images du fait, d'une part, que le discours en construisant l'image d'un sujet collectif, élabore dans le même mouvement l'image similaire du sujet singulier qui y est représenté intégré et, du fait, d'autre part, de la multi-dimensionnalité de la notion d'image identitaire (Barbier, 1996).

L'image du groupe des enseignants de l'école s'impose dans le discours ; elle est construite comme positive par l'engagement du collectif professionnel dans la collecte de fonds, hors nécessités professionnelles, et à travers l'activité d'organisation d'un cross au point de « se geler les doigts ». Ces agir et engagements sont implicitement énoncés comme se faisant au seul bénéfice des « enfants ». Cette image sert l'image du locuteur sujet individuel, inclus dans le sujet collectif professionnel qui, de fait, est positive. C'est une image d'un soi professionnel valorisé que construit et affiche ainsi le locuteur dans son discours. Cette image est interprétable en terme d'*ethos* valorisant (Ducrot, 1984 ; Amossy, 1999) à destination de l'autrui qu'est son interlocuteur.

Mais, nous faisons l'hypothèse qu'elle est interprétable autrement. Il est probable que nous ayons affaire à deux autres phénomènes : un phénomène d'auto-adressage ou de sub-adressage, pour reprendre un terme de Bakhtine (1984), c'est-à-dire d'une image positive de soi adressée à soi-même (Dutoit, 2011) et un phénomène de sur-adressage à un sur-destinataire (Bakhtine 1984) qui serait le collectif des parents d'élèves dont le comportement

suscite un sentiment de déception (cf. supra). Le sur-destinataire est absent de la situation de communication, mais sûrement bien présent dans l'espace psychique du locuteur qui lui adresse une image positive de soi dans et par son discours dans un travail de réélaboration de l'expérience.

Pour soutenir notre hypothèse, sans entrer dans des analyses détaillées d'autres fragments de discours, nous pouvons faire observer qu'Alice reprend régulièrement dans son interview la thématique du don en signifiant le vécu d'une absence de contre-don²⁴ interprétable comme un manque de reconnaissance (Mauss, 1924-1925).

Il est probable que la construction d'une image identitaire positive du soi professionnel pour soi et pour le collectif des parents vise à restreindre ce déficit dont des chercheurs ont pu dégager les effets démobilisateurs qu'il engendre en impactant le sentiment de compétence et l'identité professionnelle (Jorro, 2011, Jorro & Pana-Martin, 2012).

2.4.3. Confirmation d'une croyance en l'immuabilité et la prédictibilité des choses

Nous faisons l'hypothèse qu'en réélaborant comme légitimes des agir qui ne le sont pas, et en décrivant les agir de deux groupes sociaux comme « de l'ordre de la règle » (Buléa & Fristalon, 2004, p. 257), le sujet se conforte dans sa croyance en l'immuabilité des rôles, croyance selon laquelle le monde est fondé sur un principe de régularité assurant une prédictibilité des actions des acteurs. Cette croyance relève d'une certaine manière d'être au monde que Landowski (2006) identifie en termes de régime de sens fondé sur *la programmation*.

Il est d'ailleurs probable que la déception vis-à-vis du comportement des parents d'élèves, de laquelle nous avons fait état précédemment, soit d'autant plus fortement ressentie par ce sujet que ce comportement, qui ne répond pas à ses attentes, est propre à ébranler sa manière d'être en interaction avec les êtres et les choses.

²⁴ Nous avons déjà abordé cette question avec le sentiment de déception que suscite l'absence de contre-don de la part des parents qui ne tiennent pas les stands, mais cette question est reprise avec les parents d'élèves dans un autre co(n)texte (cf. annexe 3.1 [A203-A267]) ; avec les inspecteurs (cf. annexe 3.1 [A982-A983]) et avec un stagiaire (cf. annexe 3.1 [A1969-A1984]).

3. Généralisation par proverbialisation pour la gestion d'une tension

3.1. Introduction

Dans la dernière section de ce chapitre VI, nous soutiendrons l'hypothèse selon laquelle, dans un travail de réélaboration discursive de l'expérience, la généralisation par proverbialisation joue le rôle de garant d'un raisonnement sur lequel reposent les constructions de sens qu'il réalise.

Pour soutenir cette hypothèse, dans une première partie, nous caractériserons succinctement ce phénomène langagier de généralisation par proverbialisation, avant de fournir le verbatim à partir duquel nous formulerons nos hypothèses interprétatives. Ces dernières s'adosseront à des éléments du cotexte d'énonciation de la forme proverbiale. Ce cotexte, que nous présenterons et analyserons succinctement, montre un sujet parlant réélaborant son expérience professionnelle tout en étant très pré-occupé par la question des difficultés d'apprentissage des élèves²⁵, mais confronté également à un nœud tensionnel entre être responsable et ne pas être responsable de ces difficultés.

Dans la deuxième partie, nous dégagerons les différentes étapes d'un processus de réélaboration de l'expérience qui correspondent à autant de phases d'un développement argumentatif, à adressage multiple, visant à desserrer ce nœud tensionnel en transférant aux élèves la responsabilité des difficultés qu'ils rencontrent. C'est dans ce développement que la généralisation par proverbialisation devient une pièce maîtresse en reformulant une règle, énoncée par le sujet à partir de sa seule expérience, en un énoncé à valeur de vérité générale fonctionnant comme garant d'un raisonnement qui conduit à transférer la responsabilité des difficultés d'apprentissage sur les élèves.

Enfin, dans une dernière et courte partie, nous montrerons comment la forme proverbiale assure la gestion indirecte d'une tension entre être responsable ou pas des difficultés des élèves.

²⁵ Nous utiliserons aussi le terme « enfants » que Sophie utilise préférentiellement et nous observerons que cette préférence prend du sens pour elle, puisque l'une de ses trois enfants rencontre des difficultés dans sa scolarité.

3.2. Caractérisation de la généralisation par proverbialisation et son co(n)texte d'usage

3.2.1. Succincte caractérisation de la forme proverbiale

Le discours généralisant peut s'actualiser en petites formules figées assimilables à des phrases sentencieuses telles l'adage, le proverbe ou encore le dicton (Anscombe, 2005, p. 90). Ces petites formules, qui cintent la pensée dans des gaines linguistiques gommant toute forme de subjectivité, visent « la généralisation, sans aucune référence à l'occurrence particulière » (Schapira, 2008, p. 58) et produisent ce faisant un effet de vérité incontestable pour une communauté linguistique (Anscombe, 2005). Mais si

ce type d'énoncé prétend donc à la généralité (par défaut) et emprunte, du point de vue linguistique, la structure des énoncés génériques exprimant des lois scientifiques [...], la 'loi' exprimée dans ces formes brèves du discours n'est pas une vérité scientifique, mais ce qu'on pourrait appeler « la loi humaine » (Schapira, 2008, p. 58-59)

Elles énoncent généralement un principe d'action fondé, dans l'imaginaire collectif, sur l'expérience populaire transmise à travers les siècles et, en tant que telles, sont élevées au rang de sagesse du peuple pour transformer en vérité illusoire ce qui ne relève que d'une norme sociale (Schapira, 2008).

En résumé, la forme proverbiale se caractérise par son « aspect formulaire », son « côté prescriptif », sa « portée générale, universelle », auquel il faut souvent ajouter une dimension « métaphorique » (Anscombe, 1994, p. 95). La fonction sémiotique de ces petits textes est souvent didactique (Colbus, 2016, p. 157), puisqu'il s'agit d'orienter les pratiques et/ou de construire l'intelligibilité d'une expérience.

Mais cette orientation des pratiques et/ou l'intelligibilité de cette expérience ne passent pas par le contenu informationnel du proverbe. En effet, sur cette question, le linguiste nous apporte un savoir éclairant essentiel ; laissons-lui la parole :

Un proverbe n'est pas destiné à fournir de l'information par lui-même. Il sert au contraire de cadre et de garant à un raisonnement. [...] Très précisément, il dénote un *topos*, c'est-à-dire le garant d'un raisonnement qui fait passer, dans un raisonnement, du chaînon P au chaînon Q (Anscombe, 1994, p. 106).

Pour illustrer ce que nous apprend le linguiste, inspirons-nous d'un exemple qu'il cite.

Voici un discours qu'un sujet A qui déteste le vent, mais qui ne craint pas de se promener sous la pluie, pourrait se tenir: « Ah ! Voilà une pluie fine. *Pluie fine chasse grand vent*. Chic ! Je vais pouvoir faire ma promenade ».

Le proverbe « *Pluie fine chasse grand vent* » fonctionne comme un *topos* parce qu'il garantit le raisonnement qui permet le passage de l'existence d'une pluie fine à la possibilité de faire une promenade (le vent étant chassé).

Nous verrons que ce fonctionnement du proverbe, comme *topos*, est essentiel pour la fonction qu'il peut jouer au cours du processus de réélaboration d'une expérience.

3.2.2. Observation et co(n)texte d'usage de cette forme dans le discours de Sophie

3.2.2.1. Une forme proverbiale exemplaire

La fonction que peut jouer ce type de discours théorique dans le processus de réélaboration de l'expérience professionnelle vécue est dégagée à partir du dire suivant de Sophie:

S1443.y a des choses
S1444.si on s'y met pas
S1445.on les a pas [...]

Le format discursif de ces trois segments en forme de proverbe présente aussi des traits du discours logico-scientifique par sa structure en « si ... alors » : bien que le « alors » ne soit pas énoncé, le rapport de cause à effet est saisissable, ce qui accentue son caractère d'universalité et représente le contenu verbalisé comme doublement établi.

Le *on*, que mobilise cette forme proverbiale, est un pronom indéfini générique qui étend à tout sujet humain les prédicats formulés. Mais le plus important, dans ce type d'énoncé, réside dans la prise en charge du point de vue énoncé par une entité abstraite qui a pu être désignée en termes de « *vox populi* » (Ducrot, 1980, 1984), de « ON-Vérité » (Berrendonner, cité par Anscombre, 2005), de « On-Locuteur » (Anscombre, 2005) ou encore le « On-LOI » (Nølke et ali., 2004). Quelles que soient les dénominations associées à ce phénomène langagier et les différences d'analyse dont il peut faire l'objet, il présente le locuteur comme déchargé de la responsabilité du point de vue énoncé, mais acquiesçant au contenu verbalisé, ici résumable en « pas d'efforts, pas d'acquisition » ou pas de « pas de mise au travail, pas de connaissances », par exemple.

3.2.2.2. Un sujet (pré)occupé par la question des difficultés d'apprentissage

L'énoncé de la forme proverbiale est produit au cours d'un long fragment du discours [S1363-S1577] (cf. annexe 2.1) au sein duquel le sujet parlant (Sophie) mène un travail de mise en

sens de son expérience vécue de difficultés d'enseignement/apprentissage auprès d'« enfants » qui n'acquerraient pas de connaissances. Il s'agit pour Sophie d'une expérience sûrement fondamentale qui l'interroge sous différentes formes, à huit reprises au cours de son interview, et qu'elle désigne en termes oppositifs : « ça va marcher »/« ça va pas marcher » [S88-S102] ; « il avancera »/« ce qui n'est pas le cas » [S225-S251] ; « elle [la séance] est censée bien fonctionner »/« elle fonctionne pas » [S908-S914] ; ou encore en opposant explicitement ou implicitement « ça fonctionne »/« ça fonctionne pas » [S789-S795 ; S1272-S1289 ; S1296-S1304 ; S1338-S1361].

Autre élément essentiel du co(n)texte d'usage de cette forme linguistique : à différents moments de son interview, Sophie se (re)présente, d'une part, comme aimant les défis que représente pour elle l'enseignement auprès d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage [S232 ; S1291] et, d'autre part, elle fait référence aux difficultés que rencontre l'aînée de ses trois enfants dans ses apprentissages [S591-S621 ; S715-S754 ; S982-S994 ; S1338-S1361].

3.2.3. Cotexte de la forme proverbiale : un positionnement ambigu du sujet par rapport à sa responsabilité

Dans le cotexte de la forme proverbiale mobilisée par Sophie, est observable une activité langagière qui trahit (aux deux sens du terme) un positionnement ambigu du sujet par rapport à sa responsabilité dans les difficultés de ses élèves à apprendre.

Cette ambiguïté est signifiée dans le segment

1361. je pense pas qu'on soit responsable de tout

Elle s'ancre dans le discours selon un double phénomène de polyphonie. Celui-ci est marqué, d'une part, par la négation qui modalise les verbes *penser* et *être* (Ducrot, 1984 ; Nølke et ali., 2004) et, d'autre part, par le subjonctif (Nølke, 1985). Nous n'aurions pas rencontré une telle ambiguïté si l'énoncé avait été « je pense qu'on n'est pas responsable de tout » : le point de vue « on est responsable de tout », que fait entendre la négation (dans on n'est pas responsable de tout), aurait pu alors être attribué à un autre énonciateur que le locuteur ; ce qui n'est pas le cas avec l'emploi du subjonctif qui marque le dédoublement énonciatif du locuteur (Nølke, 1985). Nous sommes là, à ce point du discours, vraisemblablement en un lieu d'émergence de l'hétérogénéité constitutive du sujet (Authier-Revuz, 1982, 1995, 1996, 2001) et des tensions internes qui le divisent.

L'analyse détaillée du cotexte d'apparition de la forme proverbiale montre aussi que le locuteur n'énonce pas en *je* ([S1374-S1382]) un jugement critique négatif sur le comportement des élèves et recourt pour ce faire à une dé-subjectivation de son discours, en usant de rapports indirects de conversations entre enseignants, auxquelles elle participe et au cours desquelles ce jugement critique est formulé.

3.3. La fonction de gestion indirecte d'une tension relative à la responsabilité professionnelle

3.3.1. La forme proverbiale une pièce maîtresse dans la gestion de cette tension

Nous faisons l'hypothèse que cette forme proverbiale est une pièce maîtresse dans le complexe travail de gestion de la tension dont nous avons déjà fait état et à laquelle est soumis le sujet parlant au cours du processus de réélaboration discursive de son expérience professionnelle.

Cette hypothèse se soutient d'une hypothèse formulée dans le champ des sciences du langage selon laquelle les proverbes « ne sont en fait pas destinés à fournir de l'information par eux-mêmes, mais à servir de cadre et de garant à un raisonnement, développé dans d'autres énoncés » (Anscombe, 1994, p. 95).

Pour soutenir cette hypothèse, nous dégagerons les différentes phases que nous identifions dans ce processus de réélaboration de l'expérience professionnelle de non acquisition, de la part d'« enfants » en difficulté scolaire, pour mettre à jour le raisonnement suivi.

3.3.2. Les phases d'un complexe travail de gestion d'une tension entre être responsable et ne pas l'être

3.3.2.1. Préparation de la construction discursive d'une déresponsabilisation du sujet professionnel

L'énoncé

S1443.y a des choses
S1444.si on s'y met pas
S1445.on les a pas [...]

se présente, par sa forme linguistique, comme un proverbe, mais il ne pourra assurer une fonction spécifique relativement au travail de réélaboration de l'expérience que si le jugement

moral, qu'il énonce sur le mode métaphorique, trouve un ancrage dans son contexte d'énonciation. En l'occurrence, pour le dire très clairement, les « enfants », qui ne font pas d'acquisitions scolaires, devront être discursivement construits comme ne produisant pas ces efforts. Cette construction s'opère dans le discours de Sophie selon un processus de désingularisation de l'expérience d'observation judicative du comportement des « enfants ». La construction discursive (cf. section 3.2.3) transforme le jugement « les enfants ne sont pas attentifs », ils sont « paresseux », ils n'ont pas « le goût de l'effort » en un état du monde construit comme une réalité professionnelle partagée par un groupe de collègues, y compris le locuteur représenté comme appartenant à ce groupe. Sa parole se coule dans celle du groupe, mais s'y affirme car, dans la représentation discursive de la « discussion » entre collègues, la parole de tous est celle de chacun et *vice versa*. Il n'en reste pas moins que le *je-enseignant* du locuteur en tant qu'être du monde (Ducrot, 1984) ne fait pas signe dans le discours au sein duquel se pose un « y pas le sens de l'effort » :

S1389. enfin y a pas le sens de l'effort

Assertion qui s'impose d'autant mieux et pour tous qu'elle est faite avec un effacement du sujet de l'énonciation et du sujet de l'énoncé. Cette absence « de sens de l'effort » est alors représentée comme généralisée, débordant le seul public des « enfants ». Manière de les rendre secondairement responsables de leur incapacité à produire des efforts et de présenter de façon plus acceptable un jugement négatif porté sur leur comportement, mais aussi sur eux.

3.3.2.2. Reconstruction d'une expérience vécue comme traversée de contradictions

Nous avons déjà indiqué que la fonction généralement et socialement admise du proverbe est de construire une intelligibilité de l'expérience humaine. Mais cette expérience est multiple et souvent contradictoire, si bien que, souvent, « à un proverbe correspond un proverbe antagoniste, ayant le même caractère de vérité universelle : *Qui se ressemble, s'assemble/Les extrêmes s'attirent, [...] Qui ne risque rien n'a rien/ Prudence est mère de sûreté. Une hirondelle ne fait pas le printemps/Il n'y a pas de fumée sans feu* », etc... (Anscombe, 1994, p. 104-105).

Le sujet parlant réélabore cette contradiction expérientielle. En effet, le vécu expérientiel privé est d'abord représenté dans son discours comme intégré dans l'expérience sociale généralisée reconstruite comme permettant des acquisitions sans efforts :

S1394. bon enfin moi aussi je vis comme ça
S1395. comme on a tendance à pouvoir tout avoir et E
S1396. et E même si on peut pas financièrement
S1397. avec les crédits E c'est toujours possible

S1405. enfin moi je parle aussi pour moi E

Mais ce vécu expérientiel privé est aussi reconstruit comme en rupture avec cette l'expérience sociale généralisée

S1417. c'est peut-être la façon aussi
S1418. dont m'ont élevée mes parents
S1419. mais E
S1420. bon pour avoir de l'argent de poche
S1421. pour avoir certaines choses
S1422. ben il fallait qu'on aide
S1423. il fallait qu'on fasse ça E
S1424. bon des petits travaux dans la maison l'été
S1425. quand on pouvait
S1426. laver la voiture
S1427. enfin des choses qui sont simples

C'est en lien, à double titre, avec cette expérience privée familiale, en contradiction avec l'expérience sociale généralisée -reconstruite comme permettant des acquisitions sans efforts- que la règle de conduite suivante est énoncée : « il faut faire des efforts pour avoir les choses » (cf. infra [S1436-S1441]). En lien à double titre, parce qu'en lien avec une expérience vécue par le sujet parlant alors qu'il était encore enfant et ensuite parce qu'elle est formulée (cf. infra, l'usage du discours rapporté de manière indirecte) dans le cadre d'une expérience privée familiale d'éducation de ses propres enfants :

S1436. que quelquefois je le fais aussi avec mes enfants
S1437. j'essaie de faire
S1438. enfin de leur faire comprendre aussi E
S1439. qu'il faut faire des efforts
S1440. pour avoir les choses hein
S1441. surtout pour la première qui veut pas apprendre par cœur

Observons qu'en usant de la modalité de l'obligation (avec *il faut*), le locuteur marque le dépassement de la contradiction de son propre vécu expérientiel et affirme l'obligation de fournir des efforts pour faire des acquisitions, en particulier dans l'activité d'apprentissage (cf. [S1441] : « surtout pour la première qui veut pas apprendre par cœur »).

3.3.2.3. Extension de la valeur de vérité de la règle par dé-subjectivation de son énonciation

La forme proverbiale, à partir de laquelle notre étude est menée, est produite au terme de la reconstruction discursive de cette expérience privée familiale :

S1442. et que ben voilà
S1443. y a des choses
S1444. si on s’y met pas
S1445. on les a pas quoi

Avec un marqueur énonciatif introducteur d’une conclusion *-ben voilà-* et un marqueur de clôture *-quoi-*, cette forme proverbiale se présente comme la conclusion d’un épisode discursif ; elle reformule sous forme d’« une généralité intemporelle » (Anscombe, 1994, p. 98), une règle de conduite (« il faut faire des efforts pour avoir les choses ») qui, comme nous venons de le voir, est rapportée comme énoncée dans le cadre d’un vécu expérientiel subjectif familial (cf. supra [S1436/S1441]). Dans ce cadre d’énonciation, la règle présente bien une dimension généralisante par effacement de tout sujet de l’énoncé, mais son énonciateur est clairement identifiable au seul locuteur en tant qu’être du monde (Ducrot, 1984), représenté comme la formulant à ses enfants dans une visée éducative (cf. supra [S1437/S1438] « j’essaie de leur faire enfin de leur faire comprendre aussi »). Sa valeur de vérité est ainsi représentée comme garantie par le seul locuteur à partir de son vécu expérientiel familial.

L’usage de la forme proverbiale marque un saut dialectique dans la construction de la valeur de vérité de la règle dont il est question, en dé-subjectivant son énonciation. En effet, dans le sens de l’énoncé, pour reprendre une formule chère à Ducrot (1984), et selon un phénomène de polyphonie, le locuteur n’est pas l’auteur de l’énoncé, il n’en est que l’usager. Son auteur, l’énonciateur du proverbe, est représenté dans le discours comme étant « une conscience linguistique collective ». (Anscombe, 1994, p. 100). Il n’est plus alors possible de soupçonner ce locuteur de formuler un jugement individuel direct qui pourrait servir sa cause. L’énoncé acquiert une valeur de vérité de portée générale : son contenu est représenté reconnu (pour la communauté linguistique dans laquelle il est énoncé) comme vrai et devant se vérifier pour tout le genre humain, indépendamment de toute situation événementielle. Il peut ainsi fonctionner comme un *topos* dans le cadre d’un raisonnement.

3.3.3. Forme proverbiale et gestion indirecte d’une tension entre être responsable ou pas

Nous avons maintenant suffisamment d’éléments pour soutenir notre hypothèse selon laquelle la forme proverbiale assure la fonction indirecte de gestion d’un nœud tensionnel entre être responsable ou ne pas être responsable des difficultés (ou manque ou absence d’apprentissage) de certains « enfants ».

Nous parlons de gestion indirecte de ce nœud tensionnel dont il est question, car toute l’activité langagière de réélaboration de l’expérience d’un vécu expérientiel de non apprentissage des « enfants » semble orientée vers l’établissement de la responsabilité de ces

enfants dans leurs difficultés d'apprentissage. C'est ce transfert de responsabilité de l'enseignant à l' « enfant » que réalise le discours mobilisant la forme proverbiale qui permet de desserrer le nœud tensionnel : l'enfant/élève étant construit comme reconnu responsable de ses difficultés (échecs, pour ne pas le dire), l'enseignant/sujet parlant se reconstruit discursivement et conséquemment comme non responsable de ces difficultés (échecs).

Ce transfert se fait selon le travail argumentatif suivant que nous repérons dans le processus de réélaboration de l'expérience vécue :

Passage de l'argument 1 : les élèves ne produisent pas d'efforts (cf. supra : étape 1),

à l'argument 2 : les élèves sont responsables de leurs difficultés (échecs),

grâce au proverbe qui fonctionne comme un *topos* (cf. supra : étapes 2 et 3) :

S1442. et que ben voilà

S1443. y a des choses

S1444. si on s'y met pas

S1445. on les a pas quoi

L'argument 2 n'est pas explicitement formulé dans le discours, mais il y est implicitement présent grâce à l'établissement dans le discours de la forme proverbiale.

Pour finir sur cette question, formulons deux remarques. La première est que, dans l'activité langagière de réélaboration de son expérience professionnelle, le locuteur opère un tissage serré entre cette expérience et son expérience privée familiale. La seconde remarque concerne la forme proverbiale : elle semble faire l'objet d'un multi-adressage : adressage aux enfants du sujet parlant (« surtout pour la première qui ne veut pas apprendre par cœur »), adressage aux « enfants » (élèves) représentés comme ne produisant pas d'efforts, adressage aux parents représentés comme ne donnant pas le sens de l'effort à leur(s) enfant(s), adressage aux jeunes collègues (cf. annexe 2.1 [A1336-A1369]), adressage au corps social tout entier (cf. cotexte en aval), bien sûr, adressage à l'interlocuteur mais aussi et peut-être surtout adressage à soi-même. En effet, il est probable que le locuteur recoure à la mise en scène d'une voix qui lui est extérieure (celle d'une conscience collective) afin de réussir à se convaincre lui-même que l'enseignant, qu'il est, n'est pas responsable de tout, puisque l'argumentation, appuyée sur la généralisation par proverbialisation, démontre que l'élève est responsable de ses difficultés (échecs). Cette hypothèse paraît d'autant plus valide que ce qui est en jeu pour le sujet parlant, c'est la construction et le maintien d'un moi professionnel dévoué cherchant à soutenir les enfants en difficulté, cette recherche étant (re)présentée comme un défi lancé à soi-même (cf. supra). Défi à relever dans le cadre professionnel et probablement dans le cadre familial.

Chapitre VII : Processus d'objectivation et processus de subjectivation de l'expérience

1. Introduction

Les résultats que nous présentons dans ce septième chapitre concernent la compréhension d'un travail de réélaboration de l'expérience approchée du point de vue des processus d'objectivation et des processus de subjectivation de cette expérience.

1.1. Les concepts d'objectivation et de subjectivation de l'expérience

1.1.1. Deux concepts complexes

Le terme d'objectivation appelle ceux d'objet, d'objectif et d'objectivité et le terme de subjectivation ceux de sujet, de subjectif et de subjectivité. Le langage commun oppose ces deux séries de termes qui présentent une grande équivocité, comme le rappellent les dictionnaires (Rey, 2016 ; Grawitz, 1981). Dans le domaine scientifique, ces deux familles de mots correspondent à deux réseaux conceptuels qui, « suivant les théories de la connaissances adoptées » (Grawitz, 1981, p. 261), peuvent présenter des rapports d'opposition, de complémentarité ou de dialectisation, tant dans le champ de la philosophie que dans celui des sciences sociales. Il ne s'agit pas d'entrer ici dans les complexes constructions théoriques auxquelles ils ont donné lieu : nous allons seulement préciser ici ce que nous entendons par processus d'objectivation et par processus de subjectivation de l'expérience.

1.1.2. Processus d'objectivation

Nous parlons de processus d'objectivation de l'expérience par et dans le discours, pour signifier un mouvement de détachement que le sujet parlant opère relativement à son vécu expérientiel.

Nous faisons l'hypothèse que le processus d'objectivation de l'expérience a à voir avec le processus de généralisation. Le point d'articulation de ces deux processus se tient probablement dans la posture du sujet parlant : celui-ci tend à effacer le lien qui le lie à l'énoncé produit pour « faire 'comme si' c'était la vérité qui parlait par sa bouche » (Kerbrat-

Orecchioni, 1980, p. 153). L'énoncé produit est représenté comme décrivant une réalité des choses, qui est « une chose mentale » (Meyerson, 1995, p. 69), non pas du point de vue partial d'un sujet singulier, mais d'un point de vue impartial, partageable par chacun. Le sujet parlant qui réélabore son expérience selon un processus d'objectivation se représente la concevant comme un objet qui lui est extérieur, (re)construit sans aucun parti pris et donc conforme à ce qu'il (se) représente être la réalité des choses.

Cette mise à distance de l'expérience vécue par et dans le discours est à interpréter en termes de tendance et de mouvement asymptotique. En effet, tout discours relatif à un vécu expérientiel, en tant que sémiotisation, objective ce vécu, puisqu'il s'agit d'une opération de reconstruction. Se tient là le fondement de tout travail de réélaboration de l'expérience dans quelque cadre qu'il s'opère. Mais la réorganisation de ce complexe représentationnel du vécu expérientiel n'est saisissable qu'au travers de dispositifs discursifs et énonciatifs portés et contraints par le système de la langue. Mis en usage dans la parole, celui-ci n'offre que différents degrés d'objectivation sans atteindre un absolu d'objectivité. C'est là un constat fait dans le champ des sciences du langage, Kerbrat-Orecchioni (1980, p. 68) affirmant par exemple que « toute assertion porte la marque de celui qui l'énonce » ou encore « que l'objet qu'on dénomme, ce n'est pas un référent brut, c'est un objet perçu, interprété et évalué. L'activité langagière dans sa totalité est subjective ». Nous parlerons donc de discours objectivant ou de processus d'objectivation du discours, dans la présentation de nos résultats, en gardant en tête ces informations issues des sciences du langage.

1.1.3. Processus de subjectivation

Pour ce qui est du processus de subjectivation de l'expérience, donner une définition introductrice du travail de recherche empirique mené ne peut nous laisser qu'au milieu du gué, tant le phénomène nous paraît complexe dans la multiplicité et la diversité de ses aspects. En effet, l'expression subjectivation de l'expérience peut paraître d'entrée incongrue, si nous entendons par subjectivation « rendre subjectif », puisque la notion d'expérience sert à cerner les dimensions subjectives du vécu d'un individu ou d'un collectif. En revanche, si nous parlons de « la subjectivation du sujet » l'expression est moins insolite : elle désigne le processus par lequel l'individu se constitue comme sujet singulier en référence à la conception contemporaine du sujet sur laquelle nombre de philosophes, sociologues, psychologues, psychanalystes ou encore linguistes peuvent s'entendre. Selon cette conception le sujet est lui-même un processus qui résulte de manière permanente de ce processus de subjectivation.

Cette conception non substantialiste, non essentialiste du sujet, ne réduit pas le sujet au sujet de conscience doté de raison et de capacité réflexive, maître de ses actes et de ses pensées.

Comme nous l'avons développé dans notre cadre théorique, la notion de sujet que nous requérons n'est pas celle du sujet cartésien « maître en sa maison », si bien que le processus de subjectivation de l'expérience par et dans le discours se révèle être particulièrement complexe et présente différentes dimensions que notre travail empirique tente d'approcher. En effet, nous faisons l'hypothèse que la division et les dissonances font partie intégrante du processus de construction du sujet, auquel contribue le processus de subjectivation de l'expérience, tout en y étant soumis. Nous avons donc cherché à identifier un discours latent pouvant témoigner également du processus de subjectivation de l'expérience, c'est-à-dire de la construction d'un sens qui peut rester insu du sujet. Car celui-ci est marqué par le sceau de l'hétérogénéité dans et par son travail de réélaboration discursive de l'expérience.

Enfin, précisons que nous parlons de processus de subjectivation du discours en référence aux travaux de Benveniste qui a mis en évidence les marques d'implication du sujet parlant dans son discours et n'a cessé de rappeler en usant de différentes formules que « c'est dans le langage que l'homme se constitue comme sujet » (Benveniste, 1966, p. 259). Mais, pour Benveniste, ce sujet est *ego*, le sujet cartésien. C'est pourquoi nous requérons les travaux de la linguiste Authier-Revuz (1995) qui piste dans le discours les traces de l'hétérogénéité constitutive du sujet en faisant référence aux travaux du psychanalyste Lacan.

1.2. Points de repères concernant notre recherche empirique et les résultats que nous présentons

1.2.1. Le repérage de mouvements psychiques

Processus d'objectivation et processus de subjectivation se réalisent et se combinent, par et dans le discours, par une variation des formes énonciatives et discursives qui s'analysent selon notre méthodologie, en termes de mouvements opérés entre différents mondes discursifs (Bronckart, 1997) repérables par des passages dans différents espaces discursifs (Pop, 2000). Mondes et espaces discursifs peuvent se juxtaposer, s'imbriquer ou encore se superposer. Déjà interrogés par Bakhtine et Vygotski (François, 1989), ces mouvements, qui marquent l'hétérogénéité du discours, sont à associer à des mouvements mentaux (François, 2004 ; Clot & Faïta, 2000). Nous dirons plutôt des mouvements psychiques, puisque nous faisons l'hypothèse que, d'une part, il ne s'agit pas seulement de phénomènes cognitifs, mais aussi de

phénomènes affectifs et que, d'autre part, ces phénomènes concernent aussi des représentations pré-conscientes ou inconscientes.

L'hypothèse de l'association de mouvements discursifs et de mouvements psychiques oriente nos investigations vers les mouvements entre discours objectivant et discours subjectivant, avec l'*a priori* théorique selon lequel ils sont en lien avec les processus d'objectivation et les processus de subjectivation de l'expérience, sans préjuger de la nature de ce lien.

1.2.2. Les observations empiriques

Nous présentons l'approche de la compréhension du processus de réélaboration de l'expérience selon cet angle dans le discours d'Alice et dans celui de Sophie relativement à la réélaboration de deux vécus expérientiels de chacune d'elle.

1.2.2.1. Pour Alice

Pour Alice, le premier vécu expérientiel concerne une expérience de stigmatisation comme fonctionnaire privilégiée. La réélaboration de l'expérience est discursivement réalisée comme la réappropriation subjective d'une expérience collective de stigmatisation objectivée. Dans ce travail, le sujet se représente comme se démarquant de son groupe d'appartenance et en tire le bénéfice d'un *ethos* valorisé.

Le second vécu expérientiel d'Alice est relatif à une expérience de souffrance professionnelle, représentée comme compensant les privilèges des enseignants dénoncés par le corps social. La réélaboration discursive de cette expérience, qui s'opère selon un processus d'objectivation en éliminant quasiment tout actant, dessine en creux un sujet qui ne se représente plus que comme pâtissant, par son silence assourdissant. En outre, une opération de resubjectivation de cette expérience de souffrance se fait sur des zones de superposition du discours subjectivant et du discours objectivant. Nous parlerons de re-subjectivation de l'expérience, lorsque les indicateurs linguistiques permettent de faire l'hypothèse d'une conscientisation par le sujet de ses mouvements psychiques. Nous désignerons ces mouvements en termes d'intra-subjectivation de l'expérience, lorsque les indicateurs linguistiques orientent l'interprétation vers l'hypothèse selon laquelle ces mouvements psychiques relèvent d'un inconscient ou, tout au moins, d'un pré-conscient du sujet de conscience tel que la philosophie cartésienne l'a construit. Ces points de re-subjectivation et d'intra-subjectivation du discours signent alors la présence de tensions psychiques (conscientes, pré-conscientes ou inconscientes) chez le sujet engagé dans un travail de réélaboration discursive de l'expérience.

1.2.2.2. Pour Sophie

Pour Sophie, le premier vécu expérientiel à partir duquel nous avons observé le processus de réélaboration liant processus d'objectivation et processus de subjectivation concerne l'expérience d'apprentissage d'un objet de l'activité professionnelle (une catégorisation des élèves en difficulté) et d'un apprentissage sur soi (« aimer un quelque chose » dans l'enseignement). La réélaboration de l'expérience d'apprentissage d'un objet de l'activité professionnelle se fait selon un dispositif complexe combinant discours objectivant et discours subjectivant. Mais ce dispositif ne permet pas de déterminer si la réélaboration de cette expérience d'apprentissage se fait selon un processus d'objectivation de savoirs expérientiels en savoirs professionnels ou selon un processus de réappropriation subjective de savoirs professionnels. Quelle que soit l'hypothèse retenue, un processus de re-subjectivation et d'intra-subjectivation (comme chez Sophie) montre la présence d'une dissonance dans l'espace psychique du sujet quant à la valeur de vérité de ces savoirs objectivement représentés comme étant en résonance.

La réélaboration de l'expérience d'un apprentissage sur soi se fait selon une combinaison complexe de processus d'objectivation et de subjectivation de cette expérience édifiant un soi professionnel qui « aime quelque chose dans l'enseignement » comme si le soi professionnel qui « **n'aime pas** quelque chose dans l'enseignement » n'avait pas d'existence dans l'espace psychique du sujet.

Le second vécu expérientiel de Sophie est, comme pour Alice, relatif à une expérience de souffrance professionnelle. Le choix d'un même type d'expérience vécue ne vise pas une comparaison ordonnée du travail de réélaboration de cette expérience de la souffrance professionnelle, mené par chacun des deux sujets interviewés. Il vise en revanche à mettre en valeur l'un de nos résultats : le processus d'objectivation de l'expérience, même lorsqu'il prend la voie (voix) d'une objectivation généralisante qui met à distance l'expérience subjective du sujet, peut être un support essentiel du processus de subjectivation de l'expérience en ce qu'il peut en permettre l'effectuation. En effet, l'analyse de nos données sur l'expérience de la souffrance, dont nous fournissons un nouvel exemple avec le discours de Sophie, montre que le discours objectivant cette souffrance (sous forme généralisante) en "accueillant" des commentaires à fonctionnement discursif polyphonique marque la présence du sujet dans son discours (sans employer le *je*) et opère une re-subjectivation et/ou une intra-subjectivation de l'expérience. Ces deux formes de subjectivation de l'expérience témoignent des résistances et des conflits intérieurs auxquels le sujet se trouve affronté, souvent à son insu, dans le travail de réélaboration discursive de l'expérience qu'il mène.

2. Réélaboration de l'expérience menée par Alice, processus d'objectivation et de subjectivation

2.1. La réappropriation subjective d'une expérience collective de stigmatisation

2.1.1. La construction d'un soi qui se démarque du collectif professionnel

2.1.1.1. Une réélaboration de l'expérience en *on/je*

Dans la réélaboration discursive qu'Alice fait d'une expérience de stigmatisation des enseignants comme « fonctionnaires » « privilégiés »²⁶, le *on* sert la construction du groupe des enseignants (qui intègre le locuteur) comme démarqué du groupe des *autres* : « les parents », « les médias », « les amis » :

A796.enfin pour les parents on est quand même
A797.pas pour tout le monde hein
A798.y en a qui se rendent compte que
A799.enfin j'ai l'impression qu'on est
A822.et pour les parents

A823.pour beaucoup
A824.on est quand même assimilés à des fonctionnaires
A825.qu'avons beaucoup de privilèges
A829.enfin on peut dire
A830.nous aussi

A871.enfin
A872.et puis on est
A873.je trouve qu'on est beaucoup critiqué
A874.donc par les médias par les parents
A875.même par par
A876.j'ai des amis
A877.et qui nous critiquent

Ce *on* marque un mouvement d'objectivation de l'expérience de stigmatisation : ce n'est pas celle du seul locuteur c'est celle d'un groupe, celui des enseignants, assimilé au groupe des « fonctionnaires », groupe dans lequel le locuteur s'inclut. Il revendique d'ailleurs explicitement cette dénomination de fonctionnaire :

A833.enfin nous avec ma sœur on est les premières à être enseignantes
A834.à être dans la fonction
A835.enfin être fonctionnaires

²⁶ Pour consulter l'ensemble du discours concernant le travail de la réélaboration de cette expérience, se référer au fragment [A782-A938] de l'annexe 3.1

Les fragments

A824.on est quand même assimilés à des fonctionnaires

A825.qu'avons beaucoup de privilèges

révèlent qu'un *je*, image du locuteur en tant qu'être du monde (Ducrot, 1984), reste très prégnant dans l'espace mental de ce locuteur, puisque c'est la forme « on est quand même assimilés à des fonctionnaires qui **ont** beaucoup de privilèges » qui est attendue. La forme « **qu'avons ...** » marque la présence têtue du *je* comme le rappelle le linguiste :

'nous' est autre chose qu'une jonction d'éléments définissables ; la prédominance de 'je' y est très forte [...] La raison en est que 'nous' n'est pas un 'je' quantifié et multiplié, c'est un 'je dilaté' au-delà de la personne stricte, à la fois accrue et de contours vagues (Benveniste, 1966, p. 234-235).

Ce « qu'avons », en lien avec le *on/nous*, marque que *on* peut être aussi une « une façon de parler de soi-même » (Salazar-Orvig, 1994, p. 226). D'ailleurs, à la suite d'une réorientation énonciative, le *je* du locuteur comme être du monde se montre comme inclus dans le *nous* opposable à ses propres amis :

A875.même par par

A876.j'ai des amis

A877.et qui nous critiquent

Et ce *je* s'invite régulièrement dans un dialogue-débat que mime le discours édifié selon une architecture complexe où s'enchâssent discours interactif (interviewée/intervieweuse), discours théorique et discours interactif imaginaire construit soit par discours rapportés, soit par simulation, selon un phénomène de polyphonie (cf. Chapitre V, section 3.3.1.2.1). Ce dernier s'opère à l'aide de *c'est vrai que*, marqueur qui indique que le locuteur ne prend pas en charge les points de vue énoncés, mais qu'il les concède dans un mouvement argumentatif. Ces points de vue attribuables aux autres (parents, médias, amis) sont des arguments soutenant la thèse dénonçant et stigmatisant les enseignants comme « fonctionnaires » « privilégiés » :

A800.c'est vrai que on travaille

A801.on travaille que six heures par jour

A802.on peut aller chercher nos enfants tôt

A803.ça j'avoue

A804.on a beaucoup de vacances

A805.c'est vrai

A806.enfin c'est vrai qu'on est privilégié

A807.j'avoue

A808.et E
A809.et c'est aussi pour ça
A810.que je l'ai fait hein
A811.E
A812.ça je mens pas
A813.les enseignants qui disent qu'
A814.ils l'ont pas fait pour les vacances
A815.c'est peut-être un peu (rire léger)
A816.enfin ça c'est vrai

Notons que le dialogue-débat imaginaire n'est représenté comme organisé qu'entre le locuteur/énonciateur et les autres (média, parents, amis). Mais lorsque le locuteur se représente répondant directement et en personne (en *je*) à ces *autres*, le dialogue imaginaire devient *une mise en procès* imaginaire que signifient si bien ces « j'avoue » [A803 ; A807] et ce « je mens pas » [A812] qui assure d'une exigence de « dire toute la vérité, rien que la vérité », celle des *autres* attestée par de multiples *c'est vrai* (cf. le recouvrement du discours interactif interviewée/intervieweuse par le discours interactif imaginaire locuteur-énonciateur /les *autres*). En se montrant *à nu* et en montrant ce qu'il pourrait, ou voudrait, ou encore devrait cacher, comme le signifient le sémantisme du verbe « avouer » et celui de « ne pas mentir », il fait entendre une voix discordante se détachant du chorus que constitue la voix du groupe des pairs (marquée par *on/nous*) qui répond occasionnellement « Nous aussi » à une plainte des *autres* (des mamans).

2.1.1.2. La construction d'un collectif professionnel hétérogène

Alice, en tant que locutrice, rompt l'apparente homogénéité référentielle du *on* en s'en extrayant fréquemment avec l'usage du *je*. Cette oscillation entre un *on/nous* et un *je* rend davantage audible dans le *on/nous* la voix du sujet parlant qui mime dans l'espace interlocutif un dialogue imaginaire instauré avec les *autres*.

Dans ce jeu de places dans lequel l'énonciataire imaginaire est les *autres*, le sujet isolé et accusé est représenté comme faisant éclater l'apparente homogénéité référentielle de ce *on* par la constitution du groupe des

813.[...] enseignants qui disent qu'
814.ils l'ont pas fait pour les vacances

Ces enseignants, qui deviennent des *ils* opposés à un *je*, sont implicitement représentés comme menteurs :

A812.ça je mens pas

A813.les enseignants qui disent qu'
A814.ils l'ont pas fait pour les vacances
A815.c'est peut-être un peu (rire léger)

Ce laisser-entendre, ce non-dit, bien qu'atténué par « un peu », provoque d'ailleurs une gêne que signifie un léger rire.

Isolé du groupe, le sujet est montré comme peu prompt à se défendre dans « ce procès en privilèges » comme, par exemple, lorsque le locuteur reconstruisant un dialogue habituel, en *je*, avec des « mamans », signifie qu'il ne peut se résoudre à répondre le possible « nous aussi » du groupe d'appartenance professionnel :

A826.j'ai beaucoup de mamans qui
A827.enfin j'ai des mamans qui viennent en disant
A828.vous vous rendez compte on se lève tôt le matin on est fatigué
A829.enfin on peut dire
A830.nous aussi
A831.moi j'ai encore du mal à le dire ça aux parents

A831.moi j'ai encore du mal à le dire ça aux parents
A832.parce que c'est vrai que j'ai pas de transports en commun

A839.enfin je vois mes parents

A921.mais c'est vrai que moi je vois mon mari

2.1.2. La réélaboration d'un soi professionnel

2.1.2.1. Une tension entre un soi professionnel et un soi familial

L'analyse succinctement conduite du fragment de discours d'Alice met en évidence des mouvements discursifs révélateurs de mouvements mentaux (François, 2004 ; Clot & Faïta, 2000) ; nous faisons l'hypothèse qu'ils correspondent à un heurt entre le monde social professionnel intériorisé par le sujet et son monde familial. En effet, le locuteur se montre bien solidaire de son groupe professionnel d'appartenance dans le jugement critique dont celui-là fait l'objet (discours théorique), mais avec une acceptation du bout des lèvres de cette (auto)attribution du trait identitaire de fonctionnaire, comme le montre la nette réticence à dire ce mot pour s'identifier :

A833.enfin nous avec ma sœur on est les premières à être enseignantes
A834.à être dans la fonction
A835.enfin être fonctionnaires

Il n'en reste pas moins qu'il se désolidarise de son groupe d'appartenance en ce qu'il endosse l'image du soi professionnel comme fonctionnaire privilégié qu'en donne le corps social

(majoritairement), alors qu'il (se) représente son groupe d'appartenance professionnel comme refusant cette *qualification* sociale qui relève de l'étiquetage (Goffman, 1989 ; Dutoit, 2009). L'enchâssement du discours théorique dans un discours interactif multiforme aux dialogues mimés ou reproduits et les mouvements discursifs qu'ils induisent peut être analysé comme la réalisation discursive d'une tension identitaire se tenant entre un moi professionnel et un moi familial (*mari, parents* requis en témoignage). Le moi professionnel s'actualise dans le discours théorique (construit avec un *on/nous* représentant le groupe professionnel) et le moi familial dans un dialogue mimé (construit avec le *c'est vrai (que)* et le *je*). Le nœud tensionnel se tient dans le fait que le vécu expérientiel ne permet pas de nourrir un argumentaire de *défense*, dans un *procès en privilèges* auquel le sujet se représente confronté en position d'accusé.

2.1.2.2. La construction d'un soi professionnel comme honnête et en dialogue avec les autres
Dans ce discours réélaborant de l'expérience de stigmatisation du corps professionnel par une partie du corps social, le locuteur se représente comme intégré au *on/nous* des enseignants, mais il marque la singularité de son être au monde en se détachant de son groupe d'appartenance pour se représenter seul (cf. *c'est vrai et/je*) en dialogue (mimé) avec les *autres* (contempteurs du *on/nous*). Mais ces *autres* ne sont pas représentés comme des *ils/eux* (Landowski, 1985) faisant l'objet du discours, mais des *vous*, construits comme partenaires dans un dialogue. En effet, tout imaginaire qu'il soit, le dialogue instaure un *vous* d'adressage, c'est-à-dire l'idée d'une reconnaissance de l'*autre* qui le fait exister, sur le mode conflictuel ou pas, dans l'adressage (Benveniste, 1966, 1974).

Le mouvement d'extraction du groupe professionnel fragmenté (cf. supra) qui ouvre un dialogue avec les *autres*, contempteurs de ce groupe, place le locuteur/énonciateur sur une position basse d'accusé dans le dialogue mimé transformé en *procès en privilèges*. Mais, paradoxalement, cette position basse sert l'*ethos* du locuteur qui se construit comme un être du monde mais aussi comme locuteur, dans l'ici et maintenant des dialogues, honnête («j'avoue»), incapable de mentir («je ne mens pas») et capable de dialoguer avec ses contempteurs.

2.1.3. L'objectivation et la réappropriation subjective d'une expérience de stigmatisation

L'usage d'un discours théorique objectivant (*on* (réfèrent à tous les enseignant) + *présent générique*) permet la réélaboration par le sujet d'une expérience de stigmatisation par le corps social comme expérience singulière. En effet, intégré au collectif professionnel

discursivement construit auquel réfère le *on*, le sujet parlant se représente comme partageant l'expérience de cette stigmatisation avec le collectif, mais les déplacements dans le discours interactif avec un effet de dialogue imaginaire marquent sa position en décalage de son groupe de pairs, par une reconnaissance partielle du bien-fondé des jugements critiques des *autres* (parents, médias, amis).

L'oscillation du discours entre discours théorique et discours interactif, superposant le dialogue propre à la situation d'interview et le dialogue imaginaire et singularisant avec *les autres*, nous paraît la marque du travail discursif de singularisation de l'expérience.

Nous avons parlé de tension identitaire entre un moi professionnel et un moi familial que traduit ce mouvement de va et vient entre une inclusion dans le groupe des pairs avec le *on/nous* et son extraction avec l'usage du *je*. L'architecture complexe de ce discours sur l'expérience d'une stigmatisation semble aussi servir un travail de négociation que le sujet engage pour garder « le sentiment d'être lui-même » (Dutoit, 2011, p. 151) - honnête, capable de dialoguer, incapable de mentir- « dans sa confrontation à une face sociale de soi, cristallisée dans l'étiquette, voire dans les stéréotypes attachés à cette étiquette » (Dutoit, 2011, p.151), celle du fonctionnaire privilégié(e) travaillant peu (« six heures par jour » [A818 ; A848]), pouvant s'occuper de ses enfants à la sortie de l'école ([A802]), annexe 3.1), ayant beaucoup de vacances ([A804 ; A814]), annexe 3.1), etc.

2.2. Les processus de re-subjectivation et d'intra-subjectivation dans une approche objectivante d'une expérience de souffrance professionnelle

2.2.1. La réélaboration de l'intime d'une souffrance professionnelle selon un processus d'objectivation

2.2.1.1. Un processus d'objectivation du discours

Nous retrouvons, dans le discours d'Alice, le locuteur qui organise une « défense » construite comme une compensation (cf. *par contre*) des « privilèges » des « fonctionnaires » par un vécu expérientiel de difficultés professionnelles et même de souffrance :

A.817.par contre E

A818.être six heures quand même devant une classe

A819.c'est pas E

A820.c'est quand même pas rien

A821.on a quand même des êtres humains en face de nous E

A846.mais E on a quand même

A847.enfin être devant des des
A848.six heures par jour devant des enfants
A849.c'est quand même pas rien E
A850.disons que
A851.y a ce risque de
A852.enfin entre guillemets
A853.de « péter les plombs »
A854.un enfant qui est agressif
A855.il faut
A856.enfin faut
A857.faut avoir des retenues
A858.faut pas
A859.on peut pas dépasser les limites E

La sémiotisation de cette souffrance se fait essentiellement à l'aide de marques d'un discours théorique qui mobilise rarement les occurrences du *on* « voix du métier » : deux sont observables en [A821] et en [A846], avec une troisième occurrence à valeur référentielle floue dans le segment suivant :

A859.on peut pas dépasser les limites E

sur lequel nous reviendrons.

Le *on* est représenté sur le mode du pâtir et non de l'agir avec un référent représenté comme ayant à subir un face à face (cf. [A821]), comme *jeté dans l'arène*, ou comme sous l'emprise du besoin [A899 ; A900]. Le dire concernant le cœur de la souffrance de l'étant (« être six heures devant » avec « ce risque [...] de péter un plomb ») se soutient essentiellement de formes génériques qui nous paraissent relever d'un degré de genericité supérieur à celle qui représente le *on* du collectif professionnel car elles effacent le sujet de l'énonciation mais aussi le sujet de l'énoncé, c'est-à-dire tout actant. Il s'agit de la forme *infinitive* qui pose la seule existence d'un procès (Azzopardi, 2011), de la forme *il y a* qui pose la seule existence d'une chose (« ce risque ») et de l'impersonnel posant une modalité déontique en *il faut* qui peut être interprétée comme l'expression d'une norme sociale et déontologique (cf. les textes officiels concernant les sanctions applicables dans le cadre scolaire) auto-adressée d'une maîtrise de soi exigée :

A857.faut avoir des retenues
A858.faut pas
A859.on peut pas dépasser les limites E

Remarquons combien cette composition de formes de discours théoriques et le lexique qu'elle mobilise représente tout agir sous la forme d'un subir en utilisant

- des formes injonctives ou prescriptives (*infinitif, il faut, on peut pas*) ;
- des verbes signifiant un *étant* ou un *ayant* (être, avoir), mais pas un *faisant* ;
- des expressions qui signifient la menace de l'emprise de la passion : « péter les plombs », « dépasser les limites » ;
- une expression qui signifie la nécessité de contenir une passion prête à s'actualiser : avoir des retenues (qui plus est, formulée au pluriel).

Reste la question du « c'est [quand même²⁷] pas rien » qui apparaît à deux reprises dans des cotextes analogues [A820] et [A849]. Nous avons là une manière de dire la souffrance très euphémisée (entendre par là « c'est beaucoup »), de la réaffirmer contre tout discours qui viserait à la nier (cf. phénomène de polyphonie qui fait entendre « c'est rien ») et enfin d'effacer son lieu de réalisation, c'est-à-dire le sujet souffrant. Dans son contexte d'énonciation, la formulation est placée sous le régime de l'effacement énonciatif et donc d'un processus d'objectivation du discours.

2.2.1.2. La réélaboration de la souffrance comme un vécu subjectif non partageable par un dire

La réélaboration de l'expérience de la difficulté du métier et de la souffrance qu'elle génère se fait selon un dire qui montre qu'elle ne peut pas être reconstruite comme partagée, au sens où il y aurait un vécu expérientiel partagé. En effet, l'effacement du collectif, que le *on* représente, et de tout sujet (de l'énoncé et de l'énonciation) peut signifier que le vécu expérientiel de la souffrance ne se partage pas en tant que tel. La construction discursive de la souffrance dans ce fragment montre que le vécu de la peur, pour ne pas dire de l'angoisse, de se laisser déborder par ses émotions, (« péter les plombs »), l'épuisement nerveux que provoque la nécessité d'« avoir des retenues » et de sentir l'épée de Damoclès (« ce risque ») suspendue au-dessus de sa tête « six heures » durant, est du côté d'un intime de chacun des membres du collectif et qu'il ne peut pas être dit sur le mode d'un vécu collectif dans le cadre du *on*. Ce qui ne veut pas dire que chacun des membres de ce *on* ne soit pas représenté comme étant dans cette souffrance (cf. infra) : l'infinitif est un injonctif qui impose le procès à tous (Azzopardi, 2011), soit dans le cotexte de ce fragment discursif, tous les enseignants du

²⁷ Nous ne traitons pas ici la question du *quand même* pour ne pas trop compliquer l'exposé de nos analyses.

premier degré. Cela veut dire que ce vécu, non descriptible subjectivement, reste de l'ordre de l'intime. Tout se passe, dans ce contexte, comme si l'effacement de tout actant ne mettait au premier plan de la scène énonciative que la souffrance à entendre, en ne laissant apparaître à la surface du discours que le pâtir.

Les mouvements entre différentes formes du discours théorique donnent une représentation discursive complexe du vécu de la souffrance

- comme réalité professionnelle vécue par la collectivité professionnelle avec l'usage de deux *on* + *présent générique* qui pose un sujet à distance de sa propre expérience : ce vécu n'est pas dit en *je* ;
- comme vécu d'un sujet anéanti par et dans son pâtir : le discours instaure un processus de 'néantisation' de la personne qui se voit ainsi dépouillée de toute autorité sur les événements » (Coquet, 2007, p. 128). Un état des choses est posé comme indépendamment du sujet, imposé par les règles et conditions de travail ;
- comme permanence, toujours d'actualité dans l'exercice du métier (avec l'emploi de formes intemporelles), nourrie par ce risque.

Le segment

A 859. on peut pas dépasser les limites E

où le *on* réapparaît invalide-t-il notre analyse ?

Nous ne le pensons pas : cotextuellement, il peut être interprété comme un pur indéfini, tel qu'on peut le trouver dans un texte de type sentence tel « On ne badine pas avec l'amour ».

De manière tout à fait paradoxale, nous observons que le discours théorique le plus objectivant (composant *infinitif*, *il y a* et *il faut* et *on* à valeur d'indéfini générique) fait entendre l'existence de l'intime d'une souffrance au travail qui s'impose à chacun (comme le signifient les formes injonctives) dont l'intensité est seulement suggérée par un « ce n'est pas rien ». Il faut aussi souligner ici que, même dans le cadre d'une réélaboration objectivante du vécu subjectif de souffrance, l'état d'anxiété que provoque le risque de « péter les plombs » n'est pas clairement signifié. Nous retrouvons là un phénomène que Dejours a déjà relevé : l'état d'anxiété [est] rarement traduit en mots, rarement précisé, rarement explicitable par le travailleur lui-même » (Dejours, 2003, p. 88).

2.2.2. Subjectivation de l'expérience d'une souffrance professionnelle

2.2.2.1. Les processus discursifs de re-subjectivation et d'intra-subjectivation

Dans ce discours à dominante objectivante, plusieurs occurrences de la modalisation en *quand même* et deux autonymes (*disons que* et *entre guillemets*) tracent, par sauts furtifs (Pop, 2000), la présence d'un locuteur/énonciateur selon un phénomène de polyphonie.

Avec le *quand même*, le locuteur crée une image de lui en énonciateur (e1) responsable de ce *quand même* (Vion, 2004, 2005), détachée de celle du collectif professionnel signifié par le *on*.

Les deux modalisations autonymes *disons que* et *entre guillemets* soulignent bien l'effet de leurre de l'effacement énonciatif (Kerbrat-Orecchioni, 1980 ; Ducrot 1989, Vion, 2004) : comme boucles réflexives, elles signifient un dédoublement énonciatif du locuteur/énonciateur qui revient sur son dire pour en souligner l'insuffisance : « les mots et les choses ne vont pas de soi » (Authier-Revuz, 1995). Selon Authier-Revuz (1995) cette modalisation est en lien avec des mouvements psychiques inconscients. Ce qui ne veut pas dire que ces deux autonymes soient formulés de manière inconsciente à la manière d'un lapsus. Bien au contraire, l'autonyme relève bien de ces « phénomènes d'ostension de soi à autrui et à soi-même présents dans les actes de communication » (Barbier, 2003, p. 132). Ici, ils montrent un locuteur (s') assurant (de) la maîtrise de son dire et attaché à la recherche de la précision de ce dire, conscient qu'une non-coïncidence entre les mots et les choses ouvre sur la possibilité de ne pas se faire comprendre. Cette possibilité est ici neutralisée par le *disons que* qui fonctionne comme une « injonction au 'dire d'une seule voix' » (Authier-Revuz, 1995, p. 183) faite à l'interlocuteur et aussi à soi-même, puisque le premier auditeur d'un locuteur est toujours lui-même (Authier-Revuz, 1995, p. 148).

Mais, si les autonymes sont des formes de représentation de la non-coïncidence du discours à lui-même et des lieux d'ostension de soi à autrui et à soi-même du locuteur comme maître de son discours, ils ne sont pas que cela. En effet, selon la linguiste Authier-Revuz, ils marquent dans le discours, en les masquant derrière un effet de maîtrise, l'hétérogénéité constitutive du sujet et les représentations inconscientes de ce sujet clivé (Authier-Revuz, 1982, 1995).

Pour spécifier ces mouvements psychiques inconscients ou, pour le dire autrement, ces « fluctuations subjectives inconscientes » (Canut, 2003, p. 73), nous parlerons d'intra-subjectivité (Authier-Revuz, 1995, p. 148), de processus intra-subjectifs ou encore d'intra-subjectivation du discours réalisant une intra-subjectivation de l'expérience.

2.2.2.2. Re-subjectivation, intra-subjectivation et tensions psychiques

L'intra-subjectivation du discours par les modalisations montrent un sujet parlant affronté à son hétérogénéité constitutive dans son travail de réélaboration de sa propre expérience (Authier-Revuz, 1982, 1984, 1995).

Nous n'allons pas détailler le fonctionnement discursif ni les possibles interprétatifs sur lesquels ouvrent ces modalisations. Ici, pour n'en rester qu'à la seule question de l'articulation des processus d'objectivation et de subjectivation, nous faisons l'hypothèse que l'intra-subjectivation du discours par les modalisations autonymiques révèlent en les réalisant discursivement des tensions psychiques possiblement liées, au vu du cotexte, aux questions de de l'autorité, de la perte de contrôle, de la violence. Nous entrons là dans des zones analytiques qui peuvent avoir une dimension psychanalytique que notre travail vise à délimiter sans y entrer.

Pour ce qui concerne l'usage du *quand même*, nous pouvons faire l'hypothèse que cette modalisation révèle la cohabitation, dans un même énoncé, de deux façons de concevoir un même référent (Pop, 2000). Au vu du contexte, il s'agit vraisemblablement de la question traitée dans la section précédente de la contradiction entre se construire comme partie intégrante du collectif professionnel tout en se représentant comme s'en détachant. L'hypothèse est que le discours des *autres* (médias, parents d'élèves, amis) continue de résonner et de raisonner dans l'espace mental du sujet qui pourrait y souscrire, comme il a pu le faire pour la question de stigmatisation, mais, tout en se défendant de le faire, d'où le phénomène de tension intérieure.

Il est possible que ce type de tension se situe au niveau conscient du sujet ; il faudrait alors parler d'une re-subjectivation de l'expérience qui, intervenant dans le processus de réélaboration de cette expérience, marque à l'insu du sujet parlant, ses « arrières-pensées » (Barbier, 2003, p. 132). Mais leur répétition têtue dans le discours pourrait les placer aussi au service du travail de l'inconscient et témoigner d'un processus d'intra-subjectivation de l'expérience. Le discours révélerait alors l'existence de tensions psychiques plus enfouies et d'une autre nature qui affleurent à la surface du discours et qu'il faudrait mettre au travail dans un cadre spécifique.

2.2.3. Entrelacs de processus d'objectivation, de re- et d'intra-subjectivation pour réélaborer une souffrance

Au total, en restant dans le champ qui est le nôtre ici, nous retiendrons que la réélaboration de l'expérience d'un vécu de souffrance par et dans un discours s'affichant dans un mouvement

objectivant de maîtrise distanciée (effacement énonciatif), marque dans le même mouvement un travail de la réélaboration de la souffrance comme vécu éminemment intime et singulier, non partageable qui ne peut pas se faire en *je*. *Entre outre*, cet effort d'objectivation de l'expérience est à la fois confirmé et contre/dit par des processus de re-subjectivation et d'intra-subjectivation qui construisent une représentation discursive d'un sujet qui objective aussi son discours, par une ostension de contrôle et de maîtrise, mais qui s'y montre soumis à des tensions psychiques inconscientes ou pré-conscientes.

La réélaboration de l'expérience par et dans un discours entrelaçant mouvements d'objectivation, mouvements de re-subjectivation et mouvements d'intra-subjectivation nous paraît particulièrement bien illustrée par l'autonyme qu'est le commentaire réflexif « on a envie de le dire » du fragment de texte qui suit le *verbatim* à partir duquel nous avons soutenu nos hypothèses. Cet autonyme apparaît comme l'épisode conclusif de ce *verbatim* :

A 868.et ça c'est dur des fois

A 869.donc on a

A 870.**on a envie de le dire**

Au total, les choses sont dites sans être dites, l'envie gardant intact le désir (Grimaldi, 2014). Dans le travail de réélaboration de l'expérience, une distance est prise relativement à l'expérience de la souffrance professionnelle par un processus d'objectivation discursive que nous avons mis en évidence, mais cette prise de distance est en même temps annulée par un processus d'intra-subjectivation qui montre un sujet intervenant dans son discours pour en afficher la maîtrise, mais en ignorant cet insu qui s'y loge dans le même mouvement.

3. La réélaboration de l'expérience menée par Sophie, processus d'objectivation et de subjectivation

3.1. Une combinaison de processus d'objectivation et de processus de subjectivations pour réélaborer une expérience d'apprentissage(s)

3.1.1. Une expérience d'apprentissage(s)

L'hypothèse d'une réélaboration de l'expérience d'apprentissage fondée sur des mouvements objectivation/subjectivation est soutenue à partir du *verbatim* suivant :

C177. *Et vous me disiez que vous vouliez aussi aller en SEGPA²⁸, c'était plutôt cette orientation ...*

S178. *et bien non*

S179. *en fait j'ai changé d'avis parce qu'*

S180. *en fait avec les enfants de CLIS que j'ai eus*

S181. *donc E*

S182. *ce qui m'a beaucoup plu d'ailleurs*

S183. *E je me suis aperçue que*

S184. *ceux qui allaient plutôt en SEGPA*

S185. *c'était plus des enfants*

S186. *qui étaient pas forcément dans le travail*

S187. *en fait qui étaient plus*

S188. *on va dire*

S189. *avec plus de difficultés à gérer au niveau du comportement*

S190. *et E ça je trouve*

S191. *j'en avais*

S192. *puisque j'en ai eu quand même en CLIS*

S193. *donc y en a*

S194. *qui y en a un*

S195. *qui est reparti dans le circuit normal*

S196. *et y en a un autre*

S197. *qui aurait dû pratiquement aller en institut de rééducation E*

S198. *et E c'est pour ça*

S199. *qu'il a atterri en CLIS*

S200. *parce qu'il y avait pas de place et et*

S201. *en fait ça perturbait énormément la classe*

S202. *et je me suis rendu compte que*

S203. *c'est pas ce côté-là*

S204. *que j'aime dans l'enseignement*

S205. *et c'est le côté difficile*

S206. *qui est usant*

En reprenant les catégories utilisées par Dejours lorsqu'il analyse « le rapport de l'homme au contenu 'significatif' du travail » (Dejours, 2003, p. 74-75), nous pouvons avancer que, dans ce fragment du discours de Sophie, l'expérience vécue est discursivement reconstruite comme doublement apprenante (Roger, Jorro & Mauban, 2014) ; apprenante par rapport à l'« objet » du travail et par rapport au sujet de l'activité professionnelle (soi-même). L'apprentissage par rapport à l'« objet » du travail concerne une catégorisation des « enfants » en difficulté ; l'apprentissage par rapport à soi est relatif à ce que le soi aime dans l'enseignement.

3.1.2. Dire l'expérience en *je*, tout en produisant un effet d'objectivation testimoniale

Dans le fragment discursif reproduit ci-dessus, Sophie construit un discours réélaborant l'expérience vécue de ses propres apprentissages menés dans la classe de CLIS où elle

²⁸ Une classe SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté) accueille les jeunes de la 6^e à la 3^e ne maîtrisant pas toutes les compétences attendues à la fin du cycle 2 (CE1) de l'école primaire. Intégrée dans un collège, la classe regroupe un petit nombre d'élèves (16 au plus) ; l'objectif visé est d'individualiser le parcours de chaque élève en difficulté. Un enseignant spécialisé du premier degré y intervient auprès d'autres professeurs.

enseignait au début de sa carrière. Son discours est construit en usant du *je* qui trace par excellence la subjectivité du sujet dans le langage (Benveniste, 1966). Mais l'expérience vécue d'un enseignement en classe de CLIS est d'abord essentiellement reconstruite sur le mode d'un commentaire descriptif/explicatif et appréciatif combinant discours interactif et récit interactif. Avec cette combinaison, le locuteur développe un discours argumenté rationnel, nourri en *parce que*, *puisque* et *donc*, autant de connecteurs logiques qui produisent un effet d'objectivation testimoniale de la « restitution » de l'expérience vécue par un récit événementiel. Cet effet d'objectivation est soutenu par l'usage répété de *en fait* qui montre, selon un phénomène de polyphonie (Kara, 2004), que le locuteur s'en remet à une instance faisant autorité : les faits. Effet d'objectivation qui s'accroît dans les segments où le locuteur, énonciateur très présent dans son discours (usage du *je* et de jugements appréciatifs en *c'est* dont il ne peut être que le seul énonciateur), opère un effacement énonciatif à l'aide de l'impersonnel *il y a*. Discursivement, avec l'usage du présent qui redonne aux événements du passé leur permanence existentielle (on attendrait un (*il*) *y avait*) et donc leur actualité, tout se passe comme si le locuteur/énonciateur s'absentait de la situation d'interlocution en ces points précis du discours et se déplaçait sur l'« autre scène » (Bézille, 2004, p. 75), la scène même du vécu expérientiel, pour devenir en quelque sorte témoin/acteur en direct de « la réalité » d'un contexte d'« enfants » « avec plus de difficultés à gérer au niveau du comportement » [S189] ; contexte représenté comme non choisi.

3.1.3. Objectivation de savoirs expérientiels en savoirs professionnels ou appropriation subjective de savoirs professionnels ?

Du point de vue du contenu verbalisé, cet apprentissage concerne un savoir expérientiel relatif à l'organisation du public scolaire des enfants ayant des difficultés en deux catégories : d'une part, ceux destinés à la SEGPA « avec plus de difficultés à gérer au niveau du comportement » et qui n'ont pas leur place en CLIS et, d'autre part, ceux qui ont leur place en CLIS, l'implicite étant « parce qu'ils sont dans le travail » (que le cotexte en amont et en aval identifie comme ayant des « difficultés particulières » d'apprentissage) :

- S183. E je me suis aperçue que
- S184. ceux qui allaient plutôt en SEGPA
- S185. c'était plus des enfants
- S186. qui étaient pas forcément dans le travail
- S187. en fait qui étaient plus
- S188. on va dire
- S189. avec plus de difficultés à gérer au niveau du comportement

Dans le travail de réélaboration de cet expérience d'apprentissage d'un savoir expérientiel, l'apprentissage est construit comme conscientisé, réflexif avec un « se-rendre-compte » qui objective l'acquis pour le sujet qui en formule l'acquisition.

Conscientisation et réflexivité construisent un argumentaire illustré d'exemples précis :

- S191.j'en avais
- S192.puisque j'en ai eu quand même en CLIS
- S193.donc y en a
- S194.qui y en a un
- S195.qui est reparti dans le circuit normal
- S196.et y en a un autre
- S197.qui aurait dû pratiquement aller en institut de rééducation E
- S198.et E c'est pour ça
- S199.qu'il a atterri en CLIS
- S200.parc qu'il y avait pas de place et et
- S201.en fait ça perturbait énormément la classe

Le dispositif énonciatif et discursif produit un effet d'objectivation et de mise à distance de l'expérience vécue d'apprentissage du classement des « enfants en difficulté » en deux catégories. De plus, ce savoir expérientiel est conforté dans sa stabilité par l'habituel et le reproductible que l'on peut entendre dans le segment :

S184. ceux qui allaient plutôt en SEGPA

En outre et peut-être surtout, le travail d'objectivation que l'on repère dans le processus de réélaboration de cette expérience apprenante se tient dans l'objectivation de l'« objet » d'apprentissage représenté (la catégorisation en deux groupes des élèves en difficulté). En effet, on ne se rend compte **que** de ce qui est posé comme un existant, indépendamment du processus mental qui consiste à se rendre compte. L'objet de l'apprentissage est construit comme un présupposé et est donc admis comme réel, comme « rappel d'une connaissance passée » (Ducrot, 1984, p. 21) présentée comme partagée par les partenaires de la situation de communication. Les exemples précis fournis ne font que témoigner de la réalité de cet existant et de son mode d'acquisition comme connaissance (l'expérience).

Ces différents effets et formes d'objectivation donnent à l'existant « catégorisation des élèves » (telle que celle-ci est réalisée) un statut particulier : il n'est pas représenté comme construit par le vécu expérientiel, mais comme (re)découvert à partir d'une expérience subjective (emploi du *je*). Au total, ce savoir expérientiel prend un statut de savoir professionnel partagé : la catégorisation est donnée comme valide dans le champ professionnel dans et par le discours qui la construit selon un processus d'objectivation (se-rendre-compte-de).

Nous pouvons donc raisonnablement penser, que pour le sujet, il s'agit de reconstruire une acquisition personnelle issue de son expérience vécue comme un savoir professionnel partagé, à savoir l'organisation du public des « enfants » en difficulté en deux catégories (cf. supra). Dans son travail de réélaboration, le sujet valide ainsi en savoir professionnel partagé ce qui ne pourrait relever que d'une observation limitée à son seul vécu expérientiel.

Mais inversement, nous pouvons tout aussi raisonnablement penser que le sujet opère dans le travail de réélaboration de son expérience vécue une appropriation subjective d'un savoir professionnel qui circule dans le champ professionnel et qui préexiste à son expérience subjective. Appropriation subjective qui conduit d'ailleurs à le valider.

En définitive, les deux types de savoirs sont interprétés par le sujet comme se confortant mutuellement.

3.1.4. L'intra-subjectivation et les dissonances à propos de la réalité reconstruite par les deux sources de savoirs

Quelle que soit l'hypothèse retenue, la réélaboration de l'expérience reconstruit, selon un discours dûment argumenté et objectivant, une réalité validée par deux types de savoirs (professionnel et expérientiel). Nous faisons l'hypothèse qu'à travers cette construction discursive à visée convaincante, le sujet parlant cherche plus à se convaincre (sûrement inconsciemment) de cette réalité organisée en système binaire qu'à convaincre son interlocuteur.

En effet, la claire représentation discursive d'une répartition bien ordonnancée des « enfants en difficulté » se trouble en certains points du discours, dans lequel pointent les marques d'un doute. Ce doute est sûrement non conscientisé, au vu de la forme qu'il prend dans le discours, puisqu'il s'y actualise avec les modalisations *pas forcément* et *on va dire* qui tracent dans le discours des dissonances psychiques (Vion 2001, 2004, 2005 ; Authier-Revuz, 1984, 1995).

Le *pas forcément* est à analyser, selon un phénomène de polyphonie²⁹, comme un commentaire produit par le locuteur/énonciateur sur le point de vue qu'il énonce. Ce commentaire réflexif opacifie le point de vue qu'il modalise au point de faire dire au locuteur/énonciateur le contraire de ce qu'il voudrait dire (Vion, 2005) : ce dire fait entendre que certains de ces « enfants en difficulté », bien qu'ayant un comportement difficile, n'en sont pas moins capables d'apprentissages.

²⁹ Phénomène que nous avons déjà détaillé à propos de *quand même* et que nous n'allons pas décrire à nouveau ici.

Ce *pas forcément* montre que l'idée d'un manque d'étanchéité entre les deux catégories d'enfants est bien présente dans l'espace mental du locuteur au moment de l'énonciation, sans pour autant être conscientisée, c'est pourquoi nous parlerons ici de processus d'intra-subjectivation de l'expérience (cf. supra). L'hypothèse d'un insu du sujet et donc d'un discours latent nous paraît confirmée par la présence de l'autonyme *on va dire* :

c'est à un manque de mots que répond ce surplus de mots que la boucle vient greffer en un point du fil du dire pour y nommer le manque, ouvrant le dire, par du dit, sur ce qu'il ne dit pas, faisant résonner, dans d'autres mots en plus, cette part de silence qui s'éprouve aux mots (Authier-Revuz, 1996, p. 28).

Cette boucle réflexive modalise aussi un point de vue visant à catégoriser ces enfants en difficulté comme n'étant pas dans le travail en raison de leur comportement. Selon les analyses d'Authier-Revuz, comme nous l'avons déjà développé dans ce chapitre (section 2.2.2.2), ce type de modalisation marque dans le discours l'hétérogénéité constitutive du sujet, en voulant la masquer par un effet de maîtrise et trace dans le discours un insu du sujet et un discours latent.

On peut faire l'hypothèse que cet insu du sujet a à voir avec cette catégorisation des « enfants » en difficultés. Il y a là dans le travail de réélaboration de l'expérience de cet apprentissage de la catégorisation des enfants en difficulté en deux catégories quelque chose qui fait résistance.

3.1.5. La réélaboration de l'expérience d'un apprentissage sur soi

3.1.5.1. L'objectivation d'un savoir sur l'activité et l'objectivation d'un savoir sur soi

La réélaboration discursive d'une expérience d'apprentissage sur soi se réalise selon un dispositif qui présente des similitudes avec celui mobilisé pour la réélaboration d'une expérience d'apprentissage sur un « objet » du travail :

S202. et je me suis rendu compte que
S203. c'est pas ce côté-là
S204. que j'aime dans l'enseignement
S205. et c'est le côté difficile
S206. qui est usant

Il n'est donc pas étonnant que nos analyses nous orientent vers l'hypothèse de l'objectivation d'une expérience subjective. Hypothèse qui peut paraître paradoxale au vu des traces de subjectivité telles que *je* ou *j'*, *aime*, *difficile*, *usant*.

L'objectivation tient à l'usage du « se-rendre-compte » qui, comme nous l'avons noté précédemment, témoigne de l'affichage d'un processus réflexif de prise de conscience par le

sujet de l'existence de quelque chose qui existe indépendamment de lui. Dans le *verbatim* que nous avons retenu, cet existant concerne l'organisation de l'activité professionnelle et un soi. Pour ce qui concerne l'organisation de l'activité professionnelle, il s'agit de la catégorisation de l'activité enseignante en deux côtés. L'un explicitement qualifié :

S205.et c'est le côté difficile

S206. qui est usant

On peut dire que l'autre côté est implicitement évoqué, si nous mobilisons l'opposition générique, à entendre selon le processus dialogique analysé par Bakhtine (1970) : « côté au soleil/côté à l'ombre », « côté clair/côté obscur », etc. Notons encore que les *c'* et le *ce* sont les maillons d'une chaîne anaphorique renvoyant cotextuellement au « côté difficile qui est usant » de l'activité enseignante, cette dernière correspondant à l'activité d'enseignement auprès des enfants qui présentent des difficultés de comportement.

Il s'agit là encore (cf. supra, section 3.1.3 de ce chapitre) d'un travail de réélaboration d'un apprentissage concernant un « objet » du travail : une qualification bipolaire de l'activité enseignante, représentée comme objective et chargée, par conséquent, d'une valeur de vérité.

Nous n'allons pas reprendre les développements que nous avons déjà faits (cf. section 3.1.3 de ce chapitre), puisqu'il s'agit là encore d'une construction discursive qui réalise l'objectivation d'un savoir expérientiel en un savoir professionnel ou de l'appropriation subjective d'un savoir expérientiel. Notons pourtant que ce travail réélabratif se fait discursivement de manière très implicite et ne fait pas de place au doute. En fait, il s'agit surtout de fournir un cadre au travail de réélaboration de l'expérience d'un apprentissage sur soi. En effet, il est essentiel, dans l'économie générale du travail de réélaboration d'un apprentissage sur soi, que l'existence d'un « côté difficile qui est usant », s'opposant à un autre côté qui ne l'est pas, soit reconnue et validée.

3.1.5.2. La réélaboration de l'expérience d'apprentissage sur soi par la combinaison d'un discours objectivant et d'un discours subjectivant

Le travail de réélaboration de l'expérience d'un apprentissage sur soi se fait de manière complexe, en particulier, dans les segments discursifs suivants :

S202.et je me suis rendu compte que

S203. c'est pas ce côté-là

S204. que j'aime dans l'enseignement

Cette réélaboration d'une expérience d'apprentissage sur soi se combine à la réélaboration de l'apprentissage sur un objet de travail et se fait de la même manière, c'est-à-dire selon un processus d'objectivation qu'atteste l'usage du « se-rendre-compte ». Le sujet est représenté comme adoptant une posture réflexive conscientisée à propos de soi-même. Il se pose discursivement comme le propre objet de sa prise de conscience.

Au vu de nos hypothèses précédentes il est légitime de se poser la question de savoir quel est cet existant représenté comme ayant émergé à la conscience du sujet par un processus réflexif. Cet existant concerne « un soi aimant quelque chose dans l'enseignement ».

Dans le processus de réélaboration de son expérience, le sujet se représente comme faisant remonter à sa conscience, par un processus d'objectivation réflexive, un savoir sur soi qualifiant le soi comme aimant quelque chose dans l'activité enseignante.

Dans le même mouvement, dans les segments

S203. c'est **pas** ce côté-là

S204. que j'aime dans l'enseignement

le discours met en scène un sujet présent dans son discours et affecté. Cette présence d'un sujet affecté est marquée par le *j*, le verbe *aimer* et l'emploi d'une négation descriptive modalisant l'objet d'amour en évitant ainsi de marquer négativement le verbe *aimer*. Seule la positivité de l'affect « aimer » se fait entendre. Il en aurait été tout autrement si la formulation avait été

S203. c'est ce côté-là

S204. que j'aime **pas** dans l'enseignement

L'aspect de l'activité enseignante (le « côté »), représenté comme chargé d'affects négatifs (« difficile », « usant »), objet de désamour, n'est pas présenté comme tel dans le discours réélaborant l'expérience d'un apprentissage sur soi ; la forme possible « **j'aime pas** ce côté-là dans l'enseignement » n'est pas produite. Tout se passe comme si le référent du *je* ne pouvait être représenté que comme associé à un « j'aime dans l'enseignement », le « j'aime pas dans l'enseignement » étant alors représenté comme absent de l'espace mental du locuteur.

Au total, la réélaboration discursive de l'expérience d'un apprentissage sur soi permet de faire remonter à la conscience du sujet, selon un processus d'objectivation « un soi aimant quelque chose dans l'enseignement ». Un processus de subjectivation se combinant à ce processus

d'objectivation réalise une réappropriation subjective d'un soi expérientiel aimant quelque chose, ce quelque chose n'étant pas le « côté usant », « difficile ».

Nous pourrions parler d'un processus de réélaboration discursive de l'expérience d'un apprentissage sur soi comme édification d'un soi professionnel aimant quelque chose dans l'enseignement.

C'est précisément au moment où le sujet parlant va entrer dans l'examen de ce que cet « usant » lui fait en tant qu'acteur que son discours se replie derrière le *on* du collectif des enseignants placés en présence d' « enfants » perturbateurs (cf. infra : 3.2 de ce chapitre). Ce qui est d'autant moins anodin que le récit interactif testimonial (en *je*) aurait pu être dans la continuité du précédent, comme nous le verrons plus en aval dans notre écrit.

3.2. La réélaboration d'un vécu de souffrance professionnelle

Comme Alice, Sophie réélabore dans son interview une expérience de souffrance au travail, en mobilisant un discours hybride combinant processus d'objectivation et processus de subjectivation. Mais son discours diffère de celui d'Alice, d'une part, par les formes énonciatives et discursives qu'il mobilise et, d'autre part, par son contexte d'énonciation. Il en résulte des points de convergence et des points de divergence avec le travail de réélaboration d'une expérience de souffrance professionnelle qu'a pu mener Alice, mais nous n'entrerons pas plus avant dans une observation comparative.

Les hypothèses, que nous soutiendrons relativement à ce travail de réélaboration d'un vécu expérientiel de souffrance, mené par Sophie, en mobilisant processus d'objectivation et processus de subjectivation, se fonderont sur le *verbatim* suivant :

S207.usant
S208.on peut dire ça
S209.et assez difficile à supporter
S210.et E des fois on a l'impression de plus savoir
S211.enfin de plus pouvoir faire face
S212.parcé que c'est
S213.c'est en permanence tout le temps et
S214.on n'est plus dans
S215.ce que je pense devrait être notre métier
S216.c'est-à-dire dans l'enseignement
S27.c'est un peu la police tout le temps
S218.et c'est lourd
C219. Alors ça ne vous gêne pas d'avoir des élèves en difficulté ?

Ce *verbatim* est la suite du *verbatim* précédent que nous avons mobilisé pour observer le travail de réélaboration d'une expérience d'apprentissage(s) menée en classe de CLIS (cf. supra : VII.3.1.1).

3.2.1. Un processus d'objectivation d'un vécu de souffrance

3.2.1.1. L'objectivation par dissolution du particulier et de l'événementiel dans le collectif et dans le général

Le travail de réélaboration de l'expérience de la souffrance se fait sous la forme du discours théorique marquant une généralisation *on + présent générique*, mais avec sa dimension généralisante atténuée par *des fois*. Bien que le sujet professionnel particulier soit représenté inclus dans le collectif professionnel représenté par le *on*, l'usage de ce pronom marque une certaine prise de distance du locuteur par rapport à son vécu expérientiel.

Cette prise de distance et donc cette objectivation de l'expérience vécue de souffrance est marquée de manière accentuée par le changement énonciatif observable entre ce fragment et celui qui le précède (cf. supra : 3.1.1 dans ce chapitre) qui comprenait une récurrence du *je* et des marques du récit événementiel. Bien sûr, le retour au discours généralisant au terme d'un discours interactif et/ou d'un récit interactif testimonial en *je* n'est pas rare, comme l'ont déjà noté les auteurs qui travaillent sur la problématique conversationnelle (Kerbrat-Orecchioni, 2005) ou sur celle du récit (Labov 1978 ; Bres, 1994 ; Drescher, 1996). Ce discours généralisant vise souvent à conclure en présentant un commentaire à valeur généralisante.

Ici, il s'agit de tout autre chose. En effet le locuteur ne conclut pas. Il marque significativement l'abandon du récit testimonial (en *je + imparfait*) pour parler de son vécu expérientiel d'une souffrance professionnelle. Le changement énonciatif et discursif est d'autant plus significatif que la tonalité événementielle du discours pouvait être conservée, comme le montre la forme possible du discours que nous proposons ci-dessous.

Le fragment de texte produit par Sophie

S207.usant
S208.on peut dire ça
S209.et assez difficile à supporter
S210.et E des fois on a l'impression de plus savoir
S211.enfin de plus pouvoir faire face
S212.parcé que c'est
S213.c'est en permanence tout le temps et
S214.on n'est plus dans
S215.ce que je pense devrait être notre métier
S216.c'est-à-dire dans l'enseignement
S27.c'est un peu la police tout le temps
S218.et c'est lourd
C219. Alors ça ne vous gêne pas d'avoir des élèves en difficulté ?

Forme possible du discours

207.usant
208.on peut dire ça
209.et assez difficile à supporter
210.et E des fois j'avais l'impression de plus savoir
211.enfin de plus pouvoir faire face
212.parcé que c'était
213.c'était en permanence tout le temps et
214.je n'étais plus dans
215.ce que je pense devrait être mon métier
216.c'est-à-dire dans l'enseignement
217.c'était un peu la police tout le temps
218.et c'était lourd

3.2.1.2. L'objectivation généralisante et la reconstruction du vécu de souffrance collective à dimension d'actualité et de permanence

Avec cette forme objectivante, l'expérience vécue est représentée comme vécue et partagée par les membres du groupe professionnel, mais elle prend, en outre, une dimension d'actualité et de permanence. En effet, sans tonalité narrative, cette reprise discursive de l'expérience ne peut être associée à celle d'un temps qui fuit irrévocablement dans le passé (Guillaume 1991, p. 141-142, cité par Patard, 2007, p. 149) et qui l'y rejette. Il ne s'agit pas non plus de la restitution du vécu soumis à modification(s) avec le travail de mémoire d'un sujet individuel. Avec l'usage du *on* du collectif et du présent intemporel, le vécu expérientiel de l'« usant » s'impose comme une actualité et une réalité permanentes (avec une atténuation avec le *des fois*) partagée par le collectif professionnel en particulier par le sujet parlant qui se représente intégré à ce collectif. Elle est réélaborée comme le vécu quotidien de l'enseignant du premier degré.

3.2.2. La subjectivation du discours objectivant et un manque à dire

Si ce discours peut être analysé comme objectivant, il n'en reste pas moins un discours affecté, subjectif. La subjectivité du locuteur est partout : dans le lexique (« usant », « difficile à supporter », « lourd »), dans la limitation de la généralisation avec *des fois*, dans la modalisation par *assez* de l'adjectif dans « assez difficile », dans la métaphore du harcèlement (« en permanence tout le temps ») ou encore dans le diminutif « *un peu* » dans « un peu la police ».

La subjectivation du discours se fait aussi à l'aide des autonymes *on peut dire* et *c'est-à-dire* qui sont, comme nous l'avons déjà vu, des boucles réflexives qu'opère le locuteur sur son propre discours en se montrant comme énonciateur de ces commentaires. Ce faisant, il se montre comme contrôlant et maîtrisant son dire, tout en soulignant les manques de ce discours et la non-coïncidence entre les mots et choses (Authier-Revuz, 1995).

L'autonyme *on peut dire* signale que le mot « usant » n'est pas bien ajusté à ce qu'il y aurait à dire ; il y a là un défaut du dire souligné comme nous avons pu l'observer dans d'autres fragments de textes analysés :

soulignant d'un même mouvement la faille éprouvée dans le dire et le geste de sa suture, de sa "reprise" par l'énonciateur, toute forme de dédoublement local du dire par un autocommentaire apparaît, contradictoirement, comme une "couture apparente" sur le tissu du dire [...] le paradoxe est que, spécifiquement, c'est à un manque de mots que répond ce surplus de mots que la boucle vient greffer en un point du fil du dire pour y nommer le manque, ouvrant le dire, par du dit, sur ce qu'il ne dit pas, faisant résonner, dans d'autres mots en plus, cette part de silence qui s'éprouve aux mots (Authier-Revuz, 1996, p. 3).

Le *c'est-à-dire* marque de même la non-coïncidence des mots et des choses, cotextuellement le non-dit se tenant autour de l'équation « notre métier » = « l'enseignement » (pas « la police »).

Ce non-dit est d'autant plus perceptible que le locuteur se montre « en tant que tel » avec le *je pense*. Ce médiatif (Dendale & Coltier, 2003) indique que l'origine du point de vue énoncé, en ce point du discours, est à rechercher dans une réflexion toute personnelle du locuteur et que, par conséquent, le point de vue énoncé peut être soumis à révision. En définitive, le *je pense*, qui marque clairement la présence de la subjectivité du locuteur, ne fait qu'introduire le doute (Rendulić & Kanaan-Caillol, 2016) sur la valeur de validité de l'équation dont il est question.

3.2.3. La réélaboration de l'expérience de souffrance par la combinaison d'un processus d'objectivation et d'un processus d'intra-subjectivation

3.2.3.1. L'ouverture d'un espace où le sujet pense sa souffrance comme souffrance identitaire partagée

Le discours sur la souffrance ne semble pouvoir se développer qu'en passant par la représentation du corps collectif souffrant, pour ce sujet qui cherche à approcher son propre vécu expérientiel de souffrance. L'objectivation du discours permet à Sophie de réélaborer ce qu'elle ne peut dire en *je*. Nous retrouvons là un résultat des travaux conduits par Dejours et dont nous avons déjà fait état à propos du travail de réélaboration de l'expérience de la souffrance par Alice : rares sont les sujets qui parlent (de) la souffrance comme étant leur propre vécu de souffrance, dans le cadre d'une interview. Mais dans le discours de Sophie, un pas de plus est fait dans ce sens puisque le *on*, qui réfère au collectif des enseignants (incluant Sophie), ne cède pas le pas à la forme infinitive qui effaçait toute forme d'actant, comme dans le discours d'Alice. L'intime passe par ce *on* : un ressenti, une impression (cf. [S210]), c'est-à-dire un éprouvé psychique qui ébranle un moi professionnel (Blanchard-Laville, 2001) représenté réduit à l'impuissance avec un savoir et un pouvoir d'agir supprimés, conduisant à la construction d'une identité auto-dévaluée.

Mais le discours objectivant est représenté comme ne suffisant pas à dire cette souffrance : l'usage d'autonymes marque l'écart que le sujet parlant, qui « s'entend lui-même » lorsqu'il parle (Authier-Revuz, 1995, p. 148), perçoit et tente de réduire.

Des hypothèses sur ce non-dit peuvent être faites en se fondant sur les travaux de Dejours qui donnent à entendre, dans le mot « usant », le mot « « usure », bien sûr, mais aussi « fatigue »,

« épuisement physique », « souffrance » et/ou encore « blessure narcissique ». Il s'agit de quelque chose de l'ordre de l'« assez difficile à supporter », qui est dit avec pudeur et retenue et représenté comme affectant tout le corps professionnel.

L'affichage de maîtrise du discours marqué par le *c'est-à-dire* amène Sophie à se positionner dans un débat qui mobilise le corps social à différents niveaux depuis des dizaines d'années : l'école doit-elle enseigner et/ou éduquer ? A partir d'un glissement entre « éduquer », « réguler les comportements sociaux » et faire « la police », l'alternative dans le discours du sujet parlant devient enseigner ou faire la police. Cette conception subjective (affirmée par un *je pense*), représentée comme soutenue, parce que partagée par le collectif (contexte d'usage du *on* et usage de *notre* dans « notre métier »), est formulée avec l'ostension d'une maîtrise du dire qui vise à ajuster au plus près pensée et mot. Elle fait entendre la réélaboration d'une souffrance identitaire du sujet individuel comme une souffrance qui est partagée par un collectif professionnel et qui se tient dans l'écart entre un soi professionnel qui enseigne et un soi amené à perdre son identité d'enseignant et à endosser une identité de policier. Il est possible que l'effet d'explication rationnelle et maîtrisée, que produit l'usage du *c'est-à-dire*, donne sens à cette souffrance en explicitant sa source.

En outre, il est vraisemblable que la reconstruction d'une souffrance identitaire comme partagée soutienne une entreprise d'autojustification de ce sujet qui a fait le choix de ne pas avoir d'activité enseignante auprès d'enfants identifiés comme ayant des difficultés de comportements (qui « perturbaient énormément la classe » [S201]) ; en témoigne son discours sur son renoncement à enseigner en classe de SEGPA (cf. texte ci-dessous, déjà cité dans la section 3.1.1 de ce chapitre) :

C177. *Et vous me disiez que vous vouliez aussi aller en SEGPA, c'était plutôt cette orientation ...*

S178. et bien non

S179. en fait j'ai changé d'avis parce qu'

S180. en fait avec les enfants de CLIS que j'ai eus

S181. donc E

S182. ce qui m'a beaucoup plu d'ailleurs

S183. E je me suis aperçue que

S184. ceux qui allaient plutôt en SEGPA

S185. c'était plus des enfants

S186. qui étaient pas forcément dans le travail

S187. en fait qui étaient plus

S188. on va dire

S189. avec plus de difficultés à gérer au niveau du comportement

Mais, nous faisons l'hypothèse qu'il ne s'agit pas que de souffrance partagée.

3.2.3.2. La réélaboration intra-subjective d'une souffrance singularisée

Pour mieux approcher le travail de réélaboration de l'expérience qui se réalise dans et par ce discours, nous devons examiner sous un autre angle les marques de subjectivation du discours que sont *on peut dire ça* et *c'est-à-dire*.

Comme nous l'avons déjà vu, les autonymes, qui ne sont pas les scories d'un discours oral construit par ajustements perpétuels à son contexte d'énonciation, ne sont pas non plus à interpréter seulement comme les marques d'ostension d'une maîtrise du discours. En effet, nous avons vu que pour la linguiste Authier-Revuz, dont le champ de recherche croise celui de la psychanalyse, ces commentaires auto-réflexifs signifient l'altérité qui se tient au cœur même du sujet et signent son clivage.

Sans entrer dans une analyse à dimension psychanalytique du discours de Sophie, nous pouvons faire l'hypothèse que le *on peut dire* et le *c'est-à-dire* sont également interprétables comme la marque de tensions psychiques auxquelles le sujet se trouve affronté et qui sont différentes de celles que peuvent partager un collectif soumis à des tensions identitaires.

Au vu du co(n)texte, ces conflits internes singuliers peuvent être en lien avec la contradiction qui s'entend entre une identité revendiquée d'enseignant qui n'a qu'à enseigner (qui n'a donc pas à « faire la police ») et une identité d'enseignant qui se soucie d'aider l'enfant en difficulté. Identité construite en différents endroits du discours que constitue l'interview par un travail de construction de soi comme enseignant défiant les difficultés. Dans ce travail l'expérience de la CLIS prend le sens d'une « une expérimentation de soi » (Verrier, 2006, p. 73), avec un affichage d'affects positifs comme on peut l'entendre dans le fragment suivant :

C225. *Oui là c'est ce que j'entends de ce que vous me dites. Mais ce sont des élèves qui sont en difficulté parce qu'ils ne comprennent pas ?*

S226. voilà

S227. parce que oui en général c'est

S228. parce qu'ils comprennent pas

S229. ben enfin je trouve que c'est un peu un défi aussi E

S230. de les amener à comprendre

S231. et de les faire avancer

S232. enfin c'est peut-être le côté défi aussi que j'aime bien

S233. ben ça c'est tout à fait personnel

S248. et puis de chercher E

S249. d'arriver à trouver une autre méthode

S250. pour arriver à les amener à comprendre

S251. enfin c'est ce côté-là aussi que j'aime bien

Il est probable que pour ce sujet, en ces points d'hétérogénéité du discours que sont les autonymes, se joue dans son travail de réélaboration de son expérience vécue, la confrontation du principe du plaisir (et du désir) affiché d'aider « les enfants en difficulté » et le principe de

(sa) réalité : l'impossibilité d'aider les « enfants » perturbateurs. L'origine de la tension, comme le montrent les failles repérées dans le discours analysé dans la section 3 de ce chapitre, se tient dans la représentation probablement refoulée, selon laquelle ces enfants perturbateurs sont eux aussi des « enfants » en difficulté qui peuvent eux aussi apprendre.

En définitive, il semble que les tensions psychiques qui resurgissent par et dans ces autonymes, « déchirures du discours », soient analysables en termes de tensions identitaires entre un soi s'édifiant et s'affichant comme défiant la difficulté d'enseigner à des élèves en difficulté et un soi renonçant à enseigner auprès de certains de ces « enfants » (perturbateurs et en difficulté). Tensions qui peuvent renvoyer à des problèmes de confrontation entre un moi idéal et un moi professionnel qui ne veut/ne peut pas intervenir auprès d'élèves perturbateurs.

Il est ainsi vraisemblable que, pour ce sujet, l'« usant » ne soit pas réélabéré comme identique à celui du collectif et que le *c'est-à-dire* n'explicite pas aussi clairement qu'il y paraît la claire conception d'une rupture entre enseigner et « faire la police », ce sur quoi, d'ailleurs, nous alertait le *je pense* interprétable comme l'insinuation d'un doute (Rendulic & Kanaan-Caillol, 2016). Mais, avec les autonymes, nous avons affaire aux traces de quelque chose qui échappe au sujet de conscience ; il s'agit d'un discours latent et d'un travail intra-subjectif insu du sujet. Nous approchons là de zones concernant « 'la conflictualité interne' et [...] 'la partie d'eux-mêmes dont les enseignants ne veulent rien savoir' au nom de la rationalité et de l'idéal de maîtrise » (Yelnik, 2002, p. 94). L'avancée sur ce point relèverait d'un travail à conduire en analyse de pratique(s) ; celui-ci dépasse bien entendu le cadre de notre recherche, qui ne se limite qu'à essayer de comprendre le processus de réélaboration de l'expérience dans et par le discours.

Chapitre VIII : La reconstruction d'une pratique professionnelle de référence et ses fonctions

1. Introduction

Nous exposerons dans ce chapitre comment un travail de réélaboration discursive de l'expérience opère une reconstruction progressive d'une pratique de référence. Cette reconstruction se réalise avec l'usage d'un *vous* générique qui engage une représentation de l'expérience professionnelle comme partagée, dans une relation empathique, avec un *alter ego* imaginaire, sujet singulier mais aussi sujet collectif.

Nous observerons ce travail à partir du fragment [S2131-S2136] (texte en gras) extrait du discours de Sophie (cf. annexe 2.1), reproduit ci-dessous :

S2125. enfin si on sait pas

S2126. qu'est-ce qu'ils ont fait exactement

S2127. en fait on n'arrive pas E

S2128. à cerner leurs difficultés

S2129. alors le problème c'est que

S2130. ça prend énormément de temps quoi

S2131. vous allez rester

S2132. je sais pas moi

S2133. vingt minutes sur une évaluation

S2134. à essayer de comprendre

S2135. puis et bon quand vous en avez vingt-quatre à corriger E

S2136. rien que la correction elle-même vous passez dix minutes sur chaque évaluation

S2137. donc ça fait

S2138. ça fait beaucoup de temps

Nous soutiendrons aussi dans ce chapitre que cette reconstruction d'une pratique de référence permet une transformation d'affects et une gestion de rapports tensionnels (professeurs/non professeurs ; enseignants/enseignants et Moi professionnel idéal /Moi professionnel du vécu expérientiel).

Dernière remarque introductive : le *vous* à valeur générique est peu présent dans nos données. En effet, si nous le retrouvons dans le discours tenu par Sophie à plusieurs reprises : vingt et une occurrences de ce *vous* générique et trois de *votre* (le déterminant qui lui est associé) réparties sur huit fragments, il est totalement absent du discours d'Alice. Notre recherche n'étant pas quantitative mais qualitative, il nous a paru essentiel d'essayer de comprendre ses

fonctions relativement au processus de réélaboration discursive de l'expérience, dans le cadre d'une relation intersubjective. Ce d'autant que cette forme de généralité en *vous* (ou en *tu*, dans un contexte de tutoiement) se développe dans le français parlé depuis une vingtaine d'années en sortant de la stigmatisation de « parler populaire » dans laquelle elle était enfermée (Barbériis, 2010 ; Pires, 2004), tout en restant moins courante dans le cas du vouvoiement : le *vous* d'adresse favorisant l'usage du *on* générique, plutôt que le *vous* générique (Pires, 2004).

2. Le processus de reconstruction d'une pratique de référence

2.1. La construction d'un savoir expérientiel partagé

2.1.1. La construction d'un *alter ego* professionnel imaginaire

Le dispositif énonciatif mobilisant le *vous* générique montre un travail de réélaboration de l'expérience qui, « loin de travailler sur la différenciation entre individus [...], travaille sur leurs points communs, et leur expérience partagée » (Barbériis, 2010, p. 1842). En effet, en employant le *vous* à valeur générique le locuteur « [...] 'déplace' [...] son interlocuteur » pour le mettre sur une position tierce, celle « d'un acteur agissant dans la scène verbale » (Barbériis, 2010, p. 1854). C'est-à-dire que symboliquement, le sujet référent du *vous* est imaginativement mis en situation de (re)vivre l'activité vécue (et les éprouvés associés) du sujet parlant : l'activité langagière le construit comme co-acteur de l'activité représentée, *comme s'il y était*.

L'énonciataire est ainsi reconstruit symboliquement comme sujet assigné à une position active de coopération. Ce co-acteur *alter ego* assure « une amplification de la voix du locuteur/énonciateur qui ne parle plus seulement en son nom propre et au titre de sa seule subjectivité » (Despierre, 2011, p. 34), mais aussi au nom de cet *alter ego* et de sa subjectivité.

2.1.2. La co-construction réflexive d'un savoir expérientiel

Divers effets discursifs produits par l'usage du *vous* permettent le développement d'un processus de réélaboration de l'expérience en savoir co-construit à partir d'une posture réflexive. Tout d'abord, le jeu à trois places dont il vient d'être question (celle du locuteur/énonciateur, celle du l'allocuteur/énonciataire et « une position tierce [...] d'un acteur agissant dans la scène verbale ») confère un pouvoir d'ubiquité imaginaire aux acteurs

de la scène verbale, énonciateur et énonciataire, riches de la même expérience. Ceux-ci procèdent aussi à une « orientation en tandem » (Barbérís, 2010, p. 1842) vers « cette scène [...qui] se désigne comme un foyer d'attention d'ordre cognitif. » (Barbérís, 2010, p. 1841). Le caractère cognitif du traitement du vécu expérientiel est particulièrement patent, puisque la forme énonciative montre le locuteur/énonciateur qui, par un phénomène de dédoublement énonciatif, se déplace et « sort de lui-même » (Barbérís, 2010, p. 1854) pour investir la place imaginaire de spectateur/observateur de l'agir mis en scène. Il est ainsi montré comme se mettant à distance de cette scène pour la « réfléchir » et y réfléchir, tout en se représentant comme appartenant à la classe des co-acteurs de sa propre activité que définit le générique *vous*. Le savoir expérientiel partagé, ainsi reconstruit par ce jeu complexe de places énonciativo-discursives, gagne en profondeur : il est construit comme descriptible et analysable car résultant d'une posture réflexive adoptée relativement à un vécu représenté comme partagé.

2.1.3. Un partage empathique et une ouverture aux éprouvés

Le sujet parlant qui, en réélaborant son expérience professionnelle, se construit un *alter ego* imaginaire, procède, par l'usage du *vous* générique, à une « forme de partage empathique de l'expérience » (Barbérís, 2010, p. 1851). Ce partage empathique ne se limite pas à l'« ordre cognitif » mais concerne aussi l'« ordre affectif » selon Barbérís (2010, p. 1841). La conception du phénomène empathique qu'énonce la linguiste résonne avec celle des chercheuses M. Cifali et F. Giust-Desprairies qui, investiguant sur le travail d'élaboration de situations professionnelles vécues, posent que : « dans l'empathie, affect et intelligence sont présents tous deux : une aptitude à éprouver et une aptitude à réfléchir coexistent » (Cifali & Giust-Desprairies, 2008, p. 56).

Nous avons d'abord porté l'accent sur la dimension cognitive du « partage empathique par l'expérience » car le fragment de texte comprenant le *vous* générique, que nous avons extrait de nos données, concerne l'expression d'un savoir expérientiel construit dans et par cette relation empathique (cf. supra). Pour autant, la dimension affective n'est pas absente. C'est d'ailleurs sur cette dernière que certains auteurs, étudiant le *vous* générique, insistent. Ils voient dans l'usage de ce *vous* une manière de rendre l'interlocuteur plus attentif au discours du locuteur et plus impliqué dans la relation intersubjective, en raison du double effet d'apostrophe et de déplacement sur la scène verbale que produit son usage, puisque la double dimension du *vous* (adressage et généricité) fait que cet interlocuteur est littéralement embarqué dans le vécu expérientiel discursivement reconstruit.

En l'occurrence, pour cette situation d'interview, il est probable que, ne quittant pas pour autant sa place de chercheuse qui est aussi formatrice d'enseignants, exposée aux phénomènes de transfert et de contre-transfert toujours présents dans une relation intersubjective (Devereux, 1980 ; Yelnik, 2007 ; Masson & Haas, 2010), l'intervieweuse adopte une posture empathique, définie « comme 'une sympathie' pour l'autre [qui] ne s'éprouve pas au point de n'éprouver qu'elle (elle permet de garder la bonne distance où les sentiments se vivent sans envahir) » (Cifali & Giust-Desprairies, 2008, p. 56). De cette posture empathique, à l'écoute du cotexte, elle a pu percevoir chez le sujet parlant, en faisant du lien avec sa propre histoire, le désir de comprendre la démarche de l'apprenant, l'inquiétude de ne pas y réussir (« essayer de ... ») et peut-être le dépit de ne pouvoir y consacrer tout le temps nécessaire : les données comptables, fournies par le sujet parlant, sont suffisamment et ostensiblement précises pour que l'implicite d'un obstacle temporel fasse entendre le sentiment d'impuissance et les affects qui y sont associés ((20 minutes X n³⁰) + (24-n) X 10 minutes, soit 4, 5, 6 heures, en fonction du nombre des élèves en difficulté). Il est d'ailleurs probable que le sujet parlant ait perçu dans le comportement de son intervieweuse cette empathie, puisqu'elle s'autorise à mobiliser ce jeu de places (ce que ne fera jamais Alice, autre professeure interviewée). Comme l'observe Barbéris, « l'installation de la scène empathique » se fait sur un terrain propre à son surgissement : « l'énoncé empathique doit être enchâssé dans une relation dialogale, qui lui permet de se construire. » (Barbéris, 2010, p. 1854).

Mais, pour ce qui concerne le travail de réélaboration de l'expérience professionnelle, ce qu'il est essentiel de noter est que *l'autre*, *l'alter ego*, imaginativement construit dans une relation empathique avec le locuteur, par la mobilisation du *vous* générique, est représenté comme partageant les éprouvés associés au vécu professionnel.

2.2. La construction d'un groupe de référence/d'appartenance

2.2.1. Le dessin progressif d'un groupe identitaire imaginaire

Nous y insistons : si une posture empathique de l'interlocuteur en chair et en os est essentielle à l'émergence de cette « forme de partage empathique de l'expérience » (Barbéris, 2010, p. 1851), cette dernière relève d'une activité discursive qui ne se réduit pas à agir sur l'interlocuteur pour créer chez lui « une disponibilité aux émotions et aux sentiments éprouvés » par le locuteur/énonciateur (Giust, 2006, p. 347). Procéder à cette approche

³⁰ N étant le nombre des élèves dont la production appelle une attention particulière.

pragmatique limitative de la relation interlocutive serait faire fi de la multidimensionnalité symbolique du langage et de l'ouverture sur l'imaginaire qu'elle permet. La puissance reconfiguratrice du discours se tient sûrement là. Il nous faut donc toujours tenir que le jeu des places imaginaires et le partage empathique de l'expérience (dans ses deux dimensions, cognitive et affective), qu'il simule, se réalise entre un locuteur/énonciateur et un énonciataire. Or, l'énonciataire, ici construit dans une relation empathique, comme une subjectivité en même (Barbérís, 2010) n'est pas réductible à une image discursive du seul interlocuteur de la situation d'interview, même si celui-ci est indispensable à la construction imaginaire de cet *autre*. En effet, dans « ce jeu à trois pôles, entre un interviewer, un interviewé et un objet », (Haas & Masson, 2010, p. 81), l'interviewé, locuteur/énonciateur, se sert de son interlocuteur « comme matérialisation temporaire d'interlocuteurs imaginaires, tout comme il prendra mentalement la place d'autres » (Haas & Masson, 2010, p 81).

Instrument de substitution d'un *autre* semblable, mais situé à une distance que le vouvoiement souligne, ce *vous* permet au sujet parlant d'envisager son expérience de points de vue différents par l'adoption d'une posture réflexive sur son vécu professionnel (cf. supra), mais il lui permet également de se reconstruire un groupe d'appartenance qu'il fait imaginativement exister : la valeur générique du *vous* marque que cette substitution s'offre au phénomène de répétition. Le locuteur/énonciateur se construit alors, non pas comme compris intellectuellement et affectivement par un seul interlocuteur/énonciataire, mais par tous ces interlocuteurs/énonciataires imaginaires susceptibles d'informer le *vous* et d'occuper la place qu'il trace dans un discours construit comme attendant chacun d'eux.

Le mouvement identitaire que marque le *vous* générique ne s'oriente donc pas vers *un entre-deux* (énonciateur/énonciataire), ni même vers *un entre-soi* qui renverrait à l'idée de clôture et à celle d'un groupe refermé sur lui-même, mais vers *un entre-nous* composé d'un *je +vous+vous+vous ...*, construit imaginativement comme groupe d'appartenance du sujet parlant, ouvert à l'accueil de l'*autre*, *alter ego*, prêt à occuper la place vacante sémiotisée par la variable *vous*.

2.2.2. La reconstruction d'un agir professionnel en rupture avec les pratiques professionnelles habituelles.

L'agir professionnel du sujet parlant, dans le verbatim que nous avons retenu (que nous reproduisons ci-dessous par confort de lecture), est représenté dans le contenu propositionnel de son cotexte d'occurrence en rupture avec l'expérience qu'il a de l'agir professionnel de ses collègues

S2131. vous allez rester
S2132. je sais pas moi
S2133. vingt minutes sur une évaluation
S2134. à essayer de comprendre
S2135. puis et bon quand vous en avez vingt-quatre à corriger E
S2136. rien que la correction elle-même vous passez dix minutes sur chaque évaluation

Nous pouvons entendre cette rupture dans le segment [S2094] du fragment suivant dans lequel le sujet parlant qualifie et expose un aspect de son activité professionnelle :

S2094. alors bon après c'est des choses personnelles

S2095. mais je sais que quand ils font les évaluations
S2096. enfin j'essaie de savoir
S2097. ce qu'ils ont fait exactement
S2098. quelle a été leur démarche
S2099. et qu'est-ce qu'ils ont pu faire

Nous pouvons aussi l'entendre dans le contenu propositionnel de l'extrait suivant du discours ; la rupture s'entend en particulièrement dans les fragments [S2078/2079] soulignés en gras

S2070. enfin parce que j'ai envie de savoir d'autres choses
S2071. et puis parce que j'ai envie
S2072. enfin c'est moi
S2073. ma progression personnelle
S2074. en fait je pense que c'est E...
S2075. et je pense que ça c'est
S2076. enfin je pense aussi que c'est important dans l'enseignement
S2077. enfin je pense pas
S2078. enfin je pense pas que tout le monde pense
S2079. que c'est important

Mais c'est l'usage de l'indicateur *vous* générique à la place d'un *on* qui signifie le plus cette rupture dans le cotexte d'apparition proche du fragment utilisant ce *vous*. Nous reproduisons cet extrait ci-dessous :

S2125. enfin si on sait pas
S2126. qu'est-ce qu'ils ont fait exactement
S2127. en fait on n'arrive pas E
S2128. à cerner leurs difficultés
S2129. alors le problème c'est que
S2130. ça prend énormément de temps quoi
S2131. vous allez rester
S2132. je sais pas moi
S2133. vingt minutes sur une évaluation
S2134. à essayer de comprendre
S2135. puis et bon quand vous en avez vingt-quatre à corriger E
S2136. rien que la correction elle-même vous passez dix minutes sur chaque évaluation
S2137. donc ça fait
S2138. ça fait beaucoup de temps

Sans entrer dans une analyse détaillée de ce *on* retenons avec Clot que ce *on* pourrait être « ‘la voix du métier qui parle’, si l’on entend par métier non pas seulement les compétences techniques du sujet mais le répondant collectif, garant de l’activité individuelle » (Clot, 2005, p. 50). Lorsque le locuteur l’utilise, il signifie dans le discours son appartenance à la communauté de pratique liée à ce métier. Conséquemment, le passage du *on* au *vous* générique indique ici, en creux, une rupture avec les pratiques de la communauté d’appartenance ”naturelle” qu’est le corps des enseignants du premier degré.

En l’occurrence, en revenant à notre *verbatim*, avec l’usage du *on* et non du *vous* générique l’expérience consistant à passer « vingt minutes sur une évaluation à essayer de comprendre » et « dix minutes sur chaque évaluation » des « vingt-quatre à corriger » aurait été représentée comme partagée par chacun des membres du collectif représenté par *on*. Ce *on* aurait servi la reconstruction discursive d’une expérience singulière étayée par l’appartenance à un groupe de pairs partageant le même état des choses. Le *je* se fondant dans le *on*, le sujet parlant se serait construit une identité professionnelle par une appartenance à sa communauté de pratique.

Avec l’indicateur *vous*, le travail d’analyse interprétative du processus de réélaboration de l’expérience doit s’orienter vers une direction autre.

2.2.3. La construction d’un groupe de référence/d’appartenance imaginaire

L’indicateur qu’est le *vous* générique, en marquant la construction discursive d’un sujet individuel et collectif représenté comme partageant le vécu expérientiel professionnel et ses éprouvés (cf. les sections 2 et 3 de ce chapitre) permet au locuteur de (se) (re)construire, sur le mode imaginaire, une communauté de pratique puisque les énoncés ainsi construits « demeurent valides au-delà de l’énonciation actuelle [...] pourront être répétés et demeureront vrais chaque fois que les conditions d’application seront réunies » (Despierre, 2011, p. 40). L’effet de reconstruction d’une communauté de pratique est d’autant plus patent que l’énonciataire convoqué à une place de co-acteur du vécu expérientiel du locuteur/énonciateur « garde sa saillance, voire en gagne davantage » (Barbérís, 2010, p. 1842) car il est représenté comme un agent actif ou passif des états et événements du vécu expérientiel discursivement reconstruit.

Avec notre exemple, en l’occurrence, il s’agit d’une pratique, à caractère chronophage, de correction des évaluations des élèves à visée de compréhension de leur démarche.

Observons que l’effet de généralisation de l’attribution de cette pratique professionnelle au groupe identitaire des *alter ego*, imaginairement construit, « passe par un cas singulier

exemplaire, extensible à d'autres cas semblables, en relation avec la dimension répétitive de l'expérience décrite, et avec la similarité des sujets humains qui y sont engagés » (Barbérís, 2010, p. 1854). L'effet de généralisation de cet agir professionnel s'opère d'ailleurs dans deux directions : l'agir est représenté comme répétitif pour un sujet individuel -il y a un effet de mise en place d'une pratique habituelle- et il est représenté comme répété par tout sujet pouvant informer le *vous*.

Ce *vous* à valeur générique est désigné en termes de « personne d'univers » par Pires, (2004, p. 44), univers étant à entendre au sens de « communauté d'un vécu ». Le sujet parlant qui fait usage de ce *vous*, reconstruit discursivement ainsi un univers, un monde peuplé de tous ceux avec lesquels il partage une pratique et il recrée ainsi imaginativement une communauté de pratique dont l'agir professionnel se situe en rupture avec l'agir professionnel habituel de la communauté de pratique que constituent les enseignants du premier degré que le *on* évité pouvait figurer (cf. la section 2.4.1 de ce chapitre). Avec notre exemple, rester beaucoup de temps sur une évaluation pour comprendre la démarche de l'élève a pour implicite qu'il ne s'agit pas pour l'acteur ainsi représenté de corriger seulement par vrai ou faux, ce qui serait beaucoup plus rapide et moins coûteux en temps ; ce coût en temps étant explicitement signifié dans le discours en amont et en aval du fragment contenant le *vous* générique :

S2129. alors le problème c'est que

S2130. ça prend énormément de temps quoi

S2137. donc ça fait

S2138. ça fait beaucoup de temps

Pour résumer, observons qu'au cours du processus de réélaboration de son expérience, le locuteur/énonciateur reconstruit symboliquement, par la relation interlocutive, un groupe de référence construit aussi comme un groupe d'appartenance, avec lequel il peut partager une expérience vécue, les affects qui y sont associés et le savoir expérientiel qui y correspond. Dans la réalité qu'il reconstruit, son agir sort de l'événementiel singulier pour devenir une pratique qui appartient à son quotidien professionnel partagé par le groupe de référence/d'appartenance imaginativement constitué en communauté de pratique. Encore une fois, c'est manière pour le sujet d'édifier une réalité qui le décrit tel qu'il se fait discursivement exister par un travail de réélaboration de son expérience.

2.3. La reconstruction d'une pratique de référence, la transformation d'affects et la gestion de rapports tensionnels

2.3.1. Affects négatifs de rupture, affects positifs de « liaison » par la reconstruction d'une pratique de référence

Nous avons déjà relevé dans notre écrit que l'usage du *vous*, en affinité avec d'autres indices langagiers (cf. supra), marque un mouvement ambigu de désolidarisation du groupe d'appartenance « naturel » des professeurs alors que l'usage du *on* aurait marqué une revendication d'appartenance à ce groupe - et des pratiques communes qui le caractérisent (au moins relativement à l'activité professionnelle de correction de productions d'élèves). L'usage du *vous* générique affirme une subjectivité singulière revendiquant une pratique professionnelle hors norme, c'est-à-dire se distinguant de celle du groupe professionnel auquel appartient le sujet à partir de son entrée dans la profession. Il est probable que l'affirmation de cette subjectivité hors norme se paie d'un coût psychoaffectif élevé, puisque se placer en rupture par rapport à une norme, c'est toujours prendre le risque de se couper de son groupe d'appartenance, de ses pairs et de leurs certitudes, avec les affects anxiogènes, souvent destructeurs, qui y sont associés (Kaës, 2005). En effet, sans entrer dans la complexité des théories sur le groupal, qui se présentent comme « un champ de problématiques » (Souto, 2009, p. 556), rappelons que différents auteurs (Bion, Enriquez, Pagès, Rogers, De Peretti, Anzieu, Kaës et d'autres), avec des cadres théoriques qui peuvent être très différents, font état de survenances d'affects à valeur négative chez le sujet vivant une expérience d'(auto)-exclusion d'un groupe dont les fonctions sont d'assurer protection et sécurité à ses membres (ce qui se paie par une certaine allégeance, mais cela est une autre question). Ces sentiments à valeur négative sont la peur de la solitude, la crainte de l'abandon, l'angoisse de la séparation et même pour certains auteurs, des fantasmes de mort.

Pour se défendre des effets psychoaffectifs négatifs de cette « déliaison » (Giust-Desprairie, 1996), une fonction de liaison s'avère nécessaire (Kaës, 2005) et passe par une réinsertion dans un (des) autre(s) groupe(s) assurant protection et sécurité pouvant juguler (en partie) les effets anxiogènes d'une (auto)-exclusion d'un groupe qui résulte d'une rupture avec ses normes et ses pratiques habituelles.

Il est probable que la reprise transformatrice symbolique, qu'opère le *vous* générique, d'une pratique individuelle et subjectivement vécue comme hors norme en une pratique de référence

partagée par un groupe de référence/d'appartenance permet d'assurer cette fonction de liaison.

2.3.2. La reconstruction d'une pratique de référence et la gestion de différents rapports tensionnels

2.3.2.1. Un double rapport tensionnel

Si on replace le fragment discursif comprenant le *vous* générique dans son cotexte, en particulier son cotexte situé en aval, on peut faire l'hypothèse que l'usage de cette forme générique participe de la gestion de tensions identitaires. Ce cotexte situé en aval est le suivant :

S2139.et ça c'est un...

S2140.ça c'est un côté

S2141.dont je m'étais pas rendu compte

S2142.quand j'étais pas enseignante

S2143.on a tendance à dire

S2144.voilà on a tendance à dire

S2145.oh la la les professeurs ils font pas grand-chose ils ont des horaires

S2146.quand même ça va quoi

Le rapport sous forme directe du jugement critique formulé à l'encontre des professeurs :

S2145.oh la la les professeurs ils font pas grand-chose ils ont des horaires

révèle, en le cristallisant, le double rapport tensionnel que le sujet parlant entretient avec ses différents groupes d'appartenance et/ou de référence : ceux qui ne sont pas enseignants et les enseignants.

2.3.2.2. Un acteur à la fois solidaire et non solidaire de ceux qui stigmatisent son groupe professionnel

2.3.2.2.1. Une activité langagière qui marque des tensions

L'analyse du fragment [S2139-S2146] (cf. supra), que nous détaillons ci-dessous montre l'ambiguïté du positionnement du locuteur par rapport au jugement critique formulé à l'encontre des enseignants. Cette ambiguïté est marquée par le caractère flou de la référence du *on* de « on a tendance » ([S2143] et [S2144]). Ce *on* inclut-il le locuteur ou pas ?

Pour comprendre le rapport tensionnel que réalise l'usage du *on* à référence floue, il est essentiel de noter que le « je » (sujet de l'énoncé) mobilisé dans ces fragments représente le

sujet parlant (être du monde) alors qu'il n'était pas enseignant. Le *on* générique du premier « on a tendance à dire » du segment

S2143.on a tendance à dire

semble inclure cette image discursive du sujet parlant alors qu'il n'était pas encore professeur. Ce discours générique en *on* + *présent générique* crée un télescopage de deux époques du vécu du sujet parlant, celle du moment où il n'était pas encore enseignant et celle de l'actualité du discours. Cette espèce de concaténation des temporalités (Varro, 2008) met en dissonance le *je* de l'énonciation et le *je* de l'énoncé qui se fond dans ce *on* : le sujet parlant est représenté comme reproduisant, dans l'espace de l'interlocution, le discours critique (rapporté sous forme directe, cf. [S2145]) qu'il pouvait tenir sur les enseignants, quand il n'était pas encore professeur. Cette « tendance à dire » apparaît comme persistante dans l'espace mental du locuteur/énonciateur, sinon la forme aurait été « j'avais tendance à dire comme les autres que ... ». Tout se passe comme si ce jugement négatif stigmatisant les professeurs (comme ne faisant pas grand-chose) perdurait dans le discours du locuteur/énonciateur s'incluant dans le *on*, l'instance judicative qui énonce le jugement (Coquet, 2007). Pourtant, dans le même temps, avec une réorientation énonciative à l'aide d'un *voilà* annonçant une explication :

S2144.voilà on a tendance à dire

le même locuteur/énonciateur, répétant la forme « on a tendance à dire » signifie non seulement sa prise de distance par rapport à ce discours rapporté sous forme directe, mais aussi son exigence de le voir cesser : « ça va quoi » [S2146] qui, dit sur un ton d'agacement et même de colère (qu'atteste le retour à l'enregistrement), le rapproche d'un « ça suffit » intégrant un « y en a marre ». Le locuteur a opéré une réorientation énonciative pour signifier son extraction du *on* dont le point de vue, rapporté en discours direct, correspond à la doxa selon laquelle « les professeurs ils font pas grand-chose ». Mais le commentaire en *quand même* surplombant le « ça va » opacifie le sens du point de vue énoncé pris en charge par ce locuteur. Ce commentaire, marquant l'hétérogénéité du discours signifie aussi celle du sujet représenté en locuteur/énonciateur se dédoublant selon un phénomène de polyphonie dont nous avons déjà fait état (cf. chapitre VII). La légitimité du point de vue « ça va » (cf. « ça suffit ») s'en trouve amoindrie, car le *quand même* pourrait être interprété comme un « même si ce n'est pas tout à fait faux ».

2.3.2.2.2. Discours interprétable en termes de tensions identitaires

En tout cas, ce fragment discursif montre un sujet parlant, devant gérer des tensions perceptibles entre un soi parental et un soi professionnel, lui-même en tension. Tout se passe comme si le jugement critique du soi parental ne cédait pas complètement. L'hypothèse de l'influence du soi parental sur le soi professionnel nous paraît corroborée par le fait que le sujet parlant fait souvent référence à son expérience de parent d'élèves tout au long de son interview.

Ce sujet paraît aux prises avec une réalité au sein de laquelle il est confronté à des conflits identitaires en lien avec un jugement critique formulé vis-à-vis d'une communauté de pratique enseignante (« les professeurs ») dont il ne peut pas s'exclure ni vis-à-vis des parents, ni vis-à-vis de soi : c'est son groupe d'appartenance professionnelle. Pourtant différents indices que nous avons relevés montrent qu'il n'est encore pas loin de partager ce jugement critique, comme il le faisait quand il n'était pas professeur. Dans ce fragment textuel, le sujet (se) (re)construit comme ne pouvant pas se désolidariser totalement du jugement critique formulé par ceux qui ne sont pas professeurs, tout en s'en désolidarisant en se fondant sur son expérience professionnelle singulière.

2.3.2.2.3. La reconstruction d'une pratique de référence qui renforce la voix du sujet singulier par celle d'un collectif

Mais le « ça va quoi » est clairement proféré et opposé au jugement critique des parents.

Comme il est rapporté sous forme directe, à quel énonciateur en attribuer la responsabilité ? Au seul locuteur/énonciateur de l'ici et maintenant de la situation d'interview ? Au seul locuteur/énonciateur s'adressant imaginativement à tous ceux qui profèrent ce jugement critique ? Au locuteur appartenant à une communauté de pratique imaginaire pouvant amplifier et soutenir ce « ça va » en faisant chorus ?

Nous n'avons pas à choisir car le discours montre une superposition des voix. Mais nous faisons l'hypothèse que la reconstruction d'une pratique de référence avec la communauté professionnelle qui y est associée, construit un acteur accompagné d'une multitude d'autres qui se tiennent à ses côtés, comme co-acteurs de son activité, pour étayer sa réalité et le sens qu'il lui donne. Cette acteur reconstruit ainsi son expérience professionnelle comme une réalité partagée par le groupe, imaginativement créé, reconstruite en savoir (« essayer de comprendre » la démarche de (des) élève(s) « ça prend beaucoup de temps », « ça fait

beaucoup de temps ») et opposable à la réalité de ceux qui ne sont pas enseignants et qui ont « tendance à dire » :

S2145. oh la la les professeurs ils font pas grand-chose ils ont des horaires

Il est probable que la reconstruction d'une pratique de référence autorise la représentation du dire « ça va » comme soutenu par une communauté de pratique qui lui donne une force persuasive, opposable au dire de ceux qui ne sont pas professeurs, alors que le locuteur laisse entendre des discordances dans son dire, quand il ne peut se référer qu'à sa seule expérience (cf. supra).

En outre, le fait que cette communauté de pratique fasse partie intégrante du groupe de ceux qui enseignent paraît desserrer le nœud tensionnel identitaire en créant un sous-groupe particularisant mais situé dans le collectif des enseignants.

2.3.2.3. Tension entre un Moi professionnel idéal et un Moi professionnel du vécu expérientiel

Nous avons déjà relevé que le sujet parlant se représente discursivement aux prises avec une réalité au sein de laquelle l'obstacle temporel constitue un problème (cf. La section 2.2 de ce chapitre). Ce problème en cache probablement un autre en rapport avec une certaine tension entre un Moi professionnel idéal, figuré par le *vous* générique, et le Moi professionnel du vécu professionnel expérientiel. En effet, il est probable que l'acteur, affronté à la réalité du problème du temps à mobiliser, ne soit pas toujours en capacité d'honorer ses propres exigences pour approcher cet idéal. Ce qui, d'ailleurs, pourrait expliquer sa difficulté à se désolidariser complètement du jugement critique proféré par ceux qui ne sont pas professeurs. Nous faisons l'hypothèse qu'en réélaborant son expérience professionnelle comme partagée par la communauté de pratique qu'il reconstruit à l'aide du *vous* générique, l'acteur s'auto-convainc de la réalité de cette pratique réélaborée comme partagée par cette communauté de pratique. Il se construit ainsi un monde où, comme membre de cette communauté de pratique, son Moi professionnel idéal et son Moi professionnel du vécu professionnel expérientiel se trouvent moins en tension.

2.3.3. Affects et reconnaissance sociale par la reconstruction d'une pratique de référence

La représentation discursive du jugement critique émis par ceux qui ne sont pas professeurs à l'encontre des professeurs est probablement à associer à la représentation d'un manque de

reconnaissance sociale. Or, différents auteurs ont insisté sur les aspects affectifs et émotifs du manque de reconnaissance et les ravages de leur dimension négative dans les constructions identitaires des sujets, comme la perte de l'estime et du respect de soi, avec les sentiments de frustration et d'injustice qui en résultent (Jorro & Huot, 2014).

Nous faisons l'hypothèse que la reconstruction d'une pratique de référence et de ses valeurs associées représentées comme partagées par un groupe de référence/d'appartenance (forte implication signifiée par le temps consacré à la compréhension des démarches mises en œuvre par les élèves), permet de transformer les affects négatifs liés au sentiment de manque de reconnaissance en des affects qui, sans être positifs, permettent probablement une restauration narcissique par auto-gratification mais aussi par une reconnaissance mutuelle dans le groupe de référence/d'appartenance discursivement recréé. L'affect négatif affleure toujours sur le fil du discours de Sophie, mais il s'agit de cet affect de « colère » (Jorro, 2009, p. 14), colère réelle ou feinte (signifiée par un « ça va » [S2146]), que peut provoquer le sentiment d'injustice devant l'absence de la reconnaissance sociale attendue, parce que construite comme méritée. Il y a bien là frustration (Lacourse, 2009, p. 105), mais estime de soi et respect de soi peuvent rester intacts.

En définitive, il est probable que la reconstruction d'une pratique de référence, avec l'auto-gratification et la reconnaissance mutuelle qu'elle permet, aide le sujet individuel à réduire les tensions qui le traversent en représentant comme reconnue et donc effective une pratique professionnelle forgeant un Moi professionnel du vécu expérimentiel comme le Moi professionnel idéal.

Conclusion

Au terme de ce travail de recherche, le plus approprié serait d'écrire « Pour ne pas conclure ». La formule, souvent usitée, serait ici dénuée de toute fonction rhétorique tant nous avons le sentiment d'avoir obtenu des résultats prometteurs mais à préciser et à enrichir. Ce sentiment appelle un examen critique du travail réalisé, c'est pourquoi nous devrions titrer cette dernière section de notre mémoire « Examen critique non conclusif ». Cet examen nous conduira d'un retour sur la configuration de notre objet à une analyse critique de nos résultats, en passant par une explicitation de certains de nos choix méthodologiques. Il tracera pour finir deux lignes de perspective l'une dans le champ de la recherche et l'autre dans celui de la formation.

1. La configuration d'un objet multiréférentiel et porteur d'ambiguïté

Comme nous l'avons déjà formulé au cours de notre écrit, nous ne voulons et nous ne pouvons pas entrer dans un travail approfondi d'auto-analyse. Mais, « puisque le chercheur en sciences humaines devrait être plus averti de sa propre inclusion [et que] le refoulement préside à la recherche en même temps que la curiosité passionnée qui en est le signe inversé » (Barus-Michel, 2013, p. 124), nous devons admettre au terme de ce travail (nous) reconnaître (dans) notre « curiosité passionnée » des phénomènes (intra)psychiques, sans pour autant faire taire notre désir de langage. Il est probable que ce soit ce moteur à deux temps qui nous ait conduite vers la configuration de notre objet « Processus de réélaboration de l'expérience par et dans le discours ».

A l'épreuve du travail de recherche, cet objet conforme aux exigences de la discipline sciences de l'éducation, englobant le champ de la formation des adultes, s'est révélé colossal en raison de sa multiréférentialité. En témoigne la somme des références bibliographiques, puisées dans différents champs de recherche que nous avons dû requérir pour tenter, non pas d'en faire le tour, mais d'en éclairer au moins une facette.

Cet éclairage trouve sa source dans l'hypothèse théorique soutenue par le philosophe, le linguiste et le psychologue (tels, parmi d'autres, Merleau-Ponty, Benveniste et Vygotski), selon laquelle le langage, entendu ici comme la langue en usage, n'est pas le véhicule de la pensée mais sa réalisation réorganisatrice et transformatrice. Nous avons enrichi et traduit cette hypothèse, en mobilisant les savoirs construits depuis plusieurs décennies autour de la notion d'activité. Mais nous ne pouvons pas traduire l'hypothèse seulement en posant que « l'activité langagière réalise l'activité mentale en la réorganisant et la transformant », parce que la notion d'activité appelle celle de motif et d'insu, *in fine*, de préconscient et d'inconscient et parce que, par ailleurs, l'activité mentale ne peut pas être dissociée des

affects qui y sont associés. L'hypothèse théorique devient alors : l'activité langagière, actualisation extérieure d'activités langagières intérieures et extérieures, réalise en les transformant des activités psychiques (conscientes, préconscientes, inconscientes, d'ordre cognitif, conatif et/ou affectif).

Le partitif *des* dans l'expression « des activités psychiques » exprime la non-réversibilité de la relation activité(s) langagière(s) et activité(s) psychique(s). Cette non-réversibilité tient à la limitation de l'activité langagière à l'activité verbale mobilisant le seul langage verbal des linguistes, y compris sous la forme particulière qu'il prend lorsqu'il est intérieur. En clair : toute activité psychique ne trouve pas sa voie de réalisation dans l'activité langagière, comprise comme activité verbale, ce que nous avaient appris depuis longtemps la psychiatrie, la psychanalyse, la phénoménologie et, dans un tout autre ordre d'idée, certaines recherches qui se développent dans les courants du cours d'action, de l'action située ou encore de la cognition distribuée qui, chacun à leur manière, travaillent à une réinterprétation de la notion de conscience préreflexive, laquelle préside à une réorganisation de l'action en fonction de l'évolution de son contexte d'effectuation.

En liant de cette manière activité(s) langagière(s) et activité(s) psychique(s), nous suivons notre désir de mieux comprendre les phénomènes (intra)psychiques et celui de travailler avec et à partir du langage, mais nous configurons un objet marqué du sceau d'une irrémédiable ambiguïté. Cette dernière tient à ce que nous ne pouvons pas considérer l'activité langagière seulement comme un moyen d'accès à une entité qui existerait indépendamment d'elle. Nous pensons avec Saussez que « l'acte de parole ne constitue donc pas un compte-rendu plus ou moins fiable du sens personnel de l'expérience, mais bien une action médiatisée par des signes, qu'il s'agit d'élucider » (Saussez, 2008, p. 62).

Nous reprenons à notre actif les propositions de cet auteur, mais nous ne parlons ni d'« acte », ni d'« action » mais d'activité (langagière) matérialisée par des signes réalisant une intention signifiante pouvant être nourrie de motifs préconscients ou inconscients.

Ainsi configuré, notre objet repose sur une conception particulière du travail de réélaboration de l'expérience. En effet, il ne se présente pas comme un travail de conscientisation, de constructions de sens conscientisés des éprouvés (cognitifs, conatifs, affectifs et corporels) d'un vécu expérientiel professionnel, tel qu'il peut être visé dans les dispositifs d'analyse de pratique(s) et/ou de l'activité, construits à cet effet. En prenant le parti de mettre l'accent sur les phénomènes de résistance, de dissonance ou encore de conflit interne de nature préconsciente ou inconsciente, nous cherchons plutôt à saisir ce qui pourrait, devrait faire l'objet d'un travail de conscientisation à venir.

Au terme de notre recherche, notre objet nous apparaît plus clairement : il s'agit de mieux comprendre comment le sujet dans et par le discours interprète lui-même son vécu expérientiel, construit du sens à partir de ce vécu, un sens qui peut être insu, traversé de discordance et dissonances.

2. L'interprétation du discours de l'acteur : un construit de la chercheuse

Reste la question essentielle de l'interprétation d'un discours interprétatif, réélaboratif du vécu expérientiel produit par le sujet. C'est la question de l'élucidation des signes matérialisant l'activité langagière, élucidation de signes qui conditionne, tout comme la situation de leur recueil, l'obtention des résultats de recherche et leur valeur. Nous sommes là sur des questions méthodologiques qui méritent un retour explicatif en regard de notre objet et du contexte multidimensionnel dans lequel nous le situons, afin d'être en mesure d'apprécier la valeur des résultats obtenus.

Le choix du dispositif de recueil des données est fondé sur un faisceau de raisons convergentes qui nous ont dissuadée de constituer notre matériau à partir d'enregistrements de séances d'analyse de pratique(s) réelles, auxquelles notre activité de formatrice en IUFM (puis en ESPE) nous donnait aisément accès. Ces raisons sont les suivantes.

1. Notre ferme volonté de nous tenir à une certaine distance de notre pratique professionnelle ; nous pensions ainsi faciliter le difficile processus de construction d'une identité de chercheuse devant cohabiter avec celle de formatrice à laquelle nous n'avions pas à renoncer.
2. Le clair souvenir que nous avons d'une lecture ancienne du texte de Ruth Canter Khon (1982) qui nous empêchait radicalement de puiser nos matériaux de recherche dans nos propres séances, dans celles de nos collègues ou de tout autre animateur de ce type de séances : nous ne nous sentions pas en mesure de mener le gros travail autour de l'implication du chercheur que ce type de dispositif nécessite.
3. Nous avons observé, de manière incidente en menant notre travail de recherche de DEA, qu'interrogé sur l'évolution des représentations qu'il se fait de son métier, le sujet interviewé dans le cadre d'un entretien de recherche entreprend un travail que nous pouvions désigner, *a posteriori*, en termes de réélaboration de l'expérience. Il nous a semblé que nous avions là un moyen de pouvoir isoler le phénomène de réélaboration de l'expérience, afin de mieux l'observer pour mieux le comprendre.

Ce choix de situation de recueil de données ne relève pas d'une démarche de laboratoire, puisque nous restons en prise avec la parole vive d'un sujet professionnel qui opère un retour sur son vécu expérientiel professionnel, bien qu'il ne soit pas placé dans la situation d'opérer un retour réflexif explicite, à visée réélaboratrice, sur son vécu expérientiel. Ce choix est essentiel pour la mise en cohérence de notre objet et de son dispositif d'approche : celui-ci ne vise pas l'observation du phénomène de conscientisation explicite du processus de réélaboration de l'expérience. Bien au contraire, il nous apparaît clairement que notre quête concerne un phénomène qui se réalise là où nous n'avons pas l'habitude de l'attendre.

La conséquence de ce choix, qui s'est révélé efficace, est que l'identification du travail de réélaboration de l'expérience est un construit de la seule chercheuse, opéré à partir de son interprétation du discours du sujet acteur. Ceci ne peut être une aberration dans ce type de recherche en intelligibilité qui n'est pas une recherche clinique et qui n'a aucune visée formatrice, même si elle est porteuse d'enjeux sociaux non négligeables, que nous avons synthétisés dans l'introduction de ce mémoire, en particulier un enjeu de formation sur lequel nous allons revenir.

Le travail d'interprétation repose sur l'hypothèse suivante : le travail de réélaboration de l'expérience se réalise **par** le jeu des formes du **dire** observables **dans** le discours, ce dire n'étant pas réductible au raconter.

Nous avons donc construit des outils d'analyse, qui soient des observables de ce dire, au niveau de « la matérialité sémiotique des énoncés » (Saussez, 2008, p. 59), afin de servir une rigueur méthodologique devant nous prémunir des dérives interprétatives, en conséquence de quoi « l'analyse se fait sur la base d'un parti-pris interprétatif » qui fait de l'interprétation de l'analyste « un dialogue avec le texte premier [...] toujours inachevé car inachevable » (Yvon & Saussez, 2010, p. 83).

Il est possible que ce soit cette dimension d'inachevé qui nous donne le sentiment que seule une part de notre objet est saisie. Il n'en reste pas moins que les résultats produits avec un souci constant de maintien d'une cohérence entre objet, références, hypothèses et dispositif méthodologique, nous paraissent propres à fournir des éléments de connaissances que nous allons dégager tout en pointant leurs manques et leurs limites.

3. Analyse critique des résultats produits

3.1. Un résultat essentiel : des processus de généralisation pour réélaborer une expérience singulière

Le résultat majeur concerne le processus de généralisation auquel recourt le sujet parlant dans son discours sur son expérience professionnelle. Nous avons vu (contexte social) que le recours à la généralisation, aux circonstances générales, aux commentaires, que peut faire le sujet invité à opérer un retour sur son expérience, est souvent interprété comme une manière, pour ce sujet, d'éviter de parler (consciemment ou pas) de son expérience singulière empreinte de « ses désirs, ses savoirs, ses affects » (Boutet, 1993, p. 4).

Notre travail montre qu'il s'agit d'une interprétation à reconsidérer : le processus de généralisation que tracent dans le discours les indices du discours généralisant témoigne d'un véritable travail d'interprétation ou plutôt de réinterprétation par le sujet interviewé, c'est-à-dire de réélaboration d'un vécu expérientiel singulier.

Nous avons identifié non pas un processus de généralisation mais des processus de généralisation. En effet, en mobilisant la notion de haut degré de généralisation, nous avons dégagé trois types différents (par universalisation, par simulation et par proverbialisation) que nous avons présentés dans le chapitre VI. Mais un autre type de processus de généralisation est identifiable dans et par le discours de l'acteur, c'est celui que nous avons présenté dans le chapitre VIII. Dans ce dernier cas de figure, l'« objet » de la généralisation est (re)construit comme virtuel puisqu'il s'agit d'un (d') acteur(s) agissant(s) et éprouvant(s), *alter ego* imaginaire(s) du sujet qui, en opérant un retour sur son expérience, le(s) fait exister par l'usage d'un *vous* générique. Enfin, en tentant de saisir des mouvements entre processus de subjectivation et processus de généralisation nous avons dégagé un discours généralisant que nous qualifierons d'hybride parce qu'il « accueille » des commentaires subjectifs du locuteur que nous interprétons comme traces de l'existence d'un discours latent.

C'est en faisant des hypothèses interprétatives sur les fonctions de ces processus de généralisation, qui se réalisent par et dans le discours généralisant, que nous avons essayé de préciser le travail de réélaboration du vécu expérientiel qui s'y fait. Nous conduirons une analyse critique de ces hypothèses interprétatives, d'une part en distinguant ce qui, au terme de notre travail, nous apparaît comme des fonctions premières et des fonctions secondaires et, d'autre part, en ayant un regard plus transversal sur nos résultats présentés en trois chapitres dans le corps de notre texte.

3.2. Les fonctions premières abordables sous un angle plus sociologique

Ce que nous désignerons comme fonctions premières sont les fonctions de dédouanement, de légitimation, de gestion indirecte d'une tension identitaire, la fonction d'affirmation et/ou de reconnaissance de l'appartenance à un groupe professionnel (stigmatisé, mis en souffrance), la fonction de mise en lien de savoirs expérientiels et de savoirs professionnels ou sur soi, la fonction de reconstruction d'une pratique (et d'un groupe) de référence.

Une approche plus sociologique du travail de réélaboration de l'expérience pourrait identifier, dans les processus de généralisation et leurs fonctions premières différenciées, la manière dont le sujet singulier pense le collectif professionnel (et ses pratiques professionnelles) et comment il pense son rapport à ce collectif. En suivant cette piste, nos hypothèses interprétatives peuvent être creusées et s'enrichir du repérage d'un jeu complexe de construction et de déconstruction d'un groupe professionnel auquel se superpose un jeu tout aussi complexe d'appartenance et de non appartenance à ce groupe.

Sans trop avancer sur cette piste, dans cette dernière section de notre mémoire, faisons l'hypothèse que la fonction de dédouanement vue sous un angle plus sociologique revient à nier la possibilité de penser l'existence d'un groupe professionnel pouvant résoudre les problèmes d'enseignement rencontrés dans le vécu expérientiel, groupe au sein duquel le sujet réélaborant son expérience ne peut donc pas s'inscrire, puisqu'il n'existe pas. En revanche, les fonctions de légitimation et de reconstruction d'une pratique de référence peuvent être interprétées comme liées à la création de groupes professionnels (autant de constructions psychiques) dont les normes justifient, orientent, valident, c'est-à-dire donnent sens aux agir (et à leurs éprouvés) du sujet s'y inscrivant symboliquement en réélaborant son expérience. Quand le processus de généralisation assure une fonction indirecte de gestion d'un conflit identitaire (généralisation par proverbialisation), nous faisons l'hypothèse que les constructions de sens opérées au cours du travail de réélaboration ne font pas de lien, à ce moment-là du discours, avec le groupe professionnel qui passe sûrement au second plan dans l'espace mental du sujet parlant. En effet, il est probable qu'avec cette forme proverbiale le sujet cherche à s'auto-convaincre de la valeur de vérité universelle d'une relation de cause à effet qu'il a pu vérifier et/ou invalider dans la pluralité de ses vécus expérientiels, comme c'est le cas pour Sophie qui dans le cadre d'une expérience familiale valide cette relation (cas de sa fille aînée), mais aussi l'invalide (sa fille cadette réussit sans produire d'effort).

3.3. Les fonctions secondaires

Nous n'avons pas employé, dans le corps de notre texte, cette notion de fonction secondaire. Elle recouvre ce que nous avons désigné en termes de « bénéfiques », d'« enjeux » ou de « fonctions indirectes ou concomitantes ». Dans certaines de nos analyses, les phénomènes psychiques que nous regroupons dans cette catégorie n'ont pas été rassemblés sous un quelconque hyperonyme pour les désigner. L'essentiel pour nous n'est pas de les désigner, mais de les identifier et de les caractériser comme travail psychique cherchant à donner sens à un vécu expérientiel professionnel.

Nous avons ainsi mis à découvert que le discours généralisant, réalisant le phénomène psychique de généralisation participe à et d'un travail de réélaboration concernant le soi et le moi professionnel. Observons que nous retrouvons ce travail identitaire dans toutes les formes de processus de généralisation que nous avons identifiées.

Nous avons saisi que des fonctions secondaires du processus de généralisation qui se réalise dans et par le discours généralisant concernent le travail de réélaboration que le sujet parlant entreprend relativement à ses propres apprentissages professionnels et relativement à son rapport à la norme professionnelle. Ce sont des pistes de réflexion et de travail qui nous semblent évidentes au terme de notre recherche et que nous n'avons pas assez creusées.

3.4. Mouvement entre objectivation et subjectivation témoignant d'un processus de réélaboration

3.4.1. Saisir des mouvements psychiques, une gageure

Nous revenons là sur des résultats qui, pensions-nous au début de notre travail de recherche, allaient tous être de cet ordre dans le sens où ils seraient obtenus à partir de l'observation des mouvements qui s'effectuent dans le discours entre différents mondes discursifs. Nous avons commencé nos travaux en nous orientant résolument dans cette direction et avons produit un chapitre de livre (Saboya, 2013), en pensant qu'il serait un chapitre de notre mémoire.

Notre désillusion tient au moins à deux choses. La première est l'ambiguïté de notre objet, de laquelle nous avons déjà fait état, qui nous conduisait à confondre en un tout indifférencié objet et outils de recherche. La seconde est que l'« on ne dissèque que des cadavres ». Cette métaphore, qui reviendrait à Descartes et dont on perçoit la violence, est reprise par la psychosociologue Jacqueline Barus-Michel qui insiste : « Il n'est que de voir la leçon d'anatomie (Franz Hals), le cercle des savants, les fronts penchés, le regard avide de savoir ...

L'objet est figé, dépecé [...]. Il est vrai que la science avance mais au dépens de l'objet [...] » (Barus-Michel, 2013, p. 129).

Ce que nous voulons dire, c'est que saisir par l'analyse « disséquante » ces mouvements psychiques dans leur variété, leur diversité, leur subtilité et leur évanescence conduisait soit à entrer dans d'interminables et fines analyses de discours sous lesquelles l'objet n'était plus visible, soit à le manquer par des analyses discursives trop abruptes.

Nous avons pourtant tenté l'entreprise en essayant de saisir les mouvements entre objectivation et subjectivation de l'expérience (chapitre VII), en nous accommodant du caractère abrupt de nos analyses.

3.4.2. De la reconsidération des liens entre processus de subjectivation, d'objectivation et de généralisation à la notion d'intra-subjectivation

Nous obtenons des résultats qui appellent à reconsidérer les liens à établir entre les trois notions que sont la subjectivation, l'objectivation et la généralisation. Le travail d'information théorique que nous avons mené relativement à ces trois notions nous les faisait considérer, dans leurs liens réciproques, aussi piégeant pour la pensée que le triangle des Bermudes l'est pour les bateaux. Mais, cette image de triangle qui oppose trois éléments nous a vite paru inappropriée. En effet, dans la problématique de la réélaboration de l'expérience, c'est l'objectivation de cette dernière qui autorise une subjectivation du sujet, c'est-à-dire qui lui permet de devenir un sujet de conscience capable de mettre à distance, d'interroger, d'analyser ses émotions, ses ressentis, ses pensées, son agir afin de les intégrer comme supports de développement. Ceci n'est pas un de nos résultats, c'est un présupposé propre à tout travail thérapeutique ou de formation (qui n'est justement pas à confondre avec un travail thérapeutique). Ajoutons que généralement, le travail de subjectivation du sujet qui passe par une réappropriation consciente de son expérience bannit toute forme de généralisation : l'emploi du *je* et le récit y sont souvent de rigueur.

Ce que nous avons voulu pister, ce sur quoi nous cherchons à produire des connaissances, entre autres, ce sont les processus psychiques, qui consistent en processus de subjectivation de l'expérience (pas du sujet), par lesquels le sujet se met en *je(u)* dans son discours (sans que l'indicateur *je* y figure obligatoirement), à la fois dans leur aspect de conscientisation (nous parlons de re-subjectivation), mais aussi dans leur aspect d'insu du sujet (nous parlons de phénomène d'intra-subjectivation). Il est probable que ces processus de subjectivation de l'expérience peuvent entraver ou empêcher le processus de subjectivation du sujet tel qu'il est généralement conçu.

Observer ces mouvements entre objectivation et subjectivation de l'expérience, comme nous l'avons fait, nous paraît montrer que le discours généralisant, à la fois, objective l'expérience mais aussi la subjective au travers des fonctions du processus de généralisation qui lui correspond, et par les points de vacillation du discours qu'il « accueille », lieux où sourd un discours latent et donc un insu du sujet (phénomène d'intra-subjectivation de l'expérience).

Nous ne disons pas que tout travail d'objectivation passe par un processus de généralisation (nous avons tenté de cerner en la délimitant la notion d'objectivation dans l'introduction de notre chapitre VII et nous n'allons pas y revenir ici), nous ne disons pas non plus que tout processus de généralisation se combine avec ou ouvre sur un processus de subjectivation de l'expérience.

Nous insistons sur l'un des résultats auquel mène notre observation des mouvements entre processus d'objectivation et processus de subjectivation de l'expérience : dans son travail de réélaboration de l'expérience, le sujet peut entrer dans un processus de subjectivation de son expérience, en passant par un processus de généralisation.

Le phénomène est observable, par exemple, chez Alice qui (se) crée un rapport tensionnel entre un soi professionnel et un soi familial en opérant un mouvement entre l'objectivation (par généralisation) d'une expérience collective de stigmatisation de son corps professionnel et la resubjectivation de cette expérience. Tension qu'elle tente d'assouplir en (se) créant un soi professionnel à la fois honnête et dialoguant (cf. chapitre VII, section 2).

Nous le retrouvons chez Sophie qui reste affrontée à des dissonances par intra-subjectivation d'une expérience d'enseignement auprès d'enfants en difficulté et perturbateurs, malgré un travail combinant objectivation et subjectivation de ce vécu professionnel qui vise sûrement à masquer ou à amoindrir ces dissonances.

De même, l'observation d'un travail de réélaboration d'une souffrance professionnelle montre la fonction essentielle que joue le processus d'objectivation par généralisation de l'expérience : rendre possible le travail d'intra-subjectivation de l'expérience. Celui-ci nous paraît témoigner d'un travail de réélaboration de l'expérience qui se fait en provoquant des dissonances et des discordances à associer à des tensions psychiques sûrement propres à entraver un travail de subjectivation du sujet professionnel.

Ce travail de subjectivation du sujet professionnel relève pour une part de l'activité de formation à laquelle nous allons venir.

4. Perspectives dans le champ de la recherche et dans celui de la formation

4.1. Dans le champ de la recherche

A son terme, nous apprécions notre travail dans sa valeur heuristique et prospective. Il invite à approfondir la compréhension du phénomène de réélaboration de l'expérience en essayant de construire des connaissances sur le(s) processus de généralisation qui y participent et sur leurs fonctions. Il y a là un gros chantier dont nous avons entrevu certaines pièces de construction sans avoir pu totalement nous en saisir dans le cadre limité de ce mémoire qui appelle à diversifier les approches du phénomène de généralisation tant du point de vue conceptuel que de celui des outils qui permettent de le saisir.

Citons deux pistes sur lesquels nous avons commencé à travailler et dont l'exploration pourra se poursuivre en enrichissant les corpus de l'approche empirique et leurs contextes de constitution.

La première concerne les phénomènes psychiques à mettre en lien avec le « récit générique ou de l'habituel » (Carcassonne-Rouif, Salazar-Orvig, Bensalah, (2001, p. 109). On le trouve, par exemple, dans le discours de Sophie, sur un fragment qui combine subtilement présent générique et présent narratif pour donner une valeur de permanence à ce qui pourrait n'avoir qu'une valeur événementielle tout en construisant une confusion sûrement psychiquement fonctionnelle entre le particulier et le général. On pense retrouver dans ce travail psychique de Sophie la mise en sens de son rapport à la norme et aux pratiques de son groupe professionnel que nous avons déjà observé avec l'usage qu'elle fait d'autres formes de généralisation

Quant à Alice, elle construit un récit générique en utilisant le futur proche qui semble correspondre à un processus d'assurance sur un comportement (d'élèves), une garantie, qu'elle semble se donner sur la reproduction à venir de ce comportement ; garantie qui nous paraît à rapprocher de sa manière de donner sens à ses vécus expérimentiels en cherchant à conforter leur prédictibilité.

La seconde piste nous semble tout à fait significative de la manière dont un discours généralisant réalisant un processus de généralisation est en lien avec une manière singulière et particulière de construire du sens relativement à l'expérience. Cette piste concerne la manière dont chacun des deux sujets interviewés caractérise son métier de professeur (en tout début d'entretien).

Sophie, en utilisant un discours où le *on* générique fait référence à deux groupes de professeurs différents, montre sa tendance à interpréter le monde professionnel et les relations qui s'y jouent en terme de confrontation de groupes et de leur pratique professionnelle.

Au début de son interview, en utilisant préférentiellement la forme injonctive qu'est l'infinif pour caractériser son métier, Alice nous semble trahir et traduire de même une certaine manière de penser le monde et son rapport à ce monde, aux autres et à soi. Cette manière nous paraît orientée par l'existence de règles (désirées ? subies ?) pour soi et pour les autres et, en définitive, par la croyance en une certaine prédictibilité des choses, comme nous avons pu déjà l'observer.

Devons-nous faire l'hypothèse de l'existence d'une grille sémantique d'interprétation singulière et particulièrement de l'expérience, saisissable dans et par les différentes formes du discours généralisant, c'est-à-dire du processus de généralisation ?

C'est là notre intuition que nous n'avons pas encore pu traduire en hypothèse théorique selon une démarche de rationalité scientifique.

Ce que nous avons établi selon cette démarche, c'est que, contrairement à une croyance répandue, le sujet qui use d'un discours généralisant pour parler (de) son expérience, mène un véritable travail de réélaboration de cette expérience. Au cours de ce travail, il se confronte quelquefois à ses discordances et ses dissonances internes que marquent les points de vacillation de son discours (pour user d'une métaphore commune à Benveniste, Authier-Revuz et Lacan).

4.2. Dans le champ de la formation professionnelle

Initiée et soutenue par notre double désir de langage et de compréhension des phénomènes psychiques, notre recherche en intelligibilité est en lien avec une activité de formatrice d'enseignants et de formateurs d'enseignants, de personnels de la santé et de personnels du domaine social. Cette activité, dans sa dimension d'accompagnement, nous a mise en situation de tenter de saisir au vol des centaines d'heures de paroles d'apprentis professionnels ou de professionnels confirmés qui cherchaient à réfléchir leur vécu professionnel dans une visée formative.

Les seize années, au cours desquelles nous avons animé des séances de groupes d'analyse de pratique(s) à dimension clinique non psychanalytique et assuré des suivis de stages comprenant des temps d'analyses de pratique avec un(e) seul(e) stagiaire, nous ont fait progressivement découvrir ce qu'Alin (1996) avait formalisé, que Barus-Michel (2006) ne cesse de soutenir et que Barbier (2000) dit d'une manière plus générique : le formateur ne

donne pas le sens. Il n'en reste pas moins que dans tout travail de formation de ce type, il y a bien interprétation, mais « il ne s'agit pas de l'interprétation exclusive d'un expert, aussi compétent et réputé soit-il » (Alin, 2007, p. 299). Pourtant, le formateur, dans ce type d'activité, est bien un expert, dont l'expertise est d'ailleurs attendue des formés, mais c'est comme nous l'avons déjà dit dans ce mémoire, un expert de l'écoute instrumentée.

Les apports de notre recherche peuvent contribuer à soutenir ce formateur dans sa quête d'enrichissement de ses instruments (conceptuels et méthodologiques), afin qu'il puisse entendre le discours généralisant autrement que comme une tentative d'évitement d'un engagement dans le travail de réélaboration de l'expérience. Il pourrait y percevoir différentes formes de généralisation, faire des hypothèses sur leurs fonctions et saisir dans les offres de signification qui (lui) sont faites, les manques à dire, les non-dits, ce que ce sujet fait à son insu de son expérience quand il en parle. Nous espérons pouvoir susciter chez ce formateur, qui vit au bénéfice de celui qu'il écoute, quelque désir d'aller chercher dans l'organisation matériel du discours ce qui pourrait s'y tramer de la réélaboration de l'expérience.

L'écoute de ce formateur, instrumentée de quelques outils qui relèvent d'une rationalité scientifique, pourrait faire reculer certaines de ses premières illusions perceptives pour que, dans la situation complexe et holiste qu'est l'accompagnement d'un développement professionnel, il puisse, non pas donner un sens aux offres de significations discursives produites mais proposer des hypothèses de sens à soumettre à examen, dans un travail collaboratif établi entre ce formateur et le(s) formé(s) qu'il accompagne.

Pour mettre un point final à cet écrit, en nous appuyant sur l'apophtegme « c'est en creusant son particulier qu'on rencontre l'universel » de l'essayiste et grammairien M. Chapelain, nous dessinerons une perspective d'approfondissement : « c'est en creusant ses généralisations que l'on rencontre son particulier ».

Bibliographie

- Adam, J.-M. (1997). Une alternative au « tout narratif » : les gradients de narrativité. *Recherches en communication*, 7(1), 11-36.
- Adam, J.-M. (2008). *La linguistique textuelle - introduction à l'analyse textuelle des discours* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Adam, J.-M. (2014). Enjeux discursifs de la généricité des textes Entretien avec Jean-Michel Adam. Propos recueillis par David Martens & Guillaume Willem. *Interférences littéraires/Littéraire interferences*, 13(1), 195-223.
- Albarello, L., Barbier, J.-M., Bourgeois, E., & Durand, M. (2013). *Expérience, activité, apprentissage*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Alin, C. (1996). *Etre formateur. Quand dire, c'est écouter*. Paris : L'Harmattan.
- Alin, C. (2000). Langage et Identité en Analyse de pratique(s) ou la question du « *deuil du sujet* ». In C. Gorier & C. Alin (Eds.), *Enseignant-Formateur : la construction de l'Identité professionnelle* (pp. 29-49). Paris : L'Harmattan.
- Alin, C. (2010). *La Geste Formation. Gestes professionnels et Analyse des pratiques*. Paris : L'Harmattan.
- Amossy, R. (1999). *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Anscombe, G. E. M. (2002). *L'intention* (M. Maurice & C. Michon, Trads.). Paris : Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1957).
- Anscombre, J.-C. (1994). Proverbes et formes proverbiales : valeur évidentielle et argumentative. *Langue française*, 102, 95-31. doi : 10.3406/lfr.1994.5717
- Anscombre, J.-C. (2005). Le ON-locuteur : une entité aux multiples visages. In J. Bres, P.P. Haillet, S. Mellet, H. Nølke & L. Rosier (Eds.), *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques. Actes du colloque de Cerisy* (pp. 75-94). Bruxelles : de Boeck-Duculot.
- Anscombre, J.-C. (2009). La comédie de la polyphonie et ses personnages. *Langue française*, 164(4), 11-31. doi : 10.3917/lf.164.0011
- Anscombre, J.-C., Donaire, M.L., & Haillet P.P. (2013). *Opérateurs discursifs du français : éléments de description sémantique et pragmatique*. Bern, Berlin, Bruxelles : Peter Lang.
- Anscombre, J.-C., & Ducrot, O. (1997). *L'argumentation dans la langue* (3^e éd.). Bruxelles-Liège : Mardaga.
- Ali Bouacha, A. (1992). La généralisation dans le discours. Langues officielles et discours de bois. *Langages*, 105(1), 100-113. doi : 10.3406/lgge.1992.1627
- Ardoino, J. (1989). De la clinique. *Réseaux*, 55, 56, 57(1), 63-68.

Ardoino, J. (2008). L'écoute (de l'autre). *Nouvelle revue de psychosociologie*, 6(1), 291-302. doi : 10.3917/nrp.006.0291

Ardoino, J., & Barus-Michel J. (2006). Sujet. In J. Barus-Michel, E. Enriquez & A. Lévy (Eds.), *Vocabulaire de la psychologie sociale. Positions et références* (pp. 258-265). Ramonville-Saint-Agne : Erès.

Aristote. (2014). *Métaphysique* (C. Rutten & A. Stevens, Trans.). Paris : Gallimard. (Œuvre originale publiée au premier siècle avant J.-C).

Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ». JORF n°0200 du 29 août 2013. En ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2013/8/27/ESRS1319419A/jo/texte>

Arrêté du 20 juillet 2015 fixant l'organisation du certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur, JORF n°0167 du 22 juillet 2015. En ligne : <http://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2015/7/20/MENE1414084A/jo/texte>

Arrivé, M. (1994). *Langage et psychanalyse, linguistique et inconscient, Freud, Saussure Pichon, Lacan*. Paris : Presses Universitaires de France.

Astier, P. (2001). *La communication de l'expérience professionnelle : éléments d'analyse de l'activité du sujet*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation non publiée, Paris : CNAM.

Atlani, F. (1984). On l'illusionniste. In A. Grésillon & J.-L. Lebrave (Eds.), *La langue au ras du texte* (pp. 13-29). Lille : Presses Universitaires de Rennes.

Authier-Revuz, J. (1982). Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive : éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV*, 26(1), 91-151.

Authier-Revuz, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi : Boucles réflexives et non-coïncidences du dire* (1-2). Paris : Larousse.

Authier-Revuz, J. (1996). Défaut du dire, dire du défaut : les mots du silence, *Linx*, 8, 25-40 doi : 10.4000/linx.1137

Authier-Revuz, J. (2001). Psychanalyse et champ linguistique de l'énonciation : parcours dans la méta-cognition. In M. Arrivé & C. Normand (Eds.), *Linguistique et psychanalyse* (pp. 91-107). Paris : In Press Editions.

Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire* (G. Lane, Trad.). Paris / Seuil.

Avenier, M.-J., & Gavard-Perret, M.-L. (2012). Inscrire son projet de recherche dans un cadre épistémologique. In M.-L. Gavard-Perret, D. Gotteland, C. Haon & A. Jolibert (Eds.), *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion* (pp 11-62). Montreuil-sous-Bois : Pearson France.

Azzopardi, S. (2011). *Le Futur et le Conditionnel : valeur en langue et effets de sens en discours. Analyse contrastive espagnol / français*. Thèse en linguistique non publiée, Université Paul Valéry, Montpellier III.

Baïetto, M.-C., & Gadeau, L. (2002). Questions relatives à l'élaboration d'une position clinique dans le cadre de l'analyse des pratiques éducatives. *Recherche et Formation*, 39(1), 9-26.

Bakhtine, M. (1970). *La poétique de Dostoïevski*. (I. Kolitcheff, Trad.). Paris : Seuil. (Œuvre originale publiée en 1929).

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. (A. Aucouturier, Trad.). Paris : Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1979).

Balint, M. (1996). *Le médecin, son malade et sa maladie*. (J.-P. Valabrega, Trad.). Paris : Payot. (Œuvre originale publiée en 1957).

Barbérès, J.-M. (2010). « Quand t'es super bobo »... La deuxième personne générique dans le français parisien des jeunes. In F. Neveu, V. Muni Toke, J. Durand, T. Klingler, L. Mondada, & S. Prévost (Eds.), *Congrès Mondial de Linguistique Française* (pp. 1839-1857). Paris : Institut de Linguistique Française Sociolinguistique et écologie des langues.

Barbier, J.-M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris : Presses Universitaires de France.

Barbier, J.-M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Education permanente*, 128, 11-25.

Barbier, J.-M. (2000). Rapport établi, sens construit, signification donnée. In J.-M. Barbier & O. Galatanu (Eds.), *Signification, sens, formation* (pp. 61-86). Paris : Presses Universitaires de France.

Barbier, J.-M. (2003). Préférences d'engagement, représentations finalisantes et valeurs signifiées. In J.-M. Barbier (Ed.), *Valeurs et activité professionnelles Séminaire du centre de recherche sur la formation du Cnam* (pp. 115-161). Paris : L'Harmattan.

Barbier, J.-M. (2004). Quelques implications théoriques et épistémologiques. In J.-M. Barbier & O. Galatanu (Eds.), *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?* (pp. 79-126). Paris : L'Harmattan.

Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris : Presses Universitaires de France.

Barbier, J.-M. (2013a). Introduction Vécu élaboration et communication de l'expérience. In J.-M. Barbier & J. Thievenaz (Eds.), *Le travail de l'expérience* (pp. 13-37). Paris : L'Harmattan.

Barbier, J.-M. (2013b). Expérience, apprentissage, éducation. In L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois & M. Durand (Eds.), *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 65-91). Paris : Presses Universitaires de France.

Barbier, J.M., Berton, F., & Boru, J.J. (1996). *Situation de travail et formation*. Paris : L'Harmattan.

Barbier, J.-M., & Durand, M. (2006). *Sujets, activités, environnement. Approches transverses*. Paris : Presses Universitaires de France.

Barbier, J.-M., & Galatanu, O. (1998). De quelques liens entre action, affects et transformation de soi. In J.-M. Barbier, & O. Galatanu (Eds.), *Action, affect et transformation de soi* (pp. 45-70). Paris : Presses Universitaires de France.

Barbier, J.-M., & Thievenaz, J. (2013). Avant-propos. In J.-M. Barbier & J. Thievenaz (Eds.), *Le travail de l'expérience* (pp. 1-7). Paris : L'Harmattan.

Barthes, R. (1972). *Le degré zéro de l'écriture suivi de Nouveaux essais critiques* (2^e éd.). Paris : Seuil.

Barus-Michel, J. (2006). Clinique et sens. In J. Barus-Michel, E. Enriquez & A. Lévy (Eds.), *Vocabulaire de la psychologie sociale. Positions et références* (pp. 313-328). Ramonville-Saint-Agne : Erès.

Barus-Michel, J. (2013). Un objet peut en cacher un autre. In V. (de) Gaulejac, F. Giust-Desprairies & A. Massa (Eds.), *La recherche clinique en sciences sociales* (pp. 116-132). Paris : ERES.

Benveniste, E. (1966). *Problème de linguistique générale* (1). Paris : Gallimard.

Benveniste, E. (1974). *Problème de linguistique générale* (2). Paris : Gallimard.

Bergounioux, G. (2001). Endophasie et linguistique. *Langue Française*, 132(1), 106-124. doi : 10.3406/lfr.2001.6318

Bergounioux, G. (2005). *Lacan débarbouillé*. Paris : Les amis de Jacques Lacan-Max Milo.

Berrendonner, A. (1990). Pour une macro-syntaxe. *Travaux de linguistique*, 21(1), 25-31.

Bertone, S., Chaliès, S., & Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le travail humain*, 72(1), 105-125. doi 10.3917/th.722.0105

Bezille, H. (1985). Les interviewés parlent. In A. Blanchet (Ed), *L'entretien dans les sciences sociales : l'écoute, la parole et le sens* (pp. 117-142). Paris : Dunod.

Bezille, H. (2004). Témoignage et héroïsation du sujet en formation : " l'autodidacte ". In J.Y. Robin, B. De Maumigny-Garban & M. Soetard, *Le récit biographique : de la recherche à la formation, expériences et questionnements, Tome 2* (pp. 73-84). Paris : L'Harmattan.

Bézille, H. (2006). Du témoignage au travail sur les représentations. In H. Bézille & B. Courtois (Eds.), *Penser la relation expérience-formation* (pp. 128-141). Lyon : Chronique Sociale.

Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : L'Harmattan.

Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., & Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Française de Pédagogie*, 151(1), 111-162. doi : 10.3406/rfp.2005.3280

Blanchard-Laville, C., & Nadot, S. (2000). *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan.

- Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Gap-Paris : Ophrys.
- Blanche-Benveniste, C., & Jeanjean, C. (1987). *Le français parlé. Transcription et édition*. Paris : Didier Érudition, Institut national de la Langue française.
- Blanchet A., & Gotman A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.
- Bompard-Porte, M. (2006). *Le sujet Instance grammaticale selon Freud*. Le Bouscat : L'Esprit du Temps.
- Borzeix, A. (2001). Le travail et sa sociologie à l'épreuve du langage. In A. Borzeix & B. Fraenkel (Eds.), *Langage et travail : communication, cognition, action* (pp. 29-55). Paris : CNRS.
- Borzeix, A., & Fraenkel B. (2001). *Langage et travail : communication, cognition, action*. Paris : CNRS.
- Boucenna, S. (2014). *Analyser les activités mentales de conseillers pédagogiques en situation d'entretien d'accompagnement individuel de direction Une approche par l'entretien de rétrospection*. Louvain-La-Neuve : UCL/Presses universitaires de Louvain.
- Bourgeois, E. (2013). Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey. In L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois & M. Durand (Eds.), *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 13-38). Paris : Presses Universitaires de France.
- Boutet, J. (1989). La qualification professionnelle entre langue et discours. *Langages*, 93(1), 9-22. doi : 10.3406/lgge.1989.1535
- Boutet, J. (1993). Activité de langage et activité de travail. *Education Permanente*, 116(1), 109-117.
- Boutet, J., Jacot, H., Kergoat, J., & Linhart, D. (1998). *Le monde du travail*. Paris : La Découverte.
- Bres, J. (1994). *La narrativité*. Louvain-la-Neuve : Duculot.
- Bres, J. (2005). L'imparfait : l'un et/ou le multiple ? A propos des imparfaits narratifs et d'hypothèse. *Cahiers chronos*, 14(1), 1-32. En ligne : <http://www.brill.com/products/book/nouveaux-developpements-de-limparfait>
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activités langagières, textes et discours. Pour un interactionnisme sociodiscursif*. Paris : Delachaux & Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2004). Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. *Langages*, 38(153), 98-108.
- Bronckart, J.-P., & Groupe LAF (Eds.). (2004). *Agir et discours en situation de travail. Cahiers de la Section des Sciences de l'Education*. Genève : Université de Genève.
- Bruner, J. (2005). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* (Y. Bonin, Trad.) (2^e éd.). Paris : Pocket. (Œuvre originale publiée en 2002).

- Buléa Bronckart, E. (2014). Interprétation de l'agir et saisie des dimensions didactiques dans l'analyse des pratiques enseignantes. In F. Neveu, P. Blumenthal, L. Hriba, A. Gerstenberg, J. Meinschaefer, & S. Prévost. *Actes du 4ème Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF)*. Paris : EDP Sciences. doi : 10.1051/shsconf/20140801088
- Buléa Bronckart, E., & Bronckart, J.-P. (2010). Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. *Linguarum Arena*, 1(1), 43-60.
- Buléa, E., & Fristalon, I. (2004). In J.-P. Bronckart & Groupe LAF (Eds.), *Agir et discours en situation de travail. Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation* (pp. 213-262). Genève : Université de Genève.
- Buscail, L. (2010). Qu'est-ce que ça veut dire ? *Linx*, 62-63(1), 135-151.
doi : 10.4000/linx.1379
- Carcassonne-Rouif, M., Salazar-Orvig, A., & Bensalah, A. (2001). Des récits dans des entretiens de recherche : entre narration et interprétation. *Revue Québécoise de Linguistique*, 29(1), 97-122. En ligne : <http://www.erudit.org/revue/rql/2001/v29/n1/039431ar.pdf>
- Candéa, M. (2000). *Contribution à l'étude des pauses silencieuses et des phénomènes dits « d'hésitation » en français oral spontané. Étude sur un corpus de récits en classe de français*. Thèse de doctorat en Sciences du langage non publiée, Université Paris III Sorbonne Nouvelle, Paris.
- Canut, C. (2000). Subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues : la mise en discours "épilinguistique", *Langage et société*, 93, 71-97. doi 10.3917/ls.093.0071
- Carnus, M.-F., & Mias, C. (2014). Altérité. In A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 269-271). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ? *Savoirs*, 5(1), 9-50.
doi : 10.3917/savo.hs01.0009
- Chaiguerova, L. (2010). Leontiev, source de la psychologie ergonomique ?. In F. Yvon & F. Saussez (Eds.), *Analyser l'activité enseignante Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 159-176). Laval (Canada) : Presses de l'Université Laval.
- Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Chevalier, J.C. (1969). Exercices portant sur le fonctionnement des présentatifs. *Langue Française*, 1(1), 82-92. doi : 10.3406/lfr.1969.5402
- Cifali, M. (2002). Une clinique en sciences de l'éducation ?, *Les sciences de l'éducation en question, Université de Provence, Aix-Marseille I*, 31-38.
En ligne : <https://mireillecifali.ch/wp/publications/articles-2000-201/>
- Cifali, M. (2005). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cifali, M. (2014). Altérité. In A. Jorro (Ed.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 25-27). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

- Cifali, M. (2014). Brefs repères pour l'analyse des pratiques professionnelles. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles- Regards croisés*, 2, 20-27.
En ligne : <http://www.analysedepratique.org/?p=1014>
- Cifali Bega, M. (2009). Un sujet et son engagement dans la formation : approche clinique. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.-C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de la formation* (pp 71-81). Paris : Presses Universitaires de France.
- Cifali, M., & Giust-Desprairies, F. (2008). *Formation clinique et travail de la pensée*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Circulaire n° 81-238 du 1/7/1981 relative aux zones prioritaires. B.O.E.N n° 27 du 9 juillet 1981. En ligne : http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers_pdf/educprio/circ81-238.pdf
- Circulaire n° 2009-087 du 17/7/2009 relative à la scolarisation des élèves handicapés à l'école primaire ; actualisation de l'organisation des classes pour l'inclusion scolaire (CLIS). B.O.E.N n° 31 du 27 août 2009. En ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid42618/mene0915406c.html>
- Cléro, J.-P. (2003). Concepts lacaniens. *Cités*, 16(1), 145-158. doi : 10.3917/cite.016.0145
- Clément, C. (1997). Moi Le moi et l'altérité. In *Dictionnaire de la psychanalyse* (pp. 492-501). Paris : Encyclopædia Universalis Albin Michel.
- Clot, Y. (1998). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte.
- Clot, Y. (2000). *La fonction psychologique du travail* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2002). De Vygotski à Léontiev via Bakhtine. In Y. Clot (Ed.), *Avec Vygotsky*. (pp. 191-211). Paris : La Dispute.
- Clot, Y. (2005). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. In L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (Eds), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail* (pp. 38-55). Louvain-Paris : Peeters.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4(1), 7-42.
- Colbus, J.-C. (2016). Le proverbe chez Sebastian Franck : traduction empirique de sa conception de l'histoire. *Études et Travaux*, 1(1), 139-169.
- Coquet, J.-C. (2007). *Phusis et Logos Une phénoménologie du langage*. Paris : Presses Universitaires de Vincennes.
- Cosnier, J., & Kerbrat-Orecchioni, C. (1987). *Décrire la conversation*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Cros, F. (2009). L'écriture, entre développement professionnel et développement personnel. *Vie sociale*, 2(1), 23-34. doi : 10.3917/vsoc.092.0023

- Cros, F. (2014a). Ecriture professionnelle. In A. Jorro (Ed.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 81-85). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Cros, F. (2014b). La communication interpersonnelle dans les dispositifs de formation. In F. Cros & C. Meyer (Eds.), *La communication interpersonnelle en formation* (pp. 41-45). Lyon : Chronique Sociale.
- Cros, F., & Meyer C. (2014). En guise de conclusion. In F. Cros & C. Meyer (Eds.), *La communication interpersonnelle en formation* (pp. 205-210). Lyon : Chronique Sociale.
- Culioli, A. (1973). Sur quelques contradictions en linguistique. *Communications*, 20(1), 83-91. doi : 10.3406/comm.1973.1298
- Cottet, S. (1987). Je pense où je ne suis pas, je suis où je ne pense pas. In G. Miller (Ed.), *Lacan* (pp. 13-29). Paris : Bordas.
- Danon-Boileau, L. (2007). *Le sujet de l'énonciation. Psychanalyse et linguistique* (2^e éd.). Paris : Ophrys.
- Davallon, J. (2004). Objet concret, objet scientifique, objet de recherche. In *Hermès, La revue*, 38, 30-37.
- Davezies, C. (1993). Eléments de psychodynamique du travail. *Éducation Permanente*, 116(1), 33-46.
- Décret n° 2015-885 du 20 juillet 2015 relatif aux conditions de nomination des personnels enseignants du second degré et des conseillers principaux d'éducation aux fonctions de formateur académique. JORF n°0167 du 22 juillet 2015
En ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2015/7/20/MENE1414074D/jo/texte>
- Dejours, C. (1993). Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel. *Éducation Permanente*, 116(1), 47-70.
- Dejours, C. (2003). *Travail, usure mentale* (2^e éd.). Paris : Bayard.
- Dendale, P. (2016). *Lexicales (édition 14.0). Bibliographie en ligne d'études linguistiques portant sur des unités lexicales et grammaticales du français, (4086 références)*. <https://www.uantwerpen.be/lexicales>
- Dendale, P., & Coltier, D. (2003). Point de vue et évidentialité. *Cahiers de praxématique*, 41(1), 105-130.
- Depraz, N., Varela, F. J., & Vermersch, P. (2011) *A l'épreuve de l'expérience. Pour une pratique phénoménologique*. Paris : Vrin.
- Despieres, C. (2011) Le discours généralisant dans le monologue théâtral : la marque d'un genre ? *Linx*, 64-65, 27-43. doi : 10.4000/linx.1398
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement* (H. Sinaceur, Trad.). Paris : Aubier. (Œuvre originale publiée en 1967).

- Doise, W., & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : Armand Colin.
- Dominicé, P. (2006). Préface. In H. Bézille & B. Courtois (Eds), *Penser la relation expérience-Formation* (pp. 9-12). Lyon : Chronique Sociale.
- Donaire, M.-L., (2013). Entité lexicale : Enfin. In J.-C. Anscombe, M.-L. Donaire & P.-P. Haillet (Eds.), *Opérateurs discursifs du français. Éléments de description sémantique et pragmatique* (pp.105-122). Berne : Peter Lang.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J.-B., & Mavel, J.-P. (1973). *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse.
- Drescher, M. (1996). L'apport des généralisations à l'organisation du discours narratif. In M. Laforest (Ed.), *Autour de la narration* (pp. 135-150). Québec : Nuit Blanche.
- Dubet, F., Zeitler, A., & Guérin, J. (2012). La construction de l'expérience. *Recherche et formation*, 70(1), 119-120. doi : 10.4000/rechercheformation.1887
- Duboscq, J., & Clot, Y. (2010). L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue : objets, adresses et gestes renouvelés. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 255-286. doi 10.3917/rac.010.0255
- Dutoit, M. (2011). *Etre vu, se voir, se donner à voir*. Paris : L'Harmattan.
- Ducrot, O. (Ed.). (1980). *Les mots du discours*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Ducrot, O. (1989). Énonciation et polyphonie chez Charles Bally. In O. Ducrot (Ed.), *Logique, structures, énonciation* (pp. 165-191). Paris : Les Éditions de Minuit.
- Dujardin, E. (2001). *Les lauriers sont coupés* (1887) suivi de *Le monologue intérieur* (1931). Paris : Garnier-Flammarion.
- Elias, N. (1991). *La société des individus* (J. Etoré, Trad.). Paris : Fayard. (Œuvre originale publiée en 1987).
- Egger, V. (1881). *La parole intérieure. Essai de psychologie descriptive*. Thèse présentée à la Faculté des lettres de Paris. Paris : G. Baillièrre et C^{ie}.
En ligne : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k97635247>
- Fablet, D. (2002). Travail social et analyse des pratiques professionnelles : les éducateurs et leurs modèles de référence. *Recherche & Formation*, 39(1), 51-68.
- Fablet, D. (2004). Les groupes d'analyse des pratiques professionnelles : une visée avant tout formative. *Connexions*, 82(2), 105-117. doi : 10.3917/cnx.082.0105
- Fabre, M. (2006). Autour des mots « Analyse des pratiques et problématisation. Quelques remarques épistémologiques ». *Recherche et Formation*, 51, 130-145.

Faingold, N. (2001). Entretien avec L. Paquay et L. Sirota avec N. Faingol. *Recherche et Formation*, 36(1), 163-172.

Faingold, N. (2006). Formation de formateurs à l'analyse des pratiques. *Recherche et formation*, 51(1), 89-104.

Faïta, D. (1997). La conduite du TGV : exercices de styles. *Champs Visuels*, 6(1), 75-86.

Faïta, D. (2003). Apports des sciences du travail à l'analyse des activités enseignantes. *Skholê, hors-série 1(1)*, 17-23.

Faïta, D. (2007). Le développement d'une situation du travail enseignant dans le dialogue entre professeurs : une activité discursive sur l'activité éducative. In I. Plazaola Giger & K. Stroumza (Eds.), *Paroles de praticiens et description de l'activité problématisation méthodologique pour la formation et la recherche* (pp. 7-14). Bruxelles : De Boeck Université.

Faïta, D., & Saujat, F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. In F. Yvon & F. Saussez (Eds.), *Analyser l'activité enseignante - Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 41-72). Laval (Canada) : Presses de l'Université Laval.

Falzon, P. (1989). *Ergonomie cognitive du dialogue*. Grenoble : Presses Universitaires.

Fayol, M., Viaud, M.-L., Blaevoet, J.-P., & Malet, R. (2007). Deux formations de formateurs d'enseignants et de travailleurs sociaux. *Recherche et formation*, 54(1), 115-134.
doi : 10.4000/rechercheformation.941

Filliettaz, L. (2002). *La parole en action. Eléments de pragmatique psycho-sociale*. Québec : Editions Nota Bene.

Filliettaz, L. (2004). Le virage actionnel des modèles du discours à l'épreuve des interactions de service. *Langage et Société*, 107(1), 31-54. doi : 10.3917/lis.107.0031

Filliettaz, L., & Bronckart, J.-P. (2005). Introduction. In *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts méthode et application* (pp. 5-16). Louvain-La-Neuve : Peeters.

Filliettaz, L., & Revaz, F. (2006). Actualités du récit dans le champ de la linguistique des discours oraux. Le cas des narrations en situation d'entretien. *Protée*, 32(2-3), 53-66.

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

Fløttum, K., Jonasson, K., & Norén, C. (2007). *ON pronom à facettes*. Bruxelles : De Boeck.

François, F. (2004). Comment nous est donné l'autre dans un texte ? *Le français aujourd'hui*, 146(3), 85-95. doi : 10.3917/lfa.146.0085

François, F. (1989). Langage et pensée : dialogue et mouvement discursif chez Vygotski et Bakhtine. *Enfance*, 42(1-2), 39-47. doi : 10.3406/enfan.1989.1877

- Freud, S. (1959). *Psychopathologie de la vie quotidienne*. (S. Jankélévitch, Trad. revue 2^e éd.). Paris : Payot. (Œuvre originale publiée en 1917).
- Freud, S. (1967). *L'Interprétation des rêves*, (I. Meyerson, Trad. revue 2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1926).
- Freud, S. (1980). *Introduction à la psychanalyse*. (S. Jankélévitch, Trad. revue 2^e éd.). Paris : Payot. (Œuvre originale publiée en 1901).
- Gadamer, H.-G. (1996). *Vérité et méthode*. (P. Fruchon, J. Grondin & G. Merlo, Trads. 2^e éd.). Paris : Seuil.
- Gadet, F., & Mazière, F. (1986). Effets de langue orale. *Langages*, 21(81), 57-73.
doi : 10.3406/lgge.1986.2478
- Gadet, F. (2008). L'oreille et l'œil à l'écoute du social. In M. Bilger (Ed.), *Données orales, les enjeux de la transcription* (pp 35-48). Perpignan : Presses Universitaires de Perpignan.
- Galatanu, O. (2000). Signification, sens, et construction discursive de soi et du monde. In J.-M. Barbier & O. Galatanu (Eds.), *Signification, sens, formation* (pp. 25-43). Paris : Presses Universitaires de France.
- Galmiche, M. (1985). Phrases, syntagmes et articles génériques. *Langages*, 20(79), 2-39.
doi : 10.3406/lgge.1985.2468
- Gaulejac, V.(de), Giust-Desprairies F., & Massa A. (2013). *La recherche clinique en sciences sociales*. Paris : ERES.
- Giust, AC. (2006). Entretien. In J. Barus-Michel, E. Enriquez & A. Lévy (Eds.), *Vocabulaire de la psychologie sociale. Positions et références* (pp. 343-352). Ramonville-Saint-Agne : Erès.
- Giust-Desprairies, F. (1996). L'identité comme processus, entre liaison et déliaison. *Education permanente*, 128, 63-71.
- Giust-Desprairies, F., & Lévy A. (2006). Analyse de discours. In J. Barus-Michel, E. Enriquez & A. Lévy (Eds.), *Vocabulaire de la psychologie sociale. Positions et références* (pp. 289-301). Ramonville-Saint-Agne : Erès.
- Guigue, M. (2002). Autour des mots « Analyse de pratiques. *Recherche et Formation*, 39(1), (107-132).
- Heidegger, M. (1976). *Acheminement vers la parole*. (J. Beaufret, W. Brokmeier & F. Fédier, Trads.). Paris : Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1959).
- Gilles, P. (2002). L'appareil formel de l'effacement énonciatif et la pratique des textes sans locuteur. In R. Amossy (Ed.), *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos* (pp. 17-34). Tel -Aviv : Presses de l'Université de Tel-Aviv.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. . (A. Kihm, Trad.). Paris : Les Éditions de Minuit. (Œuvre originale publiée en 1967).

- Goffman, E. (1989). *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. (A. Kihm, Trad.). Paris : Les Éditions de Minuit. (Œuvre originale publiée en 1963).
- Grawitz, M. (1981). *Lexique des sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- Grimaldi, N. (2014). *Les idées en place: Mon abécédaire philosophique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Guillaumin, C. (2009). La réflexivité comme compétence : Enjeu des nouvelles ingénieries de la formation. *Cahiers de sociolinguistique*, 14(1), 85-101. doi : 10.3917/csl.0901.0085
- Haas, V., & Masson, E. (2006). La relation à l'autre comme condition à l'entretien. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 71(3), 77-88. doi : 10.3917/cips.071.0077
- Haas, V., & Masson, E. (2010). Dire et taire : l'intersubjectivité dans l'entretien de recherche. *Bulletin de psychologie*, 505(1), 5-13. doi : 10.3917/bupsy.505.0005
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel Tome1 Rationalité de l'agir et rationalisation de la société* (J.-M. Ferry, Trad.). Paris : Fayard. (Œuvre originale publiée en 1981).
- Haillet, P.P. (2007). *Pour une linguistique des représentations discursives*. Bruxelles : De Boeck.
- Hassan, R., Carcassonne, M., & Froment, M. (2010). Analyse interactionnelle et didactique de séances de lecture en pédagogie classique et Freinet. In *Spécités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes : actes du Colloque international de l'Institut National de Recherche Pédagogique*. Lyon : Université de Lyon.
- Helson, C. (2009). L'accompagnement, art de l'ajustement. *Savoirs*, 20,75-79.
- Henry, P. (1977). *Le mauvais outil*. Paris : Klincksieck.
- Husianycia, M. (2011). *Caractérisation de types de discours dans des situations de travail*. Thèse de doctorat en Sciences du langage non publiée, Université Nancy 2, Nancy.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale Tome 1 Les fondations du langage* (N. Ruwet, Trad. 2^e éd.). Les Éditions de Minuit. (Œuvre originale publiée en 1960).
- Jodelet, D. (2006). Place de l'expérience vécue dans le processus de formation des représentations sociales. In V. Haas (Ed.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations* (pp. 235-255). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Jorro, A. (2004). Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociation. In *Actes du 9^e colloques de l'AIRDF*. Québec : Université de Laval.
- Jorro, A. (2007). L'évaluation génératrice de développement professionnel ? In A. Jorro (Ed.), *Évaluation et développement professionnel* (pp. 11-31). Paris : L'Harmattan.
- Jorro, A. (2009). Introduction générale La reconnaissance professionnelle : enjeux conceptuels et praxéologiques. In A. Jorro (Ed.), *La reconnaissance professionnelle en*

éducation : évaluer, valoriser, légitimer (pp. 11-40). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

Jorro, A. (2011). Évaluation de l'expérience et enjeux de reconnaissance professionnelle. *Les Sciences de l'éducation Pour l'Ère nouvelle*, 44(2), 69-83. doi : 10.3917/lse.442.0069

Jorro, A. (2014). Quels concepts scientifiques dans le champ de la professionnalisation ? In A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 7-13). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Jorro, A., & Huot, I. (2014). Reconnaissance professionnelle. In A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 253-257). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Jorro, A., & Pana-Martin, F. (2012). Le développement professionnel des enseignants débutants. *Recherches & éducations*, 7(1), 115-131.

Jorro, A., & Mercier-Brunel, B. (2016). *Activité évaluative et accompagnement professionnel*. Tour : Presses Universitaires François Rabelais.

Kaës, R. (2000). Le travail psychique de la formation. In J-M. Barbier & O. Galatanu (Eds.), *Signification, sens, formation* (pp. 139-154). Paris : Presses Universitaires de France.

Kaës R. (2005). Groupes internes et groupalité psychique : genèse et enjeux d'un concept. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 45(2), 9-30. doi : 0.3917/rppg.045.0009

Kara, M. (2004). Reformulations et polyphonie. *Pratiques*, 123(1), 27-54.

Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.

Kaufmann, J.-C. (2001). *Ego. Pour une sociologie de l'individu*. Paris : Nathan.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation, de la subjectivité dans le langage*. Paris : A. Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *L'implicite*. Paris : A. Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2004). Que peut-on « faire » avec du dire ? *Cahiers de Linguistique Française*, 26(1), 27-43.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : A. Colin.

Kohn, R.C. (1982). *Les enjeux de l'observation*. Paris : Presses Universitaires de France.

Labov, W. (1978). *Le parler ordinaire : la langue dans les ghettos noirs des États-Unis* (A. Khim, Trad.). Paris : Les Éditions de Minuit. (Œuvre originale publiée en 1972).

Lacan, J. (1966). *Écrits*. Paris : Seuil.

Lacan, J. (1973). *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris : Seuil.

Lacoste, C. (2008). De la narration à l'action : Inversion du cheminement mimétique ricœurien. *Sémiotica*, 168(1-4), 341-363. doi : 10.1515/SEM.2008.020

- Lacourse, F. (2009). Les processus de reconnaissance professionnelle dans le récit réflexif. In A. Jorro (Ed.), *La reconnaissance professionnelle en éducation : évaluer, valoriser, légitimer* (pp. 105-122). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Landowski E. (1985). Eux, nous et moi : régimes de visibilité. *Mots*, (10), 9-16.
doi : 10.3406/mots.1985.1182
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants - Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lang, V. (2002). Formateurs en IUFM : un monde composite. In M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (Eds.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* (pp. 91-111). Bruxelles : De Boeck Université.
- Laplanche, J., & Pontalis, J.-B. (2007). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Leplat, J. (2000). L'environnement de l'action en situation de travail. In J.-M. Barbier (Ed.), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 107-132). Paris : Presses Universitaires de France.
- Lessard, C. (2010). Le travail enseignant, entre les effets structurants des politiques et l'activité en classe, la part du sujet. In F. Yvon & F. Saussez (Eds.), *Analyser l'activité enseignante des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 283-329). Laval (Canada) : Presses de l'Université Laval.
- Lévinas, E. (1984). *Difficile liberté* (3^e éd.). Paris : Albin Michel.
- Lévy, A. (1997). *Sciences cliniques. Organisations sociales. Sens et crise du sens*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lévy, A. (2006). Analyse de pratiques. In E. Enriquez & A. Lévy (Eds.), *Vocabulaire de la psychologie sociale. Positions et références* (pp. 302-312). Ramonville-Saint-Agne : Erès.
- Lhuillier, D. (2006). Travail. In J. Barus-Michel, E. Enriquez & A. Lévy (Eds.), *Vocabulaire de la psychologie sociale. Positions et références* (pp. 275-286). Ramonville-Saint-Agne : Erès.
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E., & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 135-170. doi : 10.3406/rfp.2002.2872
- Martin, R. (2002). Sur le statut sémantique de *il y a* », *Linx* (47), 79-87. doi : 10.4000/linx.584
- Martucelli, D. (2002). *Grammaires de l'individu*. Paris : Gallimard.
- Mauss, M. (1923-1924). *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mayen, P. (2009). Expérience et formation des adultes. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.-C. Ruano-Borbalan (Eds), *Encyclopédie de la formation* (pp. 763-780). Paris : Presses Universitaires de France.

Mayen, P. (2014). Expérience professionnelle. In A. Jorro (Ed.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 121-125). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Mayzaud, Y. (2005). Historique et enjeux de la notion d'Erlebnis. *Ceniphe*, 2(8), 1-45.

En ligne :

http://ceniphe.free.fr/revue2_files/Y.%20mayzaud,%20Historique%20et%20enjeu%20de%20la%20notion%20d%27Erlebnis.pdf

Megglé, V. (2007). L'attention flottante en psychanalyse. En ligne : <http://www.psychanalyse-en-mouvement.net/actualites/article-104-20071204104-1-attention-flottante-en-psychanalyse.html>

Merleau-Ponty, M. (1976). *Phénoménologie de la perception* (2^e éd.). Paris : Gallimard.

Meyer, C. (2014). La communication interpersonnelle entre nature, culture et technologie. In F. Cros & C. Meyer (Eds.), *La communication interpersonnelle en formation* (pp. 21-40). Lyon : Chronique Sociale.

Meyerson, I. (1995). *Les fonctions psychologiques et les œuvres* (2^e éd.). Paris : Albin Michel.

Mialaret, G. (1983). *La formation des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.

Nadot, S. (2002). De la position d'expert à celle d'analyste : le cas des chefs d'établissement. *Recherche et Formation*, 39(1), 69-86.

Nadot, S., & Blanchard-Laville, C. (2004). Analyse de pratiques et professionnalisation. Entre affect et représentation. *Connexions*, 82(2), 119-142. doi : 10.3917/cnx.082.0119

Nølke, H. (1985). Le subjonctif, fragments d'une théorie énonciative. *Langages*, (20), 55-70. doi : 10.3406/lgge.1985.1513

Nølke, H., Fløttum K., & Norén C. (2004). *ScaPoLine : La théorie scandinave de la polyphonie linguistique*. Paris : Kimé.

Norén, C. (2007). On dans une perspective polyphonique. In K. Fløttum, K. Jonasson & C. Norén (Eds.), *ON Pronom à facettes* (pp. 123-194). Bruxelles : De Boeck.

Ogilvie, B. (2005). *La formation du concept de sujet* (4^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

Orofiamma, R. (2000). Comment le récit vient au sens. *Education permanente*, 142(1), 115-130.

Pastré, P. (2005). La deuxième vie de la didactique professionnelle. *Éducation Permanente*, 165(1), 29-46.

Pastré, P. (2013). Le travail de l'expérience. In L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois & M. Durand (Eds.), *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 93-110). Paris : Presses Universitaires de France.

Patard, A. (2007). *L'un et le multiple. L'imparfait de l'indicatif en français. Valeur en langue et usages en discours*. Thèse de linguistique non publiée, Université Paul Valéry, Montpellier III.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.

Péaud, P. (2013). Apprendre de l'expérience : l'analyse de pratiques. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 1(1), 34-38.

Perez-Roux, T. (2012). Des formateurs d'enseignants à l'épreuve d'une réforme : crise(s) et reconfigurations potentielles. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(1), 39-63. doi : 10.3917/lse.453.0039

Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et Formation*, 36(1), 131-157.

Perrenoud, P. (2004). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Education permanente*, 160, 35-56.

Perrenoud, P. (2006). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

Plazaola Giger, I. (2007). La leçon racontée par l'enseignant. In I. Plazaola Giger & K. Stroumza (Eds.), *Paroles de praticiens et description de l'activité problématisation méthodologique pour la formation et la recherche* (pp. 37-61). Bruxelles : De Boeck Université.

Plazaola-Giger, I., & Friedrich, J. (2005). Comment l'agent met-il son action en mots ? Analyse d'entretiens auprès d'enseignants. In L. Filliettaz, J.-P. Bronckart (Eds.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (pp. 241-261). Louvain : Peeters.

Plazaola Giger, I., & Stroumza, K. (2007). Introduction. In I. Plazaola Giger & K. Stroumza (Eds.), *Paroles de praticiens et description de l'activité problématisation méthodologique pour la formation et la recherche* (pp. 7-14). Bruxelles : De Boeck Université.

Pechberty, B. (2000). De la formation à l'intervention : analyse des pratiques chez les enseignants du secondaire. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Eds.), *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives* (pp. 163-187). Paris : L'Harmattan.

Pineau, G., & Le Grand J.-L. (2002). *Les histoires de vie* (3^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.

Pires, M. (2004). Usages et stratégies de tutoiement dans l'écrit public. *Langage et société*, 108(1), 27-56. doi : 10.3917/lse.108.0027

Pop, L. (2000). *Espaces discursifs. Pour une représentation des hétérogénéités discursives*. Louvain-Paris : Peeters.

Puech, C. (2001). Langage intérieur et ontologie linguistique à la fin du XIX^e siècle. *Langue française*, 132(1), 26-47. doi : 10.3406/lfr.2001.6313

Quesnel-Gacogne, M.-J. (2014). *L'offre de présence, un geste professionnel tourné vers autrui : l'exemple de formateur en travail social*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée, CNAM, Paris.

- Rabatel A. (2000). Valeurs représentative et énonciative du « présentatif » c'est et marquage du point de vue. *Langue française* (128), 52-73. doi : 10.3406/lfr.2000.1008
- Rabatel, A. (2005). La part de l'énonciateur dans la co-construction interactionnelle des points de vue. *Marges Linguistiques*, 9(1), 115-136. En ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00433337>
- Rabatel, A. (2007). Les enjeux des postures énonciatives et de leur utilisation en didactique. *Éducation et Didactique*, 2(1), 89-116. doi : 10.4000/educationdidactique.162
- Rastier, F. (2001). L'action et le sens pour une sémiotique des cultures. *Journal des Anthropologues*, 85-86(1), 183-219.
- Rendulić, N., & Kanaan-Caillol, L. (2016). *Je crois que, je pense que* : valeurs et variation dans un corpus oral diachronique. In *Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2016*. doi : 10.1051/shsconf/20162702014
- Rey-Debove, J., & Rey, A. (Eds.). (2003). *Le petit Robert Dictionnaire de la langue française* (3^e éd.). *Nouvelle édition*. Paris : Dictionnaires LE ROBERT.
- Rey, A. (Ed.). (2016). *Dictionnaire historique de la langue française* (Vols. 1-2). Paris : Dictionnaires LE ROBERT.
- Ricœur, P. (1975). *La métaphore vive* (2^e éd.). Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (1977). Le discours de l'action. In P. Ricœur (Ed.), *La sémantique de l'action* (pp. 1-35). Paris : CNRS.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (2005). *Discours et communication*. Paris : L'Herne.
- Roger, L., Jorro, A. & Maubant, P. (2014). De l'expérience formatrice à l'expérience apprenante : genèse et perspectives pour une mise en récit d'un processus de professionnalisation. *Phronesis*, n°3, 28-37. doi : 10.7202/1024586ar
- Rogers, C.-R. (1976). *Liberté pour apprendre ?* (D. Le Bon, Trad.). Paris : Dunod. (Œuvre originale publiée en 1969).
- Revault d'Allonnes, C. (1989). *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris : Dunod.
- Riegel, M., Pellat J.-C., & Rioul R. (2009). *Grammaire méthodique du français* (2^e éd.). Presses universitaires de France.
- Saboya, F. (2008). Analyse de pratiques et identité professionnelle. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 41(1), 161-170.
- Saboya, F. (2013). Espaces discursifs, espaces mentaux : aspects théoriques et méthodologiques. In J.-B. Barbier & J. Thievenaz (Eds.), *Le travail de l'expérience* (pp. 167-184). Paris : l'Harmattan.
- Salanski, J.-M. (2007). *Territoire du sens Essais d'éthanalyse*. Paris : Vrin.

- Salazar-Orvig, A. (1994). Les jeux de l'indéfini. ON et VOUS dans des discours de patients hémiparétiques. *Faits de Langues*, 2(4), 221-228. doi : 10.3406/flang.1994.962
- Sarraute, N. (2001). L'ère du soupçon (3^e éd.). In N. Sarraute, *Œuvres complètes* (pp.1553-1620). Paris : Gallimard.
- Saussez, F. (2008). Le langage comme instrument d'une réflexion sur l'expérience : un schéma d'intelligibilité. In P. Perrenoud & *et al.* (Eds.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (pp. 59-74). Paris : De Boeck Supérieur.
- Saussez, F. (2010). Le dialogisme bakhtinien, une boîte à outils intellectuels pour comprendre l'activité quotidienne ? In F. Yvon & F. Saussez (Eds.), *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 181-206). Laval (Canada) : Presses de l'Université Laval.
- Saussez, F., Ewen, N., & Girard, J. (2001). Au cœur de la pratique réflexive, la conceptualisation ? Réflexions à partir d'un dispositif de formation au Grand-Duché de Luxembourg. *Recherche et Formation*, 36(1), 69-87. doi : 10.3406/refor.2001.1691
- Schapira, C. (2008). Événement et double itération dans l'énoncé gnominique. *Langages*, 169(1), 57-66. doi : 10.3917/lang.169.0057
- Schön, D.-A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. (J. Heynemand & D. Gagnon, Trads.). Montréal : Les Editions Logiques. (Œuvre originale publiée en 1983).
- Schwartz, Y. (1993). « C'est compliqué » Activité symbolique et activité industrielle. *Education Permanente*, 116(1), 119-130.
- Searle, J.R. (1972). *Les actes de langage* (H. Pauchard, Trad.). Paris : Hermann. (Œuvre originale publiée en 1969).
- Serres, M. (1995). *Éloge de la philosophie en langue française*. Paris : Fayard.
- Souto, M. (2009). Intersubjectivité et groupe en formation. Histoire des théories et des pratiques. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.-C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de la formation* (pp 537-560). Paris : Presses Universitaires de France.
- Sperber, D. (1999). L'étude anthropologique des représentations : problèmes et perspectives. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 133-148). Paris : Presses universitaires de France.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1989). *La pertinence Communication et cognition* (H. Gerschenfeld & D. Sperber, Trads.). Paris : Les Éditions de Minuit. (Œuvre originale publiée en 1986).
- Spinoza, B. (de). (1954). L'Éthique. In *Spinoza, Œuvres complètes* (pp. 301-596). Paris : Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1677).
- Stengers, I. (1993). *L'Invention des sciences modernes*. Paris : La Découverte.

Stroumza, K. (2007). Verbalisation et analyse de l'action : analyser le langage dans sa visée interne pour envisager autrement l'écart entre le faire et le dire. In I. Plazaola Giger & K. Stroumza (Ed.), *Paroles de praticiens et description de l'activité problématisation méthodologique pour la formation et la recherche* (pp. 182-197). Bruxelles : De Boeck Université.

Stroumza, K. (2013). Action située, modèle de terrain et pouvoir de l'énonciation : sur les traces du langage dans l'activité éducative. *Pensée plurielle*, 32(1), 25-36.
doi : 10.3917/pp.032.0025

Talamo, R. (2009). Pour une théorie des narrations à partir de Paul Ricoeur Narrations littéraires, théories historiographiques, « jeux d'échelles » et représentation de la vie intérieure (C. Pirat, Trad.) 1-11. En ligne :
http://www.fondsricoeur.fr/uploads/medias/espace_chercheurs/theorie-narration-1.pdf

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.

Thiébaud, M. (2015). Animer un groupe d'APP, ça s'apprend. Oui mais comment ? Retour sur des formations et l'expérience développées en Suisse. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 5(1), 31-47.

Thibierge, S. (2006). L'inconscient freudien. *Cahiers Philosophiques*, 107(1), 45-53.

Tochon, F. (1992). A quoi pensent les chercheurs quand ils pensent aux enseignants? *Revue Française de Pédagogie*, 99(1), 89-113. doi : 10.3406/rfp.1992.1328

Vacher, Y. (2011). La pratique réflexive. *Recherche et formation*, 66(1), 65-78.
doi : 10.4000/rechercheformation.1133

Varro, G. (2008). Temporalité(s) et langage dans l'analyse d'entretiens biographiques. *Temporalités*, 8(1), 117-126.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.

Vermersch, P. (1996). Pour une psychophénoménologie. *Expliciter*, 13(1), 1-6.

Vermersch, P. (1998). Détacher l'explicitation de la technique d'entretien ? *Expliciter*, 25(1), 1-15.

Vermersch, P. (2010). Variations sur une introduction à la psycho-phénoménologie. *Expliciter*, 83(1), 23-31.

Viaud, M.-L. (2007). Une pratique pionnière à l'université. *Recherche et formation*, 54(1), 63-85. doi : 10.4000/rechercheformation.934

Vion, R. (1992). *La communication verbale*. Paris : Hachette.

Vion, R. (2001a). Modalités, modalisations et activités langagières. *Langages*, 38(156), 96-110. doi : 10.3406/lgge.2004.966

- Vion, R. (2001b). Effacement énonciatif et stratégies discursives. In M. De Mattia & A. Joly (Eds.), *De la syntaxe à la narratologie énonciative* (pp. 331-354). Paris : Ophrys.
- Vion, R. (2004). Modalités, modalisations et discours représentés. *Langages*, 156(1), 96-110. doi : 10.3917/lang.156.0096
- Vion, R. (2005). Modalités, modalisations, interaction et dialogisme. In *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques : actes du colloque de Cerisy-la-Salle* (pp. 143-156). Bruxelles : De Boeck - Duculot.
- Vygotski, L.-S. (2002). *Pensée & langage*. (F. Sève, Trad. revue 3^e éd.). Paris : La Dispute. (Œuvre originale publiée en 1934).
- Vygotski, L. (2003) *Conscience inconscient émotions précédé de La conscience comme liaison par Yves Clot*. (F. Sève & G. Fernandez, Trads.). Paris : La Dispute. (Œuvre originale publiée entre 1925 et 1932).
- Wainrib, S. (2000). L'élaboration et les mécanismes anti-élaboratifs. *Revue française de psychanalyse*, 64(1), 1165-1180. doi : 10.3917/rfp.g2000.64n4.1165
- Weinrich, H. (1973). *Le temps* (M. Lacoste, Trad.). Paris : Seuil. (Œuvre originale publiée en 1964).
- Wilmet, M. (2010). *Grammaire critique du français* (5^e éd.). Bruxelles : Boeck-Duculot.
- Wittorski, R. (2003). Analyse de pratiques et professionnalisation. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Eds.), *Travail social et analyse des pratiques professionnelles* (pp. 69-89). Paris : L'Harmattan.
- Yelnik, C. (2002). Les stages d'établissement dans une perspective psychosociologique et clinique. *Recherche et Formation*, 39(1), 87-99.
- Yelnik, C. (2007). Symposium n°480 - Regards croisés sur le processus de recherche dans le contexte d'une approche clinique d'orientation psychanalytique. En ligne : http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Catherine_YELNIK_198.pdf
- Yvon, F., & Saussez, F. (2010). Analyser le travail verbal des enseignants en classe : mise à l'épreuve de deux cadres d'analyse. In F. Yvon & F. Saussez, (Eds.), *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 73-100). Laval (Canada) : Les Presses de l'Université Laval.
- Yvon, F., & Saussez, F. (Eds.) (2010). *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Laval (Canada) : Les Presses de l'Université Laval.
- Yvon, F., & Durand, M. (Eds.). (2012). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. Bruxelles : De Boeck.
- Zay, D. (1988). *La formation des instituteurs*. Paris : Éditions Universitaires.
- Zeitler, A., & Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche et formation*, 70(1), 107-118. doi : 10.4000/rechercheformation.1885

Fabienne SABOYA

REELABORER L'EXPERIENCE DANS ET PAR LE DISCOURS

Résumé

L'objet de cette recherche, le processus de réélaboration de l'expérience, est défini à partir d'une conception de l'expérience liant vécu, élaboration et communication de l'expérience. L'approche de ce processus repose sur l'hypothèse théorique selon laquelle le discours n'est pas un simple véhicule : il réalise en les transformant des processus psychiques qui surviennent dans la situation de communication. Il en résulte que cette recherche, à visée compréhensive, est orientée par une hypothèse qui dirige la saisie du travail de réélaboration vers la forme même que prend le *dire*. En conséquence de quoi le traitement du corpus, constitué à partir d'interviews semi-directives (auprès de deux professeures des écoles), relève d'une analyse du discours orientée par un ensemble cohérent d'indicateurs formels linguistiques. Les résultats obtenus, qui concernent les processus de généralisation, d'objectivation et de subjectivation, montrent que des généralités énoncées réalisent un travail de réélaboration à partir d'une position subjective, toujours singulière, appelant une prise de conscience réflexive en collaboration avec un formateur à l'écoute.

Mots clés : réélaboration de l'expérience ; processus de généralisation ; processus d'objectivation ; processus de subjectivation ; activité langagière ; formation professionnelle

Résumé en anglais

The object of this research work, the process of reelaboration of experience, is defined from a conception of experience that links personal experience, elaboration and communication of experience. The approach of this process relies on the theoretical hypothesis that speech is not a mere vehicle : it creates while transforming it, this psychic process that occurs within situations of communication. It comes from it that this work, which is meant to be comprehensive, is orientated by a hypothesis that leads the understanding of the work of reelaboration towards the very shape of talking. As a consequence, the analysis of the corpus, made of semi-directive interviews (of two school teachers), is based on an analysis of speech relying on a coherent collection of formal linguistic indicators. The results that we got about the processes of generalization, objectivation and subjectivation show that the generalities stated in this work lead to a process of reelaboration from a subjective and always singular position, which leads to a reflexive awakening, with the collaboration of a trainer who pays close attention.

Mots clés : reelaboration of experience ; process of generalization ; process of objectivation ; processus de subjectivation ; language activity ; professional training