



Processus dialogiques et réflexifs lors d'entretien d'orientation en Life Design : études de cas

Marie-Line Robinet

► To cite this version:

Marie-Line Robinet. Processus dialogiques et réflexifs lors d'entretien d'orientation en Life Design : études de cas. Psychologie. HESAM Université, 2021. Français. NNT : 2021HESAC007 . tel-03498454

HAL Id: tel-03498454

<https://theses.hal.science/tel-03498454>

Submitted on 21 Dec 2021

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 ABBE GREGOIRE
Centre de recherche sur le travail et le développement (CRTD, EA4132)

THÈSE

présentée par : **Marie-Line ROBINET**

soutenue le : 28 juin 2021

pour obtenir le grade de : **Docteur d'HESAM Université**

préparée au : **Conservatoire national des arts et métiers**

Discipline : **Section CNU 16**

Sciences humaines et humanités nouvelles, spécialité Psychologie

Processus dialogiques et réflexifs lors d'entretiens d'orientation en Life Design Etudes de cas

THÈSE dirigée par :

Madame COHEN-SCALI Valérie Professeure des Universités,
Conservatoire national des arts et métiers

et co-encadrée par :

Monsieur POUYAUD Jacques Maître de Conférence en psychologie, Université de Bordeaux

Jury

M. Jean GUICHARD, Professeur émérite, CRTD, Ecole Abbé Grégoire Présidente

Mme Maria Eduarda DUARTE, Full Professor at the University of Lisbon, Faculty of
Psychology (Portugal) Rapporteure

Mme Violette HAJJAR, Professeure émérite, Université de Toulouse Jean Jaurès,
Laboratoire de Psychologie de la Socialisation - Développement et Travail (LPS-DT)
Rapporteure

Mme Marcelline BANGALI, Professeure Agrégée, Département des fondements et
pratiques en éducation, Université de Laval Examinatrice

**T
H
È
S
E**

Remerciements

A Jean, qui le premier m’a regardée comme capable.

A Valérie qui a su me guider, tout en me laissant libre.

A mes filles, pour leur soutien indéfectible pendant toutes ces années.

A tous.tes, ami.e.s et collègues, qui m’ont soutenue, encouragée, remotivée à chaque fois – les nombreuses fois – que j’en ai eu besoin.

Merci, sans vous ce travail n’aurait pas pu être.

Résumé

Cette recherche porte sur les transformations identitaires lors de transitions professionnelles. Nous nous sommes appuyé sur un modèle du soi conçu comme un système dynamique de formes identitaires subjectives (Guichard, 2004). Nous avons mené deux séries d'entretiens auprès de personnes ayant des problématiques de changement dans leur vie professionnelle. Les entretiens étaient construits sur le modèle des Dialogues de conseil en Life Design (Guichard et *al.*, 2017). Nous nous référons au constructivisme en psychologie sociale, qui considère que les représentations et les structures mentales sont le résultat d'un processus de construction dans lequel les interactions et les interlocutions jouent un rôle majeur (Guichard et Huteau, 2006). Partant d'une démarche inductive, nous avons observé ces entretiens comme des moments d'interaction communicative qui provoquent du changement dans l'identité, ou une réécriture de soi. Les retranscriptions ont fait l'objet de plusieurs analyses de contenu, manuelles et automatisées ; et d'un codage permettant de repérer les différentes formes de dialogues : discours rapportés, dialogues avec soi, ou réflexifs. Les résultats précisent d'une part des modalités de la réorganisation du système de formes identitaires subjective. Ils font aussi apparaître une dimension langagière du processus de construction de projet à partir des temps des verbes utilisés pour évoquer un projet imaginé. Et enfin ils décrivent quelques configurations de l'identité narrative.

Mots clefs : Transition professionnelle ; identité ; forme identitaire subjective ; identité narrative ; construction de soi ; dialogues de conseil ; réflexion ; réflexivité.

Résumé en anglais

This research focuses on identity transformations during professional transitions. We refer to a model of the self, considered as a dynamic system of subjective identity forms (Guichard, 2004). We carried out two series of career counseling interviews with people who are struggling to change their professional life. The interviews were based on the model of the Life Design Counseling Dialogues (Guichard et al., 2017). We refer to constructivism in social psychology, which considers that representations and mental structures are the result of a construction process in which interactions and interlocutions play a major role (Guichard and Huteau, 2006). Starting from an inductive approach, we observed these interviews as moments of communicative interaction that provoke a change in identity, or a rewriting of oneself. The transcripts had been analyzed: thematic content analysis, both manual and automated; and coding to identify the different forms of dialogues: reported speeches, dialogues with oneself, or reflective. The results specify on the one hand some modalities of the reorganization of the subjective identity forms system. They also reveal a linguistic dimension of project construction process from the tenses of the verbs used to evoke an imagined project; and finally they describe some configurations of narrative identity.

Key words: Professional Transition; Identity; Narrative Identity; Subjective Identity Form; Self-Construction; Counseling Dialogues; Reflection; Reflexivity.

Table des matières

Remerciements	2
Résumé	3
Résumé en anglais	4
Table des matières	5
Liste des tableaux	8
Liste des figures.....	9
Introduction	10
Première partie Différentes approches de l'identité	14
1. Différentes approches de l'identité.....	15
1.1. Une identité socialement construite.....	17
1.1.1. Le constructivisme social de Berger et Luckmann.....	19
1.1.2. L'identité duale (Mead).....	21
1.1.3. Dubar, la double transaction et les formes identitaires.....	24
1.2. Devenir soi.....	25
1.2.1. La socialisation en psychologie	26
1.2.2. Le modèle Se faire soi de Guichard	29
1.3. L'identité narrative ou biographique	31
1.4. L'identité construite dans la communication. L'approche de Jacques.....	37
1.5. Conclusion.....	40
Deuxième partie L'homme communiquant.....	42
2. L'homme communiquant	43
2.1. Le langage comme intersection entre l'individu et la société : Vygotski.....	47
2.2. La communication dialogique	51
2.1.1 Quelques précisions conceptuelles	52
2.1.1. Le cercle de Bakhtine : le dialogisme.....	55
2.1.2. Le locuteur, l'énonciateur ou le point de vue du sujet	57
2.1.3. Le dialogisme psychosocial de Marková	60
2.1.4. La pragmatique et la théorie des actes de langage	63
2.3. L'entretien, un acte de communication	66
2.3.1. Jacques, le sens se construit dans l'entre-deux de la relation.....	67
2.3.2. L'entretien d'aide, la co-construction du sens.....	68

2.4.	Conclusion de la partie théorique	71
Troisième partie Questions de recherche et orientations méthodologiques		75
3.	Questions de recherche et orientations méthodologiques	76
3.1.	Question de recherche	76
3.2.	Hypothèses	79
H1	L'évolution de l'identité au cours des entretiens.....	79
H2	La réflexivité dialogique trinitaire et dialogisme	79
H3	Réflexivité duelle et identité narrative	80
3.3.	Orientations Méthodologiques	82
3.3.1.	La démarche qualitative	84
3.3.2.	La sélection des participants.....	84
3.3.3.	Instrument. La méthode d'intervention : DCLD (Guichard, et <i>al.</i> , 2017).....	85
3.3.4.	Les méthodes de recherche qualitative	86
3.3.5.	La création du code	90
3.4.	Orientations Méthodologiques	95
3.4.1.	Alceste	95
3.4.2.	Tropes	96
Quatrième partie Résultats		99
4.	Résultats	100
4.1.	Analyse thématique : la réorganisation identitaire	100
4.1.1.	Le premier entretien de Gaspard	100
4.1.2.	L'évolution du système de FIS : le deuxième entretien	107
4.1.3.	Le troisième entretien : les projets.....	112
4.1.4.	Le quatrième entretien : la clôture.....	117
4.1.5.	Le système de FIS de Carine	122
4.1.6.	Deuxième entretien, la réorganisation du système	129
4.2.	La relation dialogique.....	135
4.2.1.	L'analyse Tropes	135
4.2.2.	Le codage avec la grille de codage adaptée de Cardoso et <i>al.</i> (2014a)	141
Cinquième partie Discussion.....		152
5.	Discussion.....	153
5.1.	Première hypothèse : Evolution des Formes Identitaire Subjectives	153
5.2.	Deuxième Hypothèse : Le dialogisme de la réflexivité.....	157
5.3.	Troisième Hypothèse : l'identité narrative et la réflexivité duelle	164

5.4. L'entretien	171
Conclusion.....	179
Les limites	179
Applications dans la pratique	180
Résumé	Erreur ! Signet non défini.
Résumé en anglais	Erreur ! Signet non défini.

Liste des tableaux

TABLEAU 1. LES CODES ET LEURS DEFINITIONS94

TABLEAU 2. LES PRINCIPAUX VERBES UTILISES LORS DES ENTRETIENS.....136

TABLEAU 3. LES PRINCIPAUX CONNECTEURS UTILISES LORS DES ENTRETIENS.....137

TABLEAU 4. EVOLUTION DES CONNECTEURS AU FIL DES ENTRETIENS138

TABLEAU 5. LES PRINCIPAUX MODELISATEURS UTILISES LORS DES ENTRETIENS140

TABLEAU 6. EVOLUTION DES MODELISATEURS.....140

TABLEAU 7. CLASSEMENT DES DIALOGUES DE GASPARD143

TABLEAU 8. CLASSEMENT DES DIALOGUES DE CARINE144

TABLEAU 9. LES DIALOGUES ARGUMENTATIFS DE GASPARD146

TABLEAU 10. LES DIALOGUES ARGUMENTATIFS DE CARINE147

TABLEAU 11. CLASSEMENT DES ACTIONS DE GASPARD149

TABLEAU 12. CLASSEMENT DES ACTIONS DE CARINE150

Liste des figures

FIGURE 1. SCHEMA SYNTHETIQUE DES HYPOTHESES	81
FIGURE 2. DENDROGRAMME DES CLASSIFICATIONS DESCENDANTES DU 1 ^{ER} ENTRETIEN DE GASPARD	104
FIGURE 3. PREMIER ENTRETIEN GASPARD. ANALYSES FACTORIELLES EN CORRELATION	105
FIGURE 4. SCHEMA DU SYSTEME DE FIS DE GASPARD AU 1 ^{ER} ENTRETIEN DE GASPARD	106
FIGURE 5. DENDROGRAMME DES CLASSIFICATIONS DESCENDANTES DU 2 ^{EME} ENTRETIEN DE GASPARD	110
FIGURE 6. DEUXIEME ENTRETIEN GASPARD. ANALYSES FACTORIELLES EN CORRELATION.	111
FIGURE 7. SCHEMA DU SYSTEME DE FIS DE GASPARD AU 2 ^{EME} ENTRETIEN	111
FIGURE 8. DENDROGRAMME DES CLASSIFICATIONS DESCENDANTES DU 3 ^{EME} ENTRETIEN DE GASPARD	114
FIGURE 9. TROISIEME ENTRETIEN GASPARD. ANALYSES FACTORIELLES EN CORRELATION.	115
FIGURE 10. LE SYSTEME DE FIS DE GASPARD AU 3 ^{EME} ENTRETIEN	116
FIGURE 11. DENDROGRAMME DES CLASSIFICATIONS DESCENDANTES DU 4 ^{EME} ENTRETIEN DE GASPARD	119
FIGURE 12. QUATRIEME ENTRETIEN GASPARD. ANALYSES FACTORIELLES EN CORRELATION	120
FIGURE 13. LE SYSTEME DE FIS DE GASPARD A LA FIN DES ENTRETIENS	120
FIGURE 14. DENDROGRAMME DE CLASSIFICATION DESCENDANTES DU 1 ^{ER} ENTRETIEN DE CARINE	126
FIGURE 15. PREMIER ENTRETIEN CARINE. ANALYSES FACTORIELLES EN CORRELATION	127
FIGURE 16. LE SYSTEME DE FIS DE CARINE AU 1 ^{ER} ENTRETIEN.	128
FIGURE 17. DENDROGRAMME DE CLASSIFICATION DESCENDANTES DU 2 ^{EME} ENTRETIEN DE CARINE	132
FIGURE 18. DEUXIEME ENTRETIEN CARINE. ANALYSES FACTORIELLES EN CORRELATION	133
FIGURE 19. LE SYSTEME DE FIS DE CARINE A LA FIN DES ENTRETIENS.	133
FIGURE 20. SCHEMA DE L'EVOLUTION DES CONNECTEURS	139
FIGURE 21. EVOLUTION DES DIALOGUES DE GASPARD	143
FIGURE 22. EVOLUTION DES DIALOGUES DE CARINE	145
FIGURE 23. LES DIALOGUES ARGUMENTATIFS DE GASPARD	146
FIGURE 24. LES DIALOGUES ARGUMENTATIFS DE CARINE	147
FIGURE 25. CLASSEMENT DES ACTIONS DE GASPARD	149
FIGURE 26. CLASSEMENT DES ACTIONS DE CARINE	151

Introduction

Les transitions professionnelles se multiplient, quelle qu'en soit la forme : prévues ou pas, ascendantes ou descendantes, anticipées ou pas... Dans son rapport de mai 2018, l'Observatoire des transitions professionnelles estime que les transitions professionnelles ont touché plus d'un quart des individus sur douze mois (26,9 % de la population active occupée). Les transitions professionnelles sont comprises comme une discontinuité entre une trajectoire initiale et une nouvelle, par suite d'événements personnels ou professionnels. Ce sont des périodes de changement demandant aux individus une adaptation, et qui les amène à entamer un processus de désengagement de l'ancien univers professionnel, puis de réengagement dans un autre, par un travail de reconquête d'une identité satisfaisante pour soi, et de réécriture de soi (Jourdain, 2014). Ce travail de désengagement / réengagement, et de réécriture de soi, est coûteux pour les personnes et de nombreuses mesures ont été successivement mises en plus par les pouvoirs publics entraînant la création d'un nombre croissant de structures d'accompagnement. Pour ne citer que quelques mesures principales concernant les adultes : la loi de 1971 sur la formation continue a été suivie par la création en 1974 de l'Association pour l'emploi des cadres (APEC) et l'Association Retravailler. La loi de 1991 sur le Bilan de compétence a été suivie par la création des Centres Interinstitutionnels de Bilan de Compétences (CIBC) qui se sont réunis en Fédération en 2000. Depuis, de nombreux personnels travaillent dans des institutions dont le statut peut être public (Pôle Emploi, les Centres d'information et d'orientation-CIO), associatifs ou privés (les Cap Emploi, par exemple). Les pratiques d'accompagnement des transitions se développent et se diversifient (Pouyaud et Cohen-Scali, 2016), mais l'entretien en reste l'instrument privilégié. Pôle Emploi compte plusieurs dizaines de milliers de conseiller.e.s chargé.e.s de l'accompagnement des demandeurs d'emploi et on peut estimer en dizaines de millions le nombre d'heures d'entretien proposées chaque année aux usagers : il s'agit d'une modalité importante, voire essentielle, de délivrance des services. Le Ministère du Travail et de l'Emploi, estime que plus de 50 000 bilans de compétences avaient été réalisés en 2003, essentiellement au profit des salariés, chacun proposant au minimum entre trois et cinq entretiens. Par ailleurs, depuis 2020, toutes les entreprises de plus de 50 salariés doivent proposer à leurs salariés un entretien tous les deux ans afin de faire un point sur les perspectives d'évolutions professionnelles. Comprendre ce qui est en jeu dans un entretien d'accompagnement ou d'orientation paraît alors une nécessité. A quoi peuvent servir ces entretiens ? Dans quelle mesure aident-ils les personnes dans leurs transitions professionnelles ? Telles sont les questions auxquelles nous tentons d'apporter une contribution.

Cette recherche se situe dans un cadre constructiviste en psychologie sociale qui considère que les structures mentales, ou les représentations sociales, sont le résultat d'un processus de construction dans lequel les interactions et les interlocutions jouent un rôle majeur (Guichard et Huteau, 2006). Partant d'une démarche inductive, nous avons considéré deux séries d'entretiens comme des moments d'interaction communicative qui provoquent du changement dans l'identité, ou une réécriture de soi. Les entretiens étaient construits sur le modèle

des Dialogues de conseil en Life Design (Guichard et *al.*, 2017). L'objectif de ces entretiens est de faciliter les réorganisations identitaires. L'identité étant conçue comme un système dynamique de formes identitaires subjectives (Guichard, 2004, 2005, 2008). Nous avons observé comment, à l'occasion des dialogues de conseil, les bénéficiaires découvrent de nouvelles manières d'interpréter leur parcours, ou construisent un projet. Nous nous sommes appuyé sur différentes conceptions de l'être humain se construisant en interaction communicative avec autrui.

Nous présentons en première partie les différentes approches qui fondent notre conception d'une identité individuelle socialement construite. Nous évoquons d'abord Berger et Luckmann (1966/2008) pour qui la réalité est un construit social : c'est en intériorisant les significations qui leur permettent d'échanger avec les autres, que les individus appréhendent le monde comme une réalité signifiante. Mead (1934/2011) nuance cette approche en envisageant un individu adoptant les attitudes du groupe auquel il appartient, mais aussi pluriel en fonction de ses espaces de socialisation. Pour Dubar (2010), l'identité n'est pas seulement sociale, elle est aussi personnelle. Il nous montre un individu négociant une nouvelle identité, ou de nouvelles formes identitaires à travers une double transaction, l'une relationnelle qui repose sur des interactions et les dialogues, et a pour enjeu la reconnaissance par autrui d'une position revendiquée ; dans l'autre, la transaction biographique, l'individu anticipe son avenir à partir d'une mise en récit de son passé. A l'intersection entre le tout social et l'individu autonome et décontextualisé, Malrieu (1977/2013) décrit une socialisation conflictuelle et active, ou un processus d'identisation (Tap, 1980/1986). Ces processus de construction de soi sont au fondement de la conception de Guichard (2004, 2005, 2008, 2013) d'un système dynamique de Formes Identitaires Subjectives (FIS). Nous tentons ensuite de développer les conceptions précédentes à travers la notion d'identité narrative en nous appuyant sur la triple mimesis de Ricœur (1983). Pour ce dernier, le récit s'organise autour de trois temps, celui qui préfigure le récit, le temps de l'action ; celui qui le configure par une mise en mot dans un récit, dans une forme induite par la culture (Bruner, 1986/2000), comme un début, une fin, une intrigue, un déroulement causal, des personnages ; et enfin, le troisième temps lorsque le récit est refiguré par le destinataire, auditeur ou lecteur qui en développe pleinement le sens. Nous terminons cette partie par la présentation de l'identité personnelle telle que la présente Jacques (1982) pour qui l'identité se réalise dans la relation de communication (le *primum relationis*).

Dans une seconde partie, nous présenterons différents points de vue sur la communication verbale, ou l'interaction relationnelle. Nous évoquerons d'abord la notion de sociogenèse développée par Vygotski (1929/2004), qui montre que le langage intérieur procède d'une intériorisation progressive du langage extériorisé,

c'est-à-dire de la communication langagière et sociale. Nous différencions le locuteur (celui qui parle) de l'énonciateur (celui qui dit) en précisant les concepts de dialogue et dialogisme et leurs différentes acceptions, à partir des thèses de Bakhtine ([Volochnikov], 1929/1977). Nous présentons le dialogisme tel qu'il a pu être décliné en psychologie sociale par Marková et Orfali (2005). À partir de différentes propositions de linguistes ou d'analyste du langage, nous tentons ensuite un tableau de différentes conceptions de la communication verbale, et de la construction du sens dans l'interaction communicative. Nous envisageons la dimension pragmatique de la communication, et considérons l'entretien d'aide comme un acte de communication. Nous terminons cette partie en évoquant à nouveau la thèse de Jacques qui affirme que le sens se construit dans l'entre-deux de la relation de communication. La thèse de Jacques (1982) prend une place particulière dans nos orientations théoriques : nous l'avons reprise à la fois dans le développement sur la construction identitaire, sur la communication dialogique et l'entretien car elle est à l'origine de notre conception épistémologique.

La troisième partie présente notre question de recherche et les hypothèses, d'où découlent nos orientations méthodologiques. Cette recherche vise à identifier les processus de réflexion et de changement de l'identité pendant l'entretien, ou entre les entretiens de conseil. En première hypothèse nous cherchons à préciser les modalités de la réorganisation du soi en relevant des signes de changements marquant la réorganisation du système de formes identitaires subjectives à partir des traces langagières laissées dans la retranscription des entretiens. Dans un deuxième temps, à partir des diverses présentations de la réflexivité comme un processus authentiquement social, voire dialogique, nous recherchons un lien entre les différents dialogues (avec soi, avec d'autres) et la réflexivité. Enfin, en lien avec une conception de l'identité narrative, nous envisageons qu'il pourrait exister un lien entre le récit de soi et la construction d'un projet, voire la stabilisation d'un projet de soi en lien avec la réflexivité duelle (Guichard, 2004).

Les deux parties suivantes présentent les résultats de nos analyses, et les discutent. Nous terminons en tentant de préciser les implications de cette recherche sur les pratiques d'entretien.

Première partie

Différentes approches de l'identité

1. Différentes approches de l'identité

On assiste ces dernières années à une véritable explosion du concept d'identité (Bauman, 2001). Nous avons choisi, parmi la multitude de définitions possibles, celles de Pierre Tap (Tap, n.d. ; Tap, 1980/1986). Au sens littéral, de *similitude absolue*, l'identité personnelle (*je suis « je »*) n'existe pas, pas plus que l'identité interpersonnelle (*je suis un autre*). L'identité collective est également impossible, les membres d'un « *nous* » étant, tout au plus, semblables. Et, pourtant, c'est le caractère paradoxal de l'identité, il ne peut y avoir de variations que s'il existe des invariants permettant la comparaison. L'identité se construit par la confrontation de l'analogie et du différent. Le sentiment d'identité, c'est le fait que l'individu se perçoit le même, dans le temps, ce qu'on peut assimiler au système de représentations par lequel le sujet se singularise. « Mon identité, c'est donc ce qui me rend semblable à moi-même et différent des autres [...]. Mon identité, c'est ce par quoi je me définis et me connais, ce par quoi je me sens accepté et reconnu comme tel par autrui » (Tap, 1980/1986, p. 8).

L'identité personnelle comporte plusieurs dimensions qui dépendent pour une large part des « *idéologies de la personne* » (Tap, 1980/1986) dans la culture ou la société considérée.

- La dimension temporelle du soi s'organise à partir du sentiment de *continuité*, qui permet au sujet de se situer dans le temps (Tap, n.d. ; Tap, 1980/1986) ; cette dimension diachronique (Almudever, Leblanc et Hajjar, 2013) concerne les relations entre les expériences actuelles, celles vécues dans le passé et celles projetées.
- Mais pour s'affirmer, l'identité doit être posée par des actes de *séparation*, d'autonomisation et d'affirmation, par la *différenciation* cognitive et l'*opposition* affective, faute de quoi l'individu s'aliène dans la dépendance, se dilue dans l'assimilation à autrui. Cette séparation d'avec l'autre (moi-autrui) ou le milieu externe se retrouve en *interne avec la* dualisation « moi-je » d'une identité multiple (Tap, n.d.).
- Les multiples lieux de socialisation, les différentes relations avec autrui, posent la question des liens entre l'unité et la diversité d'un soi constitué d'identités multiples liées à des positions et des rôles, aux personnes ou objets qu'on investit comme autant de parties de soi-même. Cette dimension de l'identité est l'*intégration* (Tap, n.d.). Elle est aussi qualifiée de synchronique (Almudever, Leblanc et Hajjar, 2013) et concerne la coordination des conduites dans les différentes sphères de vie du sujet et la hiérarchisation des valeurs qu'il leur accorde, la fonction d'étayage réciproque qu'elles ont les unes par rapport aux autres, ou de compatibilité, d'antagonisme ou de conflit et le sentiment de cohérence interne ou au contraire de diffusion qui en découle (Tap, n.d.).

La globalisation économique et sociale a mis en évidence la fragilité et l'instabilité des choses. Bien qu'étant une question privée, l'identité est aussi le résultat d'une production sociale. La forme de notre sociabilité dépend de la société dans laquelle nous évoluons et des conceptions et des réponses qu'elle propose aux différentes formes d'individualisation. Dans la société que Bauman (2000) qualifie de « liquide », l'individualisation, qui est élevée au rang de valeur suprême consiste dans « l'émancipation de l'individu de la détermination attribuée, héritée, innée de sa personne sociale, [...] en donnant aux acteurs la responsabilité d'accomplir cette tâche et d'en revendiquer les conséquences » (Bauman, 2001, p. 15).

Cette identité présentée par Bauman (2001) est bien loin de celle imaginée par Erikson. En effet Erikson présente un développement identitaire *normal* passant par une série identifiable de stades psychosociaux, déterminés génétiquement, qui seraient indépendamment de la culture considérée (Murray-Thomas et Michel, 1994). Comme lors d'un parcours initiatique, que l'individu poursuivrait pendant sa vie entière, la tâche de l'individu consiste à atteindre l'*identité du moi* en résolvant une succession de crises spécifiques à chaque stade. Evoquant une histoire de l'identité, Kaufmann (2009) voit dans la carte d'identité « une illusion fondatrice » (p. 56) pour prétendre qu'on peut définir une personne comme une entité stable. En fait, estime-t-il, « la question que l'on doit se poser n'est pas : qui suis-je ? Mais plutôt, que vais-je faire ? Quelles sont mes valeurs ? Comment vais-je agir ? Quels sont mes choix ? » (p. 56). De même, pour Bauman (2001), l'identité n'est pas un état, ni même une succession de stades : « il serait peut-être plus approprié [...] de parler d'identification : une activité interminable, toujours incomplète, inachevée et ouverte, dans laquelle nous sommes tous engagés, jour après jour, par nécessité autant que par choix » (p. 26).

Pour les individus, « l'identité est un processus historiquement nouveau, lié à l'émergence du sujet, et dont l'essentiel tourne autour de la fabrication du sens » (Kaufmann, 2004, p. 82). L'individu contemporain est tenu de donner lui-même un sens à sa vie. L'activité d'identification impose au sujet qu'il soit réflexif. La réflexivité impose de briser les certitudes et de remettre en cause ce qui est tenu pour acquis ; elle s'inscrit dans une logique d'ouverture alors que l'identité au contraire relève d'une logique d'unification sur la base d'un « système de clôture et d'intégration du sens » (Kaufmann, 2004, p. 82). Or, « l'identité, comme clôture de sens, et la réflexivité, comme ouverture de sens, s'articulent de façon complexe, au cœur même de cette subjectivité » (Martin, 2005, p. 2). La réflexivité et le sens seraient au centre du processus de « personnalisation » pour reprendre le concept de Malrieu (2003), de « se faire soi » (Guichard, 2004) ou de « life designing » (Savickas et al., 2010).

Dans leur vie professionnelle, comme dans les autres domaines de leur vie, les individus ne peuvent plus se conformer à des rôles sociaux prescrits et à des trajectoires prédéfinies, et doivent perpétuellement s'adapter à

des situations professionnelles de plus en plus instables (Cohen-Scali et Guichard, 2008). Inscrite dans une perspective dynamique, l'identité intègre donc les différentes expériences de l'individu tout au long de sa vie. Durant ce processus complexe, l'expérience sociale et le rapport à autrui jouent un rôle particulier. L'engagement dans une activité professionnelle est généralement considérée comme une occasion privilégiée de construction de soi (Guichard et Huteau, 2006, p. 6) car le travail tient une place majeure dans la vie sociale, c'est une activité nécessaire à la pérennité de la société et au sentiment d'utilité sociale des sujets (Clot, 1999). Le travail est aussi « l'objet d'une demande nouvelle de réalisation de soi » (Clot, 1999, p. 71). Les multiples tensions que vit l'individu dans les périodes de transition professionnelle, génèrent des transformations plus ou moins profondes au plan identitaire, engageant un processus de déconstruction et reconstruction qui accompagne le remaniement du rapport à soi et à l'environnement. Les transitions ou ruptures professionnelles provoquent des déséquilibres, tensions et crises qui pourront être dépassés si le sujet a conscience de son unité et de sa continuité, afin de garder la maîtrise des choix qu'il peut ou veut opérer (Balleux et Perez-Roux, 2011). Ces périodes conduisent la personne « à se questionner et à mettre en relation son travail avec les autres aspects de sa vie. Les projets personnels sont alors redéfinis et des priorités nouvelles sont établies, avec comme conséquence de donner une tout autre signification au projet professionnel » (Duchesne, 2011). Il semble donc que la principale tâche attendue des individus dans des sociétés occidentales du 21^{ème} siècle soit de s'identifier, de construire ou reconstruire leur identité et d'essayer de lier entre elles les expériences éparses de leur vie présente et passée, puis de prolonger cette construction par une projection dans des futurs possibles. L'identité apparaît comme un processus intéressant particulièrement les pratiques d'orientation : s'orienter conduit toujours à s'interroger sur le sens de son parcours personnel (Cohen-Scali et Guichard, 2008).

Le point de vue que nous adoptons ici est celui d'une identité socialement construite. Nous proposons, dans un premier temps, d'exposer le processus de construction sociale de la réalité et de l'identité, tel que proposé par des sociologues comme Berger et Luckmann, Dubar et Mead. Dans un deuxième temps nous présenterons certains processus psychologiques d'identification ou de construction de soi à travers notamment les thèses de Malrieu, Amudever, et Dupuy, ainsi que Guichard et Savickas. Dans une troisième partie nous évoquerons l'identité narrative à l'aide de Ricœur et Delory-Momberger. Nous terminerons cette première partie avec la thèse de l'identité construite dans la relation de communication de Francis Jacques.

1.1. Une identité socialement construite

La thèse que nous proposons ici s'inscrit résolument dans une épistémologie constructiviste selon laquelle la réalité n'est pas immédiatement connaissable mais construite par l'esprit humain (Dumora et Boy, 2008, p. 350).

Le terme de « constructivisme » a été proposé par Piaget pour désigner le processus de construction des connaissances. Toute connaissance est la connaissance de quelqu'un (Morin, 1991), le sujet interprète et construit sa propre réalité à partir de ses activités individuelles, ses interactions et ses interlocutions. Les relations – interactions et interlocutions – sont fondamentales : la réalité est construite dans l'expérience, avec les autres, et par le langage (Guichard et Huteau, 2006). Pour les constructivistes, le langage et les relations construisent les structures mentales.

Au début, pour Berger et Luckmann (1966/2008), la socialisation désigne le mouvement par lequel la société façonne les individus vivant en son sein... Le point de départ du processus de socialisation primaire, est, pour ces auteurs, l'intériorisation des significations qui permet de comprendre les autres et d'appréhender le monde comme une réalité sociale signifiante. L'individu humain adopte de cette façon les attitudes du groupe social dont il est membre. Mead utilise le concept d'autrui généralisé pour expliquer la part sociale de la construction de l'identité individuelle : nous nous scindons en toutes sortes de soi, distincts selon nos relations et nos espaces de socialisation. Le soi parvient à son développement accompli en organisant les attitudes individuelles des autres en attitudes organisées du groupe ou de la société, et devient ainsi une réflexion individuelle du modèle général de conduite sociale dans lequel il est engagé avec autrui. Le modèle de Mead sert de bases aux modèles de la conscience de soi où la dimension sociale permettrait la prise de conscience du soi comme objet. Pour Mead, l'individu entre dans sa propre expérience en devenant un objet pour soi, de la même manière que les autres individus lui apparaissent comme des objets. Dubar (2000/2010) construit une approche de l'identité sociale qui dépasse cette opposition en croisant les traditions théoriques internes à la sociologie et la psychologie. Il propose pour cela les concepts d'offre identitaire et de la double transaction. De leur côté, certains psychologues étudient la socialisation. L'identité individuelle peut être vue comme une passerelle entre l'activité intra personnelle et les relations interpersonnelles, entre le moi et l'autre... L'individu n'absorbe pas passivement les normes sociales, il en est acteur. L'identité est, dans cette conception, un processus actif, un « travail de personnalisation ». Baubion-Broye et al. (1979) considèrent trois types de rapports : les rapports sociaux, les relations interpersonnelles et les relations à autrui, la personne et les institutions se construisant l'une l'autre. Dans ces conceptions, l'individu n'a pas une identité, mais de multiples formes identitaires en fonction des différents contextes dans lesquels il interagit. Guichard (2004 ; 2005 ; 2008) explique comment les sujets synthétisent leurs multiples formes identitaires dans une identité en forme de système, dynamique et ouvert aux réorganisations. L'idée générale de cette présentation est que l'individu ne se développe que dans une distanciation à l'égard de ses actes et en fonction de ce qui semble donner sens à sa vie. Chacun des auteurs étudiés insiste sur la dimension réflexive de la construction et de la conscience de soi. Nous verrons ensuite comment la narration peut structurer l'identité dans une société donnée. En introduisant la troisième mimesis de

Ricœur (1983), nous tenterons de montrer comment la communication interpersonnelle, telle que décrite par Jacques (1982), est l'élément essentiel de l'institution du sujet.

1.1.1. Le constructivisme social de Berger et Luckmann

L'identité que nous tentons de décrire ici est une identité constructiviste. La société est un « produit de l'homme ou, plus précisément, une production continue de l'homme » (Berger et Luckmann, 1966/2008, p. 115). L'ordre social n'est pas biologiquement donné, la société est une réalité objective, qui s'émancipe des acteurs qui la produisent, et constituée de mondes d'objets séparés des sujets (Corcuff, 2017). C'est ce double processus d'extériorisation (une société extérieure aux agents qui la produise) et d'objectivation (constituée d'objets séparés des sujets) qui fonde le processus de construction sociale de la réalité. Dans leur théorisation du constructivisme social, Berger et Luckmann (1966/2008) partent de la vie quotidienne. Ces auteurs expliquent que toute activité humaine répétée fréquemment devient une habitude, qui peut ainsi être reproduite avec une économie d'efforts. Progressivement, l'acteur appréhende cette action habituelle comme un modèle qui conserve son sens pour lui bien que les significations se noient dans son « stock général de connaissances allant de soi » (p. 117). Ce processus d'« habitude » implique un important gain psychologique : il libère l'individu du poids des choix, et des incertitudes qui en découlent. L'arrière-plan de l'activité rendue habituelle révèle un avant-plan profitable à la délibération et à l'innovation. « Ce processus d'habitude précède toute institutionnalisation » (p. 118).

Avec la complexification de la société, et la spécialisation du travail en tâches, certaines « actions de type X sont exécutées par les acteurs de type X » (Berger et Luckmann, 1966/2008, p.118). Ces habitudes deviennent des institutions qui, finalement, contrôlent la conduite humaine et établissent des modèles prédéfinis, institutionnalisés. L'institutionnalisation passe par une typification d'actions habituelles. Les typifications sont une réserve de connaissances disponible sur le mode de l'évidence qui permet de s'orienter dans le monde, d'agir et d'interagir avec d'autres, de coopérer et de communiquer. Immédiatement disponibles pour l'interprétation des situations et l'anticipation des scénarios plausibles, les typifications sont comme des outils pour la compréhension. A ce stade, le langage joue un rôle important : notre monde est pré-typifié dans le langage, les significations stabilisées formant l'horizon à partir duquel nous interprétons nos expériences vécues, forgeons nos plans d'action, et tentons d'ajuster nos attentes de comportement respectives (Zaccaï-Reyners, 2005). Lorsque le processus de communication entre A et B devient « habitué », le monde institutionnel « qui existait *in statu nascendi* entre A et B » (Berger et Luckmann, 1966/2008, p. 123) est transmis à leur enfants. Les

« habituations » et les « typifications » entre A et de B, qui se limitaient à deux individus, deviennent alors des institutions historiques et acquièrent une certaine objectivité. L'objectivité du monde institutionnel s'épaissit et se durcit, non seulement pour les enfants mais aussi, par effet de miroir, pour les parents. « Le "on recommence" devient "voici comment ces choses sont faites". [...] Pour les enfants, particulièrement dans la première phase de leur socialisation, il devient LE monde » (p. 125). C'est seulement en tant que monde objectif que les formations sociales peuvent être transmises à une nouvelle génération. Dans les premières phases de la socialisation, l'enfant est tout à fait incapable de faire la distinction entre l'objectivité des phénomènes naturels et l'objectivité des formations sociales. Lorsqu'apparaît le langage, le mot est, pour l'enfant, indissociable de la chose. « Une chose est son nom, et elle ne peut être définie autrement. Toutes les institutions apparaissent de la même façon, comme des données évidentes en elles-mêmes » (p. 125). La typification des actions exige qu'elles aient un sens partagé, et donc une objectivation linguistique. Chacun peut être appréhendé comme l'exécutant d'actions objectives, qui « peuvent être répétées par n'importe quel acteur du type approprié » (p. 143). Les conséquences pour la perception de soi sont notables : dans le courant de l'action, le soi est objectivé « en tant que » exécutant de cette action. Ainsi, une partie du soi est objectivé en fonction des typifications socialement disponibles. « Le soi agissant et les autres agissant sont appréhendés non pas comme des individus uniques, mais comme des types » (p. 144). Les rôles peuvent être réifiés de la même manière que les institutions. Ce qui signifie que « la réification des rôles rétrécit la distance subjective que l'individu peut établir entre lui-même et son jeu de rôle » (p. 169). Les institutions sont incorporées dans l'expérience individuelle au moyen des rôles. « En jouant des rôles, l'individu participe à un monde social. En intériorisant ces rôles, le même monde devient, pour lui, subjectivement réel » (p. 145).

L'individu naît prédisposé à vivre en société, mais devient membre de la société. « La socialisation désigne le mouvement par lequel la société façonne les individus vivant en son sein. [...] On sait que dans la vie des individus, les différents moments de socialisation ne sont pas équivalents » (Lahire, n.d.). La socialisation primaire concerne les premiers moments de la socialisation, lorsque le jeune enfant incorpore le monde qui l'entoure. Les autres formes de socialisation, dites secondaires, concernent l'école, les groupes de pairs, les univers professionnels, institutions religieuses, culturelles, sportives.... Le point de départ du processus de socialisation primaire, est, pour Berger et Luckmann (1966/2008), l'intériorisation des significations qui permet de comprendre les autres et d'appréhender le monde comme une réalité sociale signifiante. Pendant la socialisation primaire, l'enfant s'identifie aux autres significatifs de diverses façons émotionnelles. Grâce à cette identification, l'enfant devient capable de s'identifier lui-même, d'acquérir une identité subjectivement cohérente et plausible. En d'autres termes, le soi est une entité réfléchie et réfléchissant les attitudes adoptées d'abord par les autres significatifs envers lui : l'individu devient ce que les autres significatifs attendent de lui.

Ce processus n'est pas mécanique, il entraîne une tension entre l'identification aux autres et l'auto-identification, entre l'identité attribuée et l'identité appropriée. Dans la phrase « On ne renverse pas la soupe », « on » est à la fois l'enfant et une partie d'une généralité qui inclut, en principe, tous les membres de la société dans laquelle il vit. Cette abstraction des rôles et des attitudes des autres concrets est appelée l'autrui généralisé, concept qui signifie que l'individu s'identifie non seulement à des autres concrets, mais aussi à une généralité d'autres. C'est sous la forme d'Autrui généralisé que la communauté exerce un contrôle sur la conduite de ses membres. L'individu humain adopte de cette façon les attitudes du groupe social dont il est membre (Mead, 1934/2011). La formation dans la conscience de l'individu de l'autrui généralisé « implique l'intériorisation de la société en tant que réalité objective établie, [...] et simultanément, l'élaboration d'une identité continue et cohérente. La société, l'identité et la réalité sont subjectivement cristallisées dans le même processus d'intériorisation. Cette cristallisation est parallèle à l'intériorisation du langage » (Berger et Luckmann, 1966/2008, p. 229). Le langage est donc l'instrument le plus important de la socialisation.

Berger et Luckmann montrent ainsi la construction des institutions sociales, et de la société, à partir des habitudes des individus, où le jeune enfant intériorise le monde comme une réalité signifiante. L'identité individuelle se construit par une intériorisation des attitudes d'autrui et des rôles sociaux, il s'agit d'une identité attribuée. La personne peut être scindée en deux parties, l'une étudiée par la sociologie, reflétant les groupes d'appartenance ; l'autre, du domaine de la psychologie, faite des états mentaux qui se rapportent à chacun individuellement, celle que la personne s'approprie. Dans le premier cas, il s'agit de systèmes d'idées, de sentiments et d'habitudes qui expriment non pas notre personnalité, mais le ou les différents groupes auxquels nous appartenons (Durkheim, 1922/2002), comme les croyances et les pratiques morales ou religieuses, les traditions nationales ou professionnelles, les opinions collectives de toutes sortes. Seuls reviennent à la sociologie les « nous » qui sont cachés dans le « je » (de Singly, 2015). La part la plus individuelle des individus serait déléguée à la psychologie. Mais il existe certains concepts intermédiaires montrant le lien entre les dimensions sociales et individuelles de la construction identitaire.

1.1.2. L'identité duale (Mead)

Mead utilise le concept d'autrui généralisé pour expliquer la part sociale de la construction de l'identité individuelle. Il critique une psychologie qui ne s'intéresserait qu'à l'individu comme élément isolé et indépendant, une entité qui n'existerait que par elle-même (Dumora et Boy, 2008), et décrit un individu qui se construit par et dans les différentes relations avec autrui. Il introduit l'idée que l'identité se construit dans un

rapport dialectique entre le « moi », c'est-à-dire l'ensemble des attentes et des attitudes d'autrui intériorisées, et le « je » qui représente l'aspect individuel, réactif et créatif de soi (Auzoult, 2012). Mead cherche un lien entre le tout social et la monade individuelle, entre une pluralité de soi, correspondant à une pluralité de réponses sociales, et un « soi complet et unifié ». Il en conclut que « la structure du tout social se réfléchit alors dans la structure du soi individuel » (Cefaï et Quéré, 2011, p. 27).

Pour Mead, nous nous scindons en toutes sortes de soi, distincts selon nos relations et nos espaces de socialisation. Nous discutons politique avec l'un, religion avec l'autre. Une personnalité multiple est, en un sens, normale. C'est la variété des processus sociaux qui est responsable de l'émergence du soi. L'organisation du soi dans sa totalité est généralement définie par rapport à la communauté dont il fait partie et à la situation dans laquelle il se trouve (Mead, 1934/2011). Mead imagine deux phases dans le développement de soi. Dans la première, le soi d'un individu se constitue par la simple organisation des attitudes particulières des autres individus dans les activités sociales particulières dans lesquelles ils sont engagés ensemble. Dans la deuxième phase, le soi se constitue aussi par l'organisation des attitudes sociales du groupe avec lequel l'individu interagit, considéré comme un tout auquel il appartient, l'Autrui généralisé. Le soi parvient à son développement accompli en organisant les attitudes individuelles des autres en attitudes organisées du groupe ou de la société, et devient ainsi une réflexion individuelle du modèle général de conduite sociale dans lequel il est engagé avec autrui. Dans cette optique, le soi, processus social, se déploie à deux niveaux distincts : le « moi », qui est la part sociale de soi, est l'ensemble organisé des attitudes des autres que l'on assume soi-même, et « je » qui est la réalisation du soi que nous cherchons sans arrêt à atteindre. Le « je » n'est pas entièrement hors du social, c'est l'instance original du schéma identitaire de Mead (de Singly, 2015), l'instance d'arbitrage qui fournit à l'individu des indications sur la conduite à tenir, c'est « la réponse de l'individu à l'attitude de la communauté. [...] Le "je" ne se réfléchit dans l'expérience [de l'individu] qu'après qu'il se soit produit, il apparaît par le détour de la mémoire, dans l'après-coup » (Mead, 1934/2011, p. 257).

Le modèle de Mead sert de bases aux modèles de la conscience de soi où la dimension sociale permettrait la prise de conscience du soi comme objet. Ces thèses se rapprochent de celles de James et Cooley. Pour William James, la conscience est conçue comme un flux permanent de pensée, qui peut être approchée à travers la connaissance. Il « distingue deux niveaux de conscience, l'un immédiat qui peut être appréhendé comme une connaissance de la réalité et l'autre de second ordre qui est une connaissance sur la réalité » (Auzoult, 2012, p. 7). Selon Cooley, « autrui agirait sur nous comme un miroir le ferait en reflétant une part visible de nous-mêmes [...]. Nous nous construisons en intégrant progressivement le regard d'autrui sur nous, regard d'autrui tel que nous le percevons et pas nécessairement tel qu'il est réellement » (p. 9). Pour Mead, il ne faut pas confondre la conscience, dans son acception ordinaire, avec la conscience de soi. La première désigne le champ de

l'expérience, la seconde réfère à la capacité à prendre l'attitude d'autrui envers soi-même (Mead, 1934/2011). La conscience et la conscience de soi ne se situent pas au même niveau d'expérience. Le soi ne peut exister qu'en relation à d'autres soi. La structure du soi exprime ou réfléchit le modèle général de conduite sociale du groupe auquel il appartient. En somme, la conscience de soi est le phénomène qui consiste à éveiller en nous-mêmes l'ensemble des attitudes que nous provoquons chez autrui. Pour Mead, l'individu entre dans sa propre expérience en devenant un objet pour soi, de la même manière que les autres individus lui apparaissent comme des objets. Cette caractéristique est essentielle et s'exprime dans « la réflexivité du mot "soi", qui indique sa qualité à la fois de sujet et d'objet. Un tel objet est par essence différent des autres objets » (p. 208). La réflexivité est, dans le processus social, la condition essentielle du développement de l'esprit : l'esprit se développe dans le processus social qui pénètre dans l'expérience subjective de chacun des individus qui y sont engagés. Quand cela se produit, l'individu devient conscient de soi : il a alors un esprit. Il devient conscient de ses relations aux autres ; il devient conscient du processus social en tant qu'il est transformé par les réactions et les interactions sociales des individus qui y participent. « L'expérience subjective de l'individu doit être examinée du point de vue des actes sociaux qui comprennent les expériences subjectives des autres individus. Les processus d'expérience que rend possible le cerveau humain ne sont pas le propre d'organismes isolés, mais d'organismes en interaction dans un contexte social. » (Mead, 1934/2011, p.205).

L'interaction sociale est essentiellement symbolique – nous nous limiterons ici à la communication verbale – le langage est ce qui la rend possible. Cependant, le rapport de signification, entre la chose et le signe, est un processus social complexe. Les symboles « sont des éléments de l'expérience, donnés dans l'expérience immédiate, qui pointent, indiquent ou représentent d'autres éléments de l'expérience, eux-mêmes non directement présents dans la situation » (Mead, 1934/2011, p. 196). Pour Mead, l'intelligence humaine se caractérise par la capacité de séparer la chose du signe. Les propriétés des objets ne sont inhérentes aux objets qu'en vertu de leurs relations symboliques aux individus qui les perçoivent. Pour qu'il y ait communication, il faut que le signe, ou le symbole, provoque la même expérience chez tous. Le langage devient possible chaque fois qu'un signe affecte un individu de la même façon qu'un autre. Par ailleurs, en indiquant à d'autres, l'individu se l'indique à lui-même, c'est le pouvoir réflexif de la communication symbolique. La communication symbolique – le langage – est ce qui rend possible une conduite réflexive.

La conception de l'individu présentée par Mead est celle d'un individu socialement construit qui intériorise les comportements, attentes, réactions... d'autrui, ce qui finalement produit le Soi. Un soi multiple qui correspondant aux différentes relations sociales qu'il entretient, aux différents rôles sociaux qu'il endosse. Mead cherche à rendre compte de la formation de la réflexivité constitutive du soi en soulignant l'importance des interactions sociales dans cette élaboration, tout en accordant quand même la primauté au collectif social

(Guichard et Huteau, 2006). Cette thèse présente un intérêt particulier pour notre point de vue parce qu'il introduit la communication – et particulièrement la communication symbolique ou verbale – comme essentielle à la fois au processus de construction identitaire, et de conscience de soi. Donnant aussi une importance particulière à la communication linguistique Dubar propose d'autres concepts pour comprendre le rapport entre les identités sociales et individuelles.

1.1.3. Dubar, la double transaction et les formes identitaires

Pour Dubar, l'opposition entre la priorité donnée à la société – conçue comme une totalité organique – et celle donnée à l'individu – conçu comme une monade isolée – est stérile. Considérer l'identité comme un processus et non comme une sorte d'état initial, n'implique pas automatiquement que la subjectivité doive être considérée comme illusoire face aux déterminations sociales. Inversement, prendre très au sérieux les manières subjectives dont les individus se racontent ne signifie pas forcément négliger la place des catégorisations « objectives » dans les constructions identitaires (Dubar, 1998). Dubar construit une approche de l'identité sociale qui dépasse cette opposition en croisant les traditions théoriques internes à la sociologie et la psychologie. Il propose pour cela les concepts d'offre identitaire et de la double transaction (Dubar, 1992).

Les individus confrontés aux réalités – notamment aux réalités du marché du travail – ne sont pas de purs « objets » mécaniquement déterminés ni par les politiques structurelles, ou par leurs trajectoires antérieures, ils sont des agents actifs capables de justifier leurs pratiques et de donner une cohérence à leurs choix. Dubar (1992 ; 1998 ; 2000/2010) décrit la dimension fondamentalement sociale des identités individuelles par l'offre identitaire. Toute société propose aux individus qui la composent des systèmes de catégorisations sociales, dans lesquelles chacun peut se reconnaître et/ou reconnaître autrui. « Ces catégories s'inscrivent généralement dans des systèmes d'oppositions ayant presque toujours une composante évaluative » (Guichard, 2013, p. 207). Or, les identités sociales établies perdent « leur caractère opératoire lorsque les mutations économiques et sociales provoquent une mise en question des anciennes catégories » (Dubar, 1992, p. 523). Les individus inventent alors des formes identitaires : ce sont des configurations socialement pertinentes – liées à l'offre identitaire –, et subjectivement significatives, de nouvelles catégorisations permettant aux individus de se définir eux-mêmes et d'identifier autrui lorsque les catégories officielles deviennent problématiques (Dubar, 1992). Dubar explique les stratégies des personnes par deux processus différents : celui, biographique, par lequel les individus anticipent leur avenir à partir de leur passé, et celui, relationnel, par lequel ils entrent en interaction avec les acteurs significatifs d'un champ particulier (Dubar, 1992). Il en résulte une double transaction : l'une « biographique » consistant à projeter des avenir possibles en lien avec un passé reconstitué ; l'autre « relationnelle » visant à faire reconnaître ou non par les partenaires institutionnels la légitimité de ses prétentions. Ces deux transactions

sont articulées entre elles, l'issue de chacune dépend de l'autre ; la construction des avenir possibles dépend, partiellement, des jugements des partenaires institutionnels ; inversement, la reconnaissance des prétentions individuelles dépend, en partie, de la manière dont les individus font valoir leurs capacités biographiques. Dubar précise que le terme « transaction » est justifié parce qu'il s'agit d'actions nécessitant des délibérations, ajustements et compromis. Elles exigent toutes deux de peser le pour et le contre, d'apprécier les avantages et les risques, d'échanger du possible contre de l'acquis. Que la transaction biographique se présente comme une négociation avec soi-même n'affecte pas son caractère profondément social : c'est le jugement d'autrui qui est réactualisé dans l'appréciation que chacun fait de ses capacités acquises ; « ce jugement peut être plus ou moins intériorisé ou remis en question : chacun peut construire son avenir en continuité ou en rupture avec son passé » (Dubar, 1992, p. 521). Quant à la transaction relationnelle, elle engage toute les relations à travers les marchandages, la reconnaissance, et la rétribution tant matérielle que symbolique. Cette double transaction, biographique et relationnelle, est un élément à la base de la socialisation professionnelle. Elle fournit aux individus des ressources pour construire et négocier ces nouvelles définitions d'eux-mêmes. Elles permettent l'expérimentation de définitions de soi et d'autrui plus pertinentes que les anciennes catégories, en attendant que de nouvelles catégories s'imposent éventuellement. Pour Dubar (1992), les formes identitaires sont des produits structurants, bien qu'instables, des processus élémentaires de construction de repères identitaires dans le champ professionnel.

Les travaux de Dubar (1998) permettent d'articuler l'analyse des catégorisations officielles ou des catégories plus informelles avec les trajectoires interprétées subjectivement. La notion de forme identitaire met en relation des trajectoires subjectives avec le monde « objectif ». Cette démarche s'appuie d'abord sur les processus identitaires individuels dans le sens où son point de départ est le récit de son parcours par un individu dans un entretien de recherche. L'hypothèse principale de la recherche de Dubar est que « la mise en mot de ce parcours, en situation d'entretien considéré comme un dialogue centré sur le sujet, permet la construction langagière d'un "ordre catégoriel" » (p. 78) qui organise le discours biographique et lui donne une signification sociale. Lors des transitions professionnelles, il semble donc particulièrement utile d'aider les personnes à se construire des identités. En situation d'entretien d'aide, ces concepts peuvent être particulièrement opératoires, particulièrement lors d'un travail sur l'orientation professionnel.

1.2. Devenir soi

Après avoir décrit la dimension sociale de la construction identitaire, nous nous intéresserons maintenant à la dimension plus psychologique de cette identité sociale. « L'identité individuelle peut être vue comme une passerelle entre l'activité intra personnelle et les relations interpersonnelles, entre le moi et l'autre » (Tap,

1980/1986, p. 10). Le mot « individu » vient du latin, « un être *indivis*, non divisé »¹. Si l'identité personnelle n'est pas indépendante de l'engagement dans des groupes, de l'adhésion à des systèmes de valeurs, ou de l'action de processus idéologiques (Tap, 1980/1986), comment articuler la variété de soi pour que la personne devienne un individu ? Cet individu pluriel à propos duquel Almudever et Dupuy (2016) se demandent « s'il ne convient pas mieux d'évoquer un "nous" plutôt qu'un "je", tant son expérience intime et sociale est tissée de désirs, aspirations, identifications, rôles et engagements multiples, souvent concurrents, sinon contradictoire » (p. 7). Comment l'individu procède-t-il pour « s'individualiser » (Malrieu, 1977/2013), à l'intersection d'appartenances, d'activités ou d'expériences multiples (Almudever et Dupuy, 2016). Comment s'unifie la personne ?

1.2.1. La socialisation en psychologie

Malrieu (1977/2013), revendique en dehors des structures biologiques héréditaires, une structure psychologique individuelle non assimilable aux activités sociales. Tentant de préciser la nature de cette structure individuelle et son avènement, il propose un modèle de socialisation, qui articule les changements individuels et les changements sociaux (Hugon, Villatte et Prêteur, 2013). L'individu n'absorbe pas passivement les normes sociales, il en est acteur. L'identité est, dans cette conception, un processus actif, un « travail de personnalisation » (Malrieu, 2003, p. 69). L'acculturation de l'enfant est effectuée par des éducateurs n'ayant pas tous les mêmes objectifs, les mêmes contraintes, ou les mêmes prérequis idéologiques : la famille et l'école ne sont, par exemple, pas toujours en cohérence. A l'intérieur même de la famille, n'arrive-t-il pas à un enfant d'utiliser, à ses propres fins, les différences éducatives entre son père et sa mère ? Ces contradictions offrent à l'individu la possibilité de « jouer de son inscription dans une classe (travail, savoir, art, religion) pour objectiver les phénomènes qui se produisent dans une autre, les considérer sous un autre angle, se situer de façon nouvelle par rapport à eux. » (Malrieu, 1996, cité par Almudever et Dupuy, 2016, p. 13). Parce que l'individu est confronté à une pluralité de milieux de socialisation parfois contradictoires, il peut, ou doit, faire un travail d'unification de soi. C'est un processus de personnalisation qui offre au sujet des possibilités de prise de recul, de questionnement, de critique entre ses différents espaces de socialisation parfois contradictoires. Le processus passe par une objectivation des conflits ou des contradictions, une hiérarchisation des buts, une délibération, des choix, voire des renoncements, afin d'inventer de nouvelles conduites permettant d'opérer ces dépassements. La personne « tente de surmonter les dissonances, conflits et contradictions entre ses différents milieux de vie » (Rochex, 2013, p. 92) en donnant du sens à ses activités. Ce processus de construction identitaire, ou « d'identification » (Tap, Roudès, Antunes, 2013), a pour objectif l'unification de la personne en tant qu'être singulier, autonome et cohérent. Ce n'est qu'après le processus d'identification qu'est institué le sujet, lorsque

¹ <http://www.cnrtl.fr/definition/individu>

« les activités sont intentionnelles, accomplies avec la conscience plus ou moins claire d'une fin qui leur confère une signification – quand les activités sont exécutées à l'initiative de l'individu, avec la conscience d'une distinction, d'une séparation entre ce qui relève de lui et ce qui relève du milieu » (Malrieu, 1977/2013, p. 195).

Le découpage des sciences humaine et sociales a institué une séparation nette entre les rapports sociaux et les rapports interpersonnels. Or, on conçoit aisément que ces différentes relations sont placées sur un continuum. Baubion-Broye et al. (1979) considèrent trois types de rapports : les rapports sociaux, les relations interpersonnelles et les relations à autrui. Ces dernières concernent les communications entre des êtres singuliers ayant des relations d'attachement ou d'opposition, d'identification ou de séparation... Ils ont pour « enjeux la reconnaissance du moi par autrui ». Les rapports sociaux concernent « les rapports de production, d'échange, de savoirs, de pouvoirs, d'idéologie et de culture » (p. 64). Ils ne sont perçus par l'individu qu'à travers les expériences de l'individu dans les groupes plus restreints (la famille, le travail...) des rapports interpersonnels. Chaque groupe a une organisation et une fonction spécifique, et il définit, organise et contrôle les activités de ses membres : leurs rôles. Le rôle a une face personnelle qui donne aux rapports interpersonnels une dimension affective liée à la comparaison sociale, la reconnaissance... Or ces trois types de rapports, sociaux, interpersonnels et à autrui, ne sont pas indépendants. Lorsque les rapports de production changent, ou lorsque la famille évolue, les rôles changent ainsi que les rapports interpersonnels au sein du groupe restreint, et, en conséquences, les relations à autrui. A l'inverse, des relations à autrui – une discussion avec un ami, des relations liées à une nouvelle activité – peuvent amener une personne à critiquer les rapports de pouvoir ou la division du travail, c'est-à-dire les rapports sociaux, et participer à modifier les relations interpersonnelles. Ces trois types de rapports sont interdépendants, mais chacun d'eux est, pour Baubion-Broye et al. (1979), mis en jeu par le sujet « dans sa recherche indéfinie d'unification et d'autonomie » (p. 79). Ainsi, ce jeu entre les différents types de rapports est un aspect spécifique du processus de personnalisation.

La personne et les institutions se construisent l'une l'autre. C'est ce que Malrieu nomme « l'inter-structuration du sujet et des institutions » (Malrieu, 1977/2013). Il s'agit d'un processus triangulaire impliquant la société, les institutions et les personnes, chacune ayant une relative autonomie. Mais chacune assumant aussi des contradictions et des conflits à la fois internes et entre elles. L'inter-structuration obéit à une double dialectique : « celle de la "contradiction" entre les sources individuelles et les incitations sociales des comportements, celle des contradictions internes au sujet, aux institutions, à leur système » (p. 195). C'est donc pris dans tous ces conflits ou contradictions que le sujet se construit. Cette construction s'opère sur deux plans : sur un plan synchronique, à travers les liens que les sujets instaurent (ou refusent) entre leurs différents domaines de vie, ainsi que leurs liens d'étayage réciproque ou d'antagonisme ; et sur un plan diachronique, à travers les liens que

les sujets instaurent (ou dévient) entre les différentes époques de leur vie (passées, présentes ou anticipées) et les perspectives futures qu'ils envisagent (Almudever, Le Blanc et Hajjar, 2013).

Les sujets tentent une synthèse des sollicitations et contradictions multiples par une construction personnelle : le projet (Hugon, Villatte et Prêteur, 2013). Celui-ci est nécessaire pour dépasser les conflits et se construire un moi cohérent. La personne s'unifie en permanence en articulant ses conduites et expériences présentes avec ses conduites et expériences antérieures et projetées. Ce travail d'articulation continu est la condition nécessaire pour dépasser les ruptures et incertitudes de plus en plus nombreuses dans le champ professionnel et personnel (Almudever et Dupuy, 2016). Il en résulte un sentiment de continuité ou de fidélité à soi. L'influence du contexte socio-économique sur les perceptions d'unité ou de morcellement, de continuité ou de rupture qu'un individu peut développer à l'égard de ses différentes expériences de vie ne va pas de soi (Demarque, et *al.*, 2016). Le temps tel qu'il est vécu et pensé par les individus constitue, pour ces auteurs, une dimension centrale de la relation entre les personnes et leur situation sociale. Les perspectives temporelles jouent un rôle actif dans la socialisation des individus (Dupuy, Le Blanc et Mègemont, 2006).

Pour Malrieu (1977/2013), il n'y a pas de subjectivation sans l'imaginaire. Le désir de dépasser la condition présente est la base de tout apprentissage, et ce désir est principalement suscité par le sentiment d'une insuffisance qui met l'individu en état d'infériorité par rapport à d'autres individus. L'enfant s'attache alors à un modèle auquel il s'identifie et entre en compétition. Cette rivalité lui permet de construire une personnalité imaginaire (Malrieu, 1977/2013). L'imaginaire est une composante essentielle de la personne, et est largement employé par les enfants dans leurs jeux de poupée, de construction, de rôle... L'imaginaire rend possible une activité symbolique comportant une direction, une fin et un avenir qui assurent à l'individu une capacité d'initiative, de création. L'imaginaire projette l'individu dans un autre temps, dans un futur possible. S'intéressant à des jeunes migrants, Gernet (2013) montre que les rêves d'avenir portés par les jeunes peuvent aider à initier un projet personnalisé « concret », « réalisable » ou « réaliste » à l'aide du concept « d'espace potentiel » (Winnicott, 1971). Lorsqu'ils s'identifient à quelqu'un de fort et rêvent de devenir « comme lui », ces jeunes cherchent la force de se confronter au quotidien. Les identifications peuvent être une façon de « jouer à faire comme si », de « subjonctiviser la réalité » (Bruner, 2002/2010, p. 82), et permet de s'adapter à la réalité par le jeu, le rêve ou la créativité. En effet, le mot projet a un double sens : c'est d'une part ce qu'on envisage, ce qu'on a l'intention de faire ; et d'autre part un plan préparatoire à la réalisation de l'intention (Gernet, 2013). Le projet suppose une projection dans le temps à venir (Boutinet, 1990), qui peut être opérationnelle, avec des objectifs et un plan d'action, mais peut aussi se faire sur un mode imaginaire. Dans le cas des jeunes migrants, Gernet (2013) note que cette « héroïsation » redonne une identité sociale dans laquelle se reconnaître quand « la réalité administrative, scolaire et/ou personnelle est insatisfaisante » (p. 646).

L'identité personnelle n'est donc pas la personnalité. Nous avons présenté ici la conception d'un sujet qui se constitue par ses activités sur ses milieux autant qu'il est constitué par eux (Baubion-Broye, et Ajjar, 1998). L'individu ne se développe que dans une distanciation à l'égard de ses actes et en fonction de ce qui semble donner sens à sa vie. Nous intégrons les significations successives de nos actes et des situations vécues en les re-signifiant, les restructurant, au prix d'une réflexion que nous menons avec les autres, en (nous) « réfléchissant » sur ce qu'ils nous disent des fins qu'ils poursuivent (Malrieu, 2003).

1.2.2. Le modèle Se faire soi de Guichard

Comme les auteurs précédents, Guichard reconnaît que le soi se construit dans différents contextes dans lesquels les personnes interagissent et dialoguent. Ces contextes sociaux offrent aux personnes des catégories sociales dans lesquelles se reconnaître ou se définir. Dans son article de 2004 Guichard se réfère aussi à la proposition d'« offre identitaire » de Dubar, c'est-à-dire aux catégories sociales dans lesquelles chacun se classe lui-même ou classe autrui. Guichard y ajoute une proposition cognitive, seule condition pour que les individus puissent s'approprier les catégories et les processus de catégorisation sociale, et mettre en œuvre des processus de traitement de l'information (Guichard et *al.*, 2017). Guichard construit un modèle : des cadres cognitifs identitaires forment, dans l'esprit de la personne, un système de structures mentales inférées, constitutives de sa représentation intériorisée du monde, des autres et de lui-même. Parmi ces cadres cognitifs, certains sont le fondement de certaines formes identitaires permettant la représentation d'autrui, de formes identitaires subjectives (la représentation de soi) et plus généralement la construction de soi dans certaines de ces formes identitaires subjectives. Ces concepts n'existent pas indépendamment les uns des autres, ils forment un système de cadres cognitifs identitaires dans l'esprit de chacun. « Le système de cadres cognitifs identitaires subjectifs d'un individu est la structure cognitive de mémorisation à long terme de l'offre identitaire de la société où il vit, telle qu'il a pu se la construire à l'occasion de ses actions, interactions et interlocutions qui sont fonctions des positions qu'il occupe dans chacun des différents champs sociaux où il se situe » (Guichard et *al.*, 2017, p. 43). Dans une même société et à une même époque, des individus construisent des cadres qui diffèrent sensiblement en fonction de leurs différentes insertions sociales. Ces cadres identitaires servent à agir et à se représenter soi-même et autrui. Ils sont aussi au fondement de la construction de soi dans des formes identitaires subjectives (Guichard, 2004). Celles-ci correspondent à des formes identitaires dans lesquelles l'individu se perçoit et se construit. Il attribue alors certaines valeurs par défaut particulières à certains des attributs du cadre cognitif identitaire correspondant : ce phénomène correspond à la dimension « identification » de la construction de soi, dimension par laquelle l'individu se singularise par rapport aux autres auxquels il s'identifie (Tap, 1980). Il existe une relation d'activation-actualisation à double sens entre la formation de catégories sociales, l'élaboration de

cadres identitaires cognitifs correspondant à cette catégorie sociale, et les formes identitaires subjectives liées à ces cadres (Guichard, 2004), ce que Malrieu nommerait « inter-structuration du sujet et des institutions » (Malrieu, 1977/2013).

L'hypothèse proposée est donc qu'un système déterminé de cadres identitaires subjectifs se trouve au fondement de la subjectivité de chaque individu, unifié d'une certaine manière à un moment donné. Il ne s'agit donc ni d'une acculturation passive dans laquelle le sujet subirait les influences extérieures, ni un sous-système de la personnalité conçu comme stable, mais une construction subjective que le sujet élabore, une mise en récit par lesquelles l'individu donne un sens à son expérience présente et passée en ordonnant les éléments et événements les plus en rapport avec ses attentes ou intentions futures ou espérées. L'identité subjective d'une personne s'organise et se réorganise sans cesse dans une dynamique qui ouvre à la mobilité des comportements et aux choix. Le dynamisme de l'identité du sujet tient de la réflexivité mise en œuvre dans l'activité de mise en récit de son histoire personnelle.

Guichard propose que la dynamique de la construction de soi a pour origine une tension entre deux formes de réflexivité, la réflexivité duelle de soi en miroir et l'interprétation dialogique trinitaire de la personne. La réflexivité duelle fait référence notamment au « stade du miroir » de Lacan (1966). « Il s'agit d'un mode de rapport de soi (comme sujet) à soi (comme objet pour soi) du point de vue d'un certain état de perfection ou d'un certain idéal que la personne veut atteindre » (Guichard et *al.*, 2017, p. 50). Elle est la synthèse entre la situation présente et le projet de soi, le soi en devenir. C'est cette réflexivité duelle de soi en miroir qui dote l'individu d'une première forme de dynamisme. Cette réflexivité duelle constitue fondamentalement un processus d'identification-rejet. Cette forme de réflexivité comporte un double aspect : l'identification de soi à une personne, un idéal considéré comme un modèle ou le rejet des modèles qui sont à l'opposé de ce que l'on souhaiterait être (Bangali et Guichard, 2012). Cette réflexivité est un facteur de stabilisation du système de Formes Identitaires Subjectives lorsque la personne oriente sa vie en vue d'atteindre cet objectif. Cette réflexivité permet aussi de rendre compte de l'aspect potentiellement négatif de la réalisation de soi en dehors de toute considération relative à autrui, éthique ou morale. Elle peut, dans certains cas, empêcher l'adaptation de l'identité subjective, même lorsque la situation le nécessiterait. Certaines personnes persistent dans des projets dont les chances de réussite diminuent, voire disparaissent. L'autre forme de réflexivité, l'interprétation dialogique trinitaire de la personne (Guichard, 2004), ou réflexivité trine (Guichard et *al.*, 2017) insiste sur l'importance des interactions et interlocutions dans la construction du sens. Dans ce cas, la réflexion prend la forme d'un dialogue où, à chaque tour de parole, l'interlocuteur interprète ce qu'a énoncé le locuteur, puis énonce à son tour un propos qui sera à nouveau interprété et complété. Ce dialogue peut être intra-personnel ou interpersonnel. Ce processus permet dans l'esprit de chaque personne en dialogue un développement commun du sens. Cette forme de

réflexivité est particulièrement mobilisée lors des dialogues de conseil, lorsqu'une personne s'interroge sur des perspectives futures et le sens que pourrait prendre le cours de sa vie. Cette forme de réflexivité est largement développée par Jacques dans une partie ultérieure de cette thèse. Ce type de réflexivité est fondamentalement différent de la réflexivité duelle. Pour Guichard, comme pour Mead, la conscience de soi apparaît plutôt comme un processus dialogique : le « tu » du dialogue interne renvoie à l'« autre » de la conversation externe. Cette réflexivité introduit la relation à autrui dans la subjectivité individuelle, au plus profond de lui-même. C'est un processus de personnalisation, de construction indéfinie de soi comme personne dans une société de personnes.

Le modèle que propose Guichard privilégie au sein du conseil en orientation les interactions entre la personne qui s'oriente et le professionnel, via la médiation du discours (Boutinet et Heslon 2010). Ce modèle insiste sur la dimension biographique : le récit que l'individu fait de son histoire lui permet de dessiner un sens à sa vie en l'aidant à développer la réflexivité sur soi pour aboutir à une réorganisation identitaire. La narration ouvre chez la personne une multiplicité de nouvelles significations potentielles, et d'autre part, provoque des affects plus ou moins variés et plus ou moins intenses (Guichard et *al.*, 2017, p. 52).

1.3. L'identité narrative ou biographique

Pour Guichard, les formes identitaires sont le produit de la mise en récit par l'individu de son existence autour d'une ou plusieurs intrigues. L'activité biographique est un moyen d'accéder à ses expériences de vie, de les remémorer dans les échanges avec le conseiller, « en vue de décrire son parcours professionnel et sa vie d'une manière cohérente, comme formant une continuité » (Savickas et *al.*, 2010, p. 23). Comment le simple fait de raconter sa vie peut-il donner du sens ou de la cohérence ? Quel rapport la narration entretient-elle avec les faits réellement vécus ? « Le sens commun croit dur comme fer que la forme de l'histoire n'est rien d'autre qu'une fenêtre ouverte sur la réalité, et non un moule qui lui impose sa forme » (Bruner, 2002/2010, p.10). Or, la vie qu'on raconte n'est pas la vie (Delory-Momberger, 2010), même si l'illusion est forte que le langage *dit* le réel, ou même *est* le réel, le récit n'est pas la réalité mais du discours. Ricœur (1983) affirme qu'il n'y a pas d'expérience humaine autrement que médiatisée par des systèmes symboliques. Nous n'avons pas d'accès aux événements et au temps de l'existence en dehors des histoires racontées par d'autres ou par nous-mêmes. Pour Ricœur (1983), le récit s'organise autour d'une triple mimésis : la première mimésis préfigure le récit, c'est le temps de l'action. La deuxième mimésis le configure : la mise en mot de l'action, écrite ou orale, donne au récit une forme induite par la culture (Bruner, 1986/2000 ; McAdams, 2001), comme un début, une fin, une intrigue, un déroulement causal, des personnages... Enfin, la troisième mimesis intervient ensuite : le récit est refiguré par le destinataire, auditeur ou lecteur qui en reconstruit la signification. Cette dernière étape est le temps de

l'entretien, le moment où le récit se co-construit en relation avec le conseiller, dans l'entre-deux de la relation interlocutive (Jacques, 1982).

Au cours du processus narratif, mémoire et imagination se mêlent, elles fournissent et utilisent leurs productions respectives (Bruner, 2002/2010). C'est le royaume du *comme si* (Ricœur, 1983). Même dans les récits de fiction, nous ne quittons jamais vraiment l'univers qui nous est familier : nous le « subjunctivisons » (Bruner, 2002/2010, p.82) pour en créer un autre qui pourrait exister ou pourrait avoir existé, ou que nous souhaiterions. Grâce au récit, nous construisons, nous reconstruisons, et même, d'une certaine manière, nous réinventons le passé, le présent et l'avenir. Le récit permet de faire advenir la perspective d'un avenir possible qui se concrétise en projet singulier. « Des voies s'ouvrent non pas parce que le passé a été reconnu en tant que tel et pour lui-même, mais parce que la dynamique prospective a induit une histoire de soi qui n'est pas fermée sur elle-même, [...] mais fait place à l'à-venir en laissant émerger des potentialités projectives » (Delory-Momberger, 2014, p. 168). Le récit rétrospectif ouvre à la personne un espace de possible. Pour Bruner (2002/2010) le récit est un moyen de palier à l'incertitude de nos projets et de nos anticipations. Le récit a une fonction de planification, c'est « notre don pour le récit qui nous permet de donner un sens à ce qui déroge à nos plans » (p. 28). Les histoires font que ce qui est inattendu nous semble moins surprenant, moins inquiétant : elles domestiquent l'inattendu, le rendent un peu plus ordinaire (Bruner, 2002/2010).

On pense souvent que le système temporel d'une langue reproduit la nature du temps « objectif » comme un calque la réalité. Explorant le temps, Benveniste (1974) montre les différentes représentations que recouvre cette notion. Le temps physique du monde est un continu uniforme, infini, linéaire, segmentable à volonté. Ce temps est variable pour chaque individu qui le mesure en fonction « au gré de ses émotions et au rythme de sa vie intérieure », c'est le temps psychique, celui de la durée intérieure. Mais Benveniste distingue aussi « le temps chronique qui est le temps des événements ». C'est celui de notre regard sur le monde et sur notre existence. Si le « temps vécu s'écoule sans fin et sans retour », chacun « peut promener son regard sur les événements accomplis, les parcourir dans les deux directions, du passé vers le présent ou du présent vers le passé » (p. 70). En ce sens, le temps chronique, bien que figé dans l'histoire, est bidirectionnel : il peut être regardé dans tous les sens, tandis que notre vie vécue s'écoule dans un seul sens. Le temps chronique est le temps de la continuité des événements, il peut être socialisé, objectif (le calendrier) ou subjectif. « Le temps chronique fixé dans le calendrier est étranger au temps vécu et ne peut coïncider avec lui ; du fait même qu'il est objectif, il propose des mesures et des divisions uniformes où se logent les événements, mais il ne coïncide pas avec les catégories propres à l'expérience humaine » (p. 73). Ainsi, « le temps devient un temps humain dans la mesure où il est articulé de manière narrative ; en retour le récit est significatif dans la mesure où il dessine les traits de l'expérience temporelle » (Ricœur, 1983, p. 17).

La narration rompt l'expérience holistique du temps et instaure une relation de succession – et une relation de causalité – entre différents moments. Nous biographions notre existence à partir de nos souvenirs. Aussi vaste que puisse être la mémoire, aussi sophistiqués que puissent être ses systèmes d'enregistrement, l'esprit humain ne parvient jamais à se saisir pleinement et fidèlement du passé. La biographie, et plus encore l'autobiographie, est une reconstitution toujours partielle d'un parcours. Raconter son parcours c'est évoquer des situations vécues et en passer d'autres sous silence. La sélection d'informations est au principe de tout retour sur le passé. Elle trouve sa source dans le sujet lui-même. Les parcours sont retracés progressivement à partir de l'évocation de certains événements, qui, s'ils peuvent s'être succédé dans le temps, sont choisis par le narrateur (Demazière, 2007). C'est par la sélection, l'agencement et l'organisation des épisodes que le parcours prend progressivement une direction, et du sens. Un sens qui n'est jamais une fois pour toutes, il n'est jamais fini, il se reconfigure à chacune des énonciations et il reconfigure avec lui le sens de l'histoire qu'il énonce (Delory-Momberger, 2014). L'intrigue construite par le récit est logique plus que chronologie. Une logique de l'action (de la praxis) plus que de la pensée rationnelle. Pour Barthes, le ressort que l'activité narrative est la confusion entre la consécution et la conséquence, ce qui vient après étant lu dans le récit « comme causé par » (Barthes, 1966). Les événements se passent les uns après les autres, mais ils sont articulés selon des relations de cause à effet – réalisant la formulation aristotélicienne du *post hoc, propter hoc*, qui tire un rapport de causalité de la relation de succession. La narration transforme une diversité d'actions et d'événements successifs en une histoire organisée, elle compose une signification articulée des actions (Ricoeur, 1983). Des éléments qui n'avaient qu'une signification virtuelle « reçoivent une signification effective grâce à l'enchaînement séquentiel que l'intrigue confère aux agents, à leur faire et à leur souffrir » (Ricoeur, 1983, p. 112).

Sous des formes diverses, le récit a toujours existé, dans tous les temps, dans tous les lieux, dans toutes les sociétés. Pour Barthes (1966), « le récit commence avec l'histoire même de l'humanité ; il n'y a pas, il n'y a jamais eu nulle part aucun peuple sans récit » (p. 1). Les langues naturelles prennent en compte sans difficulté des distinctions narratives essentielles comme « qui fait quoi à qui, dans quelle intention, avec quel résultat, dans quel cadre, pendant combien de temps et par quels moyens ? ». Toutes les cultures disposeraient d'une sorte de « grammaire narrative » permettant de repérer ce qui fait qu'une histoire est une histoire : pour qu'il y ait une histoire il faut au minimum un Agent, qui s'engage dans une Action pour réaliser un Objectif, dans un Cadre bien identifié, en usant de certains Moyens (Bruner, 2002/2010). Le récit « compose ensemble des facteurs aussi hétérogènes que des agents, des buts, des moyens, des interactions, des circonstances, des résultats inattendus, etc. » (Ricoeur, 1983, p. 127), tous éléments hétérogènes qui sont rendus compatibles et forment un tout cohérent. La mise en intrigue polarise l'histoire entre son commencement et sa fin, et la tire vers sa conclusion, transformant la relation de succession des événements en des enchaînements finalisés, définissant chaque

événement selon sa contribution à l'accomplissement de l'histoire racontée (Delory-Momberger, 2014). La narration assigne des rôles aux personnages et fait de nous le personnage de notre vie : « nous ne faisons pas le récit de notre vie parce que nous avons une histoire, nous avons une histoire parce que nous faisons le récit de notre vie » (Delory-Momberger, 2014, p. 165). Cette opération de configuration est d'abord discursive : c'est le récit en tant qu'acte de discours qui en est non seulement le moyen mais aussi le lieu.

La pratique du récit, ou du conte, se nourrit évidemment de la réserve de culture narrative d'une société donnée : ses histoires, ses mythes, ses genres littéraires (McAdams, 2019). Pour biographier leur vie, les individus recourent à ces formes narratives qui sont des formes collectives appartenant à l'histoire, à la culture, au social et qui obéissent aux variations et aux évolutions sociohistoriques. Les façons de parler de soi évoluent avec le temps personnel, c'est-à-dire avec l'âge et la succession des contextes significatifs, et avec le temps social, c'est-à-dire avec l'évolution des formes narratives, avec les modes des récits de soi : « ce sont des sortes de sermons, des synopsis tout préparés destinés à organiser le récit que nous faisons de nous-mêmes » (Dumora et Boy, 2008, p. 356). Depuis le 18^{ème} siècle, il apparaît comme une sorte d'évidence que faire le récit de sa vie consiste à rapporter les étapes d'une genèse comme un parcours orienté et finalisé par lequel le narrateur retrace la genèse de l'être qu'il est devenu (Delory-Momberger, 2014). Les histoires nous procurent des modèles du monde (Bruner, 2002/2010). C'est une des choses que nous savons intuitivement jusqu'au plus profond de nous-mêmes. Raconter une histoire, ce n'est pas demander à l'auditoire de s'y conformer, c'est l'inviter à considérer l'univers comme s'il était intégré à l'histoire. Partager une histoire, c'est créer une communauté interprétative (Bruner, 2002/2010).

Les règles du genre sont si profondément inscrites en nous que les récits de fiction en deviennent plus proches de la vie du seul fait qu'ils respectent ces règles (Bruner, 2002/2010). C'est à partir de cette structure de connaissance que les individus parviennent à catégoriser et intégrer (ou non) ce qu'ils perçoivent et ce qui leur arrive, à accueillir et à reconnaître l'expérience comme familière, identique, analogue, nouvelle, étrangère, etc., et à vivre le monde de la vie quotidienne comme un monde ordonné et structuré (Delory-Momberger, 2014). Pour Bruner, ce sont les histoires que nous racontons et que nous écoutons, qu'elles soient véridiques ou fictives, qui donnent forme à nos expériences du monde (Bruner, 2006). Il soutient que toutes les cultures proposent un ensemble de descriptions reliées les unes aux autres et plus ou moins normatives, qui organisent la vision que les personnes ont d'elles-mêmes, des autres et du monde : c'est à la fois le fondement de la signification personnelle et de la cohésion d'une culture (Dumora et Boy, 2008). Les points de vue adoptés dans le récit dépendent largement des circonstances dans lesquelles l'histoire est racontée. C'est une des choses à la fois évidente et intuitives que nous savons tous à propos des récits. Dès qu'on raconte une histoire on adopte un point de vue, une perspective. « Le monde ne présente pas les "événements" afin qu'ils soient encodés dans le langage.

Au contraire, au cours du processus de la parole [...] les expériences sont filtrées par la langue pour devenir des évènements verbalisés. » (Slobin, 2000, cité par Bruner, 2002/2010, p. 107).

Mais les modèles narratifs ne se bornent pas à donner forme au monde, ils façonnent également les esprits qui cherchent à lui donner un sens (Bruner, 2002/2010). Le texte est action, pas seulement en tant qu'acte de discours, mais en tant qu'il est l'activité d'un sujet culturellement et historiquement situé, et parce qu'il est repris, rectifié, planifié... (Baudouin, 2004). L'action est ainsi doublement présente dans le récit : elle est opération, elle est représentation. Le récit biographique est un moyen pour les individus de penser leurs actions non pas comme des éléments isolés, mais comme des éléments reliés entre eux. La narration joue aussi un rôle important pour articuler, enchaîner et relier les multiples profils d'insertion dans l'espace social – travailleur, consommateur, marié, contribuable, membre d'une association sportive, etc. – les différentes formes identitaires subjectives (Guichard, 2004, 2008) et les modèles d'action différents, parfois contradictoires, qui y sont associés (Delory-Momberger, 2014 ; McAdams, 2019). Elle peut permettre aussi la pondération des facettes du soi, favorisant la constitution d'un soi unifié qui ne perd rien de sa complexité ni de son caractère pluriel et en évolution (Pachoud, 2012). La forme narrative n'est pas seulement le système symbolique dans lequel s'exprime le déroulement de l'existence, c'est le lieu où l'individu prend forme, ou il élabore et expérimente l'histoire de sa vie (Delory-Momberger, 2014, p. 165). C'est dans l'énonciation de soi, dans la parole tenue sur soi-même et son existence que le narrateur peut trouver le moyen de « réunir » son expérience d'un espace social mouvant et fractionné et lui donner une certaine continuité. Le récit parvient alors à donner forme à notre expérience du monde (Bruner, 2002/2010). Lorsqu'il a pour objet la relation à notre propre vie, le récit a un pouvoir de mise en forme. Le récit est le lieu où le sujet forme son histoire et s'institue lui-même comme sujet de cette histoire. « Le sujet s'institue dans le discours » (Delory-Momberger, 2014, p. 166). Le récit de vie mérite ainsi pleinement son statut d'acte performatif que les linguistes reconnaissent aux énoncés qui effectuent l'action en même temps qu'ils la signifient. La question du sujet est ainsi constitutivement liée au récit en tant que le lieu où se fabriquent à la fois et indissociablement une histoire et le sujet de cette histoire. Cette figure d'un soi-même que nous appelons le sujet n'est pas un donné dont on pourrait constater l'existence et dresser l'état, mais une construction toujours en acte, autrement dit un ensemble dynamique d'opérations, un processus. Le sujet ne cesse de s'instituer comme sujet, il est l'objet incessant de sa propre institution (Delory-Momberger, 2014).

Après la figuration et la configuration du récit lors des deux premières mimésis, vient le moment où le récit prend son sens plein, lorsqu'il est restitué. « La troisième mimésis ne prend son envergure entière que quand l'œuvre déploie un monde que le lecteur ou l'auditeur s'approprie » (Ricoeur, 1983, p. 103). Ricoeur donne plusieurs explications. D'une part, prenant l'exemple du texte théâtral, il explique que le plaisir de la reconnaissance « est à la fois construit dans l'œuvre et éprouvé par le spectateur. [...] Ce plaisir de la reconnaissance, à son tour, est

le fruit du plaisir que le spectateur prend à la composition » (p. 100). L'évènement complet, c'est non seulement que quelqu'un prenne la parole et s'adresse à un interlocuteur, c'est aussi qu'il ambitionne de porter au langage et de partager avec autrui une expérience nouvelle. Cette expérience nouvelle construit un monde partagé. Ricœur explique que « l'entrée du récit dans le champ de la *communication* marque en même temps son entrée dans le champ de la *référence* » (p. 147). Car ce qui est communiqué, au-delà le sens du récit, c'est « le monde qu'il projette et qui en constitue l'horizon ». En ce sens, à sa réception le récit se construit à l'intersection entre le monde du texte et le monde de l'auditeur ou du lecteur. La référence du discours – ce dont on parle – est concomitant à son caractère d'évènement et à son fonctionnement dialogal. Ainsi, l'aptitude à communiquer et la capacité de référence sont posées simultanément. Toute référence est coréférence, référence dialogique ou dialogale. Le lecteur reçoit en même temps le sens du récit, et, à travers son sens, sa référence, c'est-à-dire l'expérience qu'elle porte au langage (Ricœur, 1983).

Le soi, ou l'identité, peut-être conçu, à la suite de Bruner (1986/2000 ; 2006) comme le produit des histoires qu'on se raconte qui induisent une capacité à nous retourner vers le passé et à modifier le présent et l'avenir. Le soi, comme le récit, est une construction qui procède autant de l'intérieur – de la mémoire, des sentiments, des croyances, de la subjectivité – que de l'extérieur – de l'estime ou de la reconnaissance que les autres nous portent (Bruner, 2002/2010 ; Dumora et Boy, 2008), dans l'ensemble des communications pendant lesquelles nous entrons en relation ou en transaction (Bruner, 1986/2000). Lieu privilégié de la subjectivité et de la réflexivité, le récit de soi permet aux individus un retour sur eux-mêmes qui les constitue en sujets capables, par leur activité réflexive et interprétative, de donner une forme personnelle à leurs inscriptions sociales et au cours de leur existence (Delory-Momberger, 2010). Les relations interindividuelles, dans les opérations de compréhension et d'échange qu'elles impliquent, se construisent et se développent sur fond d'histoires de vies : dans la communication quotidienne, je ne comprends l'autre et je n'entre en relation avec lui que pour autant que je rapporte les expériences dont il me fait part, les attitudes et les sentiments qu'il manifeste, à ma propre histoire, c'est-à-dire à l'histoire que je me fais de moi-même (Delory-Momberger, 2014).

Nous commençons à entrevoir maintenant comment par le récit, qui est un construit culturel, l'individu se structure en donnant forme à son histoire. Nous avons introduit, avec la troisième *mimesis* de Ricœur, la dimension interlocutive dans cette construction identitaire, dimension interlocutive que Jacques pousse un peu plus loin avec le concept ontologique de *primum relationis*.

1.4. L'identité construite dans la communication. L'approche de Jacques

Pour Jacques (1982) la subjectivité peut être décrite comme un *discours sur soi* : « Ce sont des enjeux discursifs plutôt qu'un système de représentations [...] qui déterminent les caractères fondamentaux de l'ego » (p. 42). Il pose que « s'identifier » est un verbe pronominal, l'action d'identification se construit progressivement lors des communications avec autrui. La personne du discours, « je », l'autre la prend avec la parole. Il suffit que « je » soit exclu du rapport d'interlocution pour devenir un « il.elle ». « Je » et « tu » constituent de simples « nœuds provisoires et différentiels de l'interlocution » (p. 32). Les pronoms personnels marquent à l'intérieur du discours l'acte de présence d'un des agents de la communication, plutôt que le sujet du dire. A ce titre, cet agent occupe la position d'être celui qui parle, celui à qui l'on parle, et celui dont on parle. En même temps, l'objet du discours, la référence, se trouve conjointement défini par l'apport progressif des messages échangés. Le véritable sujet du discours devient, pour Jacques, l'instance relationnelle. C'est la relation qui est effectivement productrice du discours. Elle résulte de la constitution, la construction réciproque des participants à l'élaboration conjointe du sens.

« Moi », « toi » et « lui.elle » sont les trois positions dans un acte de communication. La grammaire ne les invente pas. Elle s'impose à toute communication, et par la suite, entre constitutivement dans le concept de personne². Pour Jacques, entre ces trois instances – « je », « tu », « il.elle » – le lien est indissoluble. L'intégration de ces trois pôles de l'acte de communication est la condition nécessaire pour parvenir à construire une identité personnelle : soit que je parle aux autres en pouvant dire « moi », soit que les autres me parlent comme à un « toi », soit enfin qu'ils parlent de moi comme d'un « lui.elle » que je puisse sinon accepter, du moins reconnaître – car l'homme a besoin d'être reconnu dans ce qu'il fait mais sans doute d'abord dans ce qu'il dit. D'un point de vue génétique, c'est d'abord l'autre qui parle : avant d'exister pour lui-même, l'enfant existe pour et par ses parents, leur dire (et non-dit). Le nourrisson occupe la place de « lui » dans le discours parental bien avant d'occuper une place de « toi » quand on commence à s'adresser à lui sous la forme d'un « je te parle ». L'acquisition du « je » et du « tu » est génétiquement tardive. Pour Jacques, ce n'est pas l'occurrence du « je » dans le discours enfantin qui marquera l'accès à l'identité personnelle, mais la capacité d'opérer à son profit le recouvrement intégratif des trois instances. Le moi reste parfois excédé à vie par les « lui.elle » et les « toi » qui le concernent et qui ne sont jamais complètement résorbés. Le problème de l'identité personnelle, recouvre le problème de l'altérité de façon plus complexe qu'on ne le croit. C'est en parlant à l'autre que je lui reconnais une qualité de sujet comparable à celui que je suis moi-même : l'autre est un autre « je ». Un ego sans deuxième personne ne serait pas une première personne, pas d'égoïté sans altérité. Dire « je » à « tu » c'est l'interpeller, mais il faut que l'autre s'adresse à moi pour m'interpeller en retour, alors seulement l'allocution deviendra une

² Jacques différencie le concept de personne et l'entité correspondante.

interlocution et la relation de communication sera nouée. La relation réciproque rend possible le recouvrement du « je » et « tu », et par la suite l'amorce d'une identification personnelle qui se présente comme une union ou une alliance. Ce sont les réactions effectives des autres à mes messages qui modifient ma (re)présentation de moi-même, me conduisant à « me voir » de façon différente.

On considère en général, comme Benveniste (1966), que la troisième personne n'est pas une personne, c'est une forme verbale qui a pour fonction d'exprimer la « *non-personne* ». Cette forme est hors de la relation par laquelle « je » et « tu » se spécifient. Elle n'est donc pas légitime. Pour Jacques, c'est bien une valeur en rupture avec les participants de l'échange verbal, avec les valeurs de « je » et « tu » des participants, mais elle reste néanmoins en relation avec eux. La troisième n'entre pas dans une relation triadique équilibrée, mais elle se situe par rapport aux deux autres. « Lui.elle » n'est pas un individu déterminable que l'on laisse indéterminé. Ce n'est pas non plus n'importe quel représentant du groupe des autres. Simplement, il n'est pas actuellement présent. La troisième personne est l'absente relative. Pour faire le.la troisième, il en faut deux autres en relation, deux autres par rapport auxquels « lui.elle » est troisième. Ainsi, je ne serais une personne que si je suis capable bien sûr de dire « je » en tant que « moi », mais aussi d'être celui.celle qui est interpellé.e et également celui.celle dont on parle. Je ne m'identifie comme personne que si j'assume d'une façon ou d'une autre ce que l'on dit de moi sous les espèces d'un « il.elle » ou ce qu'on prétend m'en faire dire (Jacques, 1982).

Jacques distingue les supports de la relation (les individus biologiques et sociaux) de ses termes : les individus vivants sont les supports de la relation interlocutive. L'individu préexiste à la parole. Mais pour être un sujet parlant, il faut être en relation interlocutive. Par un principe que Jacques nomme le *primum relationis*, la relation interlocutive est constitutive de ses termes si, et seulement si, l'énonciation est engagée dans un processus de compréhension mutuelle, une rencontre de l'autre dans un entre deux créateur. Le *primum relationis*, tel que le définit Jacques commande de tout penser à partir de la relation, relation qui est entendue non de l'un à l'autre mais l'un avec l'autre. L'homme, en tant que personne, « est la relation » (p. 182). La relation interpersonnelle préserve l'intégrité du « je » comme du « tu » au lieu de les reléguer dans la singularité subjective ou dans l'anonymat de l'objet. Chacun devient une personne entière, complète, grâce à l'ensemble de ses relations à autrui. Une telle pensée de la relation peut se révéler dynamique : elle suscite les distinctions, enrichit ou remet en cause les différences. La singularité des êtres, la dissemblance, la différence apparaissent dans la relation. Il n'y a donc pas d'altérité absolue. En termes sémantiques, les mondes possibles compatibles avec ma croyance se confrontent avec les mondes possibles compatibles avec la sienne dès la première parole échangée. Le débat, la dispute, la confrontation, ou la controverse sont des situations discursives de la raison en quête de vérité. La pensée d'autrui est réellement constitutive de la mienne parce que toute pensée discursive est dialogique dans son fond. Dès le premier acte de pensée, nous sommes en rapport avec un authentique « tu » et pas seulement

avec un « toi » « intérieur ». Pour résumer le *primum relationis* proposé par Jacques (1982), nous dirons que la communication est toujours déjà commencée avec d'autres que celui avec qui je m'entretiens maintenant. La relation dans laquelle les personnes se construisent, n'efface pas toutes les relations et communications antérieures dans lesquelles chacun s'est construit. Car la subjectivité empirique, le statut de personne, sont dérivés de la communication. Il faut comprendre la subjectivité comme un effet de la relation mais pas comme un principe. « Le parleur n'habite sa parole que si elle est actuellement adressée et reçue. L'oubli de cette condition conduit à des paradoxes » (p. 207).

Nous pensons, nous explique Jacques, dans le langage dans lequel nous communiquons. Penser n'est pas enchaîner des représentations ou des idées présentes, c'est opérer avec des symboles dans le champ communicationnel. Dès que la conscience de soi se transforme en exercice de la pensée elle devient modalité de communication de soi à soi et avec l'autre. Communiquer avec soi, ce n'est pas d'abord faire réflexion (comme dans un miroir) mais faire relation avec soi-même. La relation est plus riche parce qu'elle comporte trois pôles au lieu de deux : le « moi » se constitue comme « *cela* » devant un « toi » intérieur. On ne communique avec soi que pour autant que s'opère une division et parfois une opposition entre le « moi » qui a des pensées et un « moi » pour qui il y aurait des pensées, mais toujours en tant qu'ils sont capables d'échanger leurs rôles. « Il n'y a aucune dichotomie réelle entre la relation à soi et la relation à autrui » (Jacques, 1982, p. 221). Dans cette perspective, il n'y a pas de conscience de soi sans communication avec soi. L'*ego* revient à soi par le moyen du « toi », il s'éprouve comme le « tu » d'un « tu ». Le discours silencieux de la conscience de soi ne précède pas l'activité communicative. Bien au contraire, elle la présuppose. Une relation à l'autre est constitutive tout à la fois de l'intériorité du sujet et de la situation de parole. « C'est qu'autrui est si présent dans la structure du moi qu'il exige de toute pensée la forme dialoguée. La conscience de soi n'est possible que par le détour de l'autre bien réel » (p. 233) parce que le sens nouveau n'est possible que grâce à une activité sémantique conjointe d'interlocuteurs différents. « La communication avec soi se borne tantôt à recycler les communications précédentes avec autrui, tantôt à anticiper une communication ultérieure avec un interlocuteur putatif » (p. 247). En émettant son propos, le locuteur est tenu de comprendre son partenaire, de tenir compte de qui il est, de ce qu'il sait ou de ce qu'il suppose qu'il sait... C'est la communication intersubjective qui constitue le milieu original de notre compréhension du monde, et notre processus de construction du sens. C'est donc au moment où l'on s'adresse à autrui et où on reconnaît ce qu'on dit de soi comme d'un « lui » que l'on peut s'identifier comme un « je ». Et il en est de même pour l'autre. « Nous sommes solidaires de notre structure tri-personnelle d'identification » (Jacques, 1982, p. 357). Au commencement est la relation, à partir de quoi des personnes alternantes et coopérantes apparaissent, qui divergent et se décentrent dans leur différence.

1.5. Conclusion

Nous avons présenté dans cette partie une identité socialement construite. L'individu intériorise le monde qui l'entoure et adopte les attitudes du groupe social dans lequel il évolue. Nous avons suivi Mead qui montre que l'individu possède une part sociale, l'autrui généralisé, qui n'est qu'une partie de son identité : nous nous scindons en toutes sortes de soi, distincts selon nos relations et nos espaces de socialisation. Le soi parvient à son développement accompli en organisant les attitudes des autres dans une réflexion individuelle du modèle général de conduite sociale dans lequel il est engagé avec autrui : la dimension sociale de l'individu permettrait la prise de conscience du soi comme objet. Avec Dubar nous avons fait un pas de plus vers la compréhension de la relation entre la société et l'individu : la société propose aux individus une offre identitaire à partir de laquelle les individus construisent leur propre identité. Cette construction passant par une négociation entre des identités attribuées et des identités revendiquées (transaction relationnelle) et une construction biographique, elle aussi négociée, permettant d'expliquer – de donner du sens – à l'identité. Du côté de la psychologie, différentes recherches étudient la socialisation de l'individu. L'identité individuelle peut être alors vue comme une passerelle entre l'activité intra personnelle et les relations interpersonnelles, entre le moi et l'autre. Ces recherches montrent que l'individu n'absorbe pas passivement les normes sociales, il en est acteur. La personne et les institutions se construisent l'une l'autre. L'identité est, dans cette conception, un processus actif entre trois types de rapports : les rapports sociaux, les relations interpersonnelles et les relations à autrui. Face aux sollicitations multiples et contradictoire les individus tentent une synthèse qui se traduit par la construction d'une œuvre personnelle : le projet, lui-même assis sur l'imagination. Il n'y a pas de subjectivation sans l'imaginaire. Le sujet s'unifie dans un système de formes identitaires subjectives présentes, passées ou futures. Ce système se réorganise par l'analyse réflexive – et interlocutive – des activités, interactions et interlocutions que la personne expose. Il correspond à un récit que fait la personne de son histoire et du projet qui en découle lors de la narration. Nous avons tenté de comprendre le rôle et la fonction du récit dans la construction identitaire. Il apparaît que les modèles narratifs propres à chaque culture, et chaque société, structurent certaines formes que peuvent prendre la subjectivité. Mais ces formes subjectives ne prennent leur sens complet qu'après que le récit a été interprété conjointement avec un interlocuteur ou lecteur (troisième mimesis). Ce que complète Jacques : l'identité personnelle est issue de la relation de communication.

La grande majorité des auteurs que nous avons cités dans cette partie pointent le rôle du langage, et de la relation interpersonnelle, dans la construction des identités individuelle. Ils affirment qu'on devient une personne, qu'on prend conscience de soi, par une activité réflexive issue de la relation avec autrui, en prenant la place de l'autre,

en étant un autre pour soi. Nous allons maintenant développer une revue des différents points de vue sur la communication verbale et son fonctionnement dialogique.

Deuxième partie

L'homme communiquant

2. L'homme communiquant

Nous avons présenté une conception de l'individu dont le développement et l'organisation dépendent des processus de communication interindividuelle et sociale, essentiellement langagier, dans lesquels il est engagé. Voici maintenant une revue la littérature concernant ces processus de communication. Trognon, Batt et Marchetti (2011) estiment qu'il existe quatre domaines étudiés par la psychologie sociale. Le premier rassemble les processus individuels grâce auxquels les sujets sociaux organisent leurs expériences de l'environnement. Le second est celui de l'interaction communicationnelle, c'est le niveau de l'intersubjectivité de Vygotski. Le troisième domaine comprend les différences de positions en termes de statuts et de rôles que les acteurs sociaux occupent dans leurs relations sociales. Enfin, le quatrième contient les systèmes de croyances, de représentations, d'évaluations et de normes sociales. Pour ces auteurs, ces quatre niveaux ordonnent les médiations reliant le collectif et l'individuel, « chaque niveau englobant le précédent, tout en le pénétrant » (p.450). Notre point de vue, ici, sera centré sur le deuxième niveau, celui des interactions communicationnelles, que nous limiterons aux interactions verbales. Comme l'indique Elias dans sa *Théorie des symboles* (2015), selon les schémas actuels de pensée et de parole, il y a de fortes chances que la culture soit comprise comme non-nature, si ce n'est comme antinature. Or, nous dit Elias, l'exemple des langues montre qu'il s'agit là d'une erreur. Les êtres humains sont par nature équipés spécialement pour comprendre et produire les symboles sonores d'une langue. La nature et la culture sont imbriquées. C'est cette idée que développe Vygotski (1929/2004) avec la notion de psychologie historique : au plan de la phylogénèse les hommes ont élaboré des outils culturels alors que leur évolution biologique s'était quasiment stabilisée. Il n'en va pas de même au plan de l'ontogenèse : l'enfant s'approprie les outils culturels alors qu'il est en pleine transformation sur le plan biologique. Et le développement culturel modifie ou alimente le développement génétique. Les deux « histoires », l'évolution naturelle et l'histoire des sociétés humaines, fusionnent de façon absolument originale chez l'enfant (Brossard, 2004). Lors du développement culturel de l'individu, il se produit une véritable interaction entre la phylogénèse et l'ontogenèse : il n'y a pas besoin d'un adulte comme biotype, pour qu'un embryon puisse se développer in utero. En revanche dans le développement culturel de l'individu, cette interaction est la force motrice de tout le développement. « La sociogenèse est la clé pour comprendre toute l'activité supérieure de l'être humain » (Vygotski, 1929/2004, p. 237). Les êtres humains sont dotés par nature non seulement de la *possibilité*, mais aussi du *besoin* d'acquérir auprès d'autres, par l'apprentissage, une langue comme moyen de communication principal. La distinction qu'on établit généralement au plan *conceptuel* entre des processus comme l'évolution biologique et le développement social est souvent généralisée aux mêmes processus sur le plan *factuel*. C'est pourquoi il peut être un peu difficile de comprendre qu'au-delà de leur relative autonomie réciproque, la nature humaine et le développement social

des êtres humains sont liés par une interdépendance spécifiques (Elias, 2015). La communication par l'intermédiaire de symboles susceptibles de varier d'une société à une autre est l'une des spécificités de l'humanité. Ce qui les distingue des autres êtres vivants, c'est le fait que les séquences sonores qui constituent leur principal moyen de communication ne sont pas propres à l'espèce dans son ensemble, mais seulement à la société dans laquelle ils grandissent. En outre, ces structures sonores qu'on appelle « langues » ne sont pas inscrites dans les gènes, mais produites par les êtres humains, et chaque individu appartenant à une société donnée les acquiert à la faveur d'un long processus d'apprentissage (Elias, 2015). Pour Elias, la vieille opposition entre le corps et l'âme est à l'origine de l'antagonisme entre la physiologie et la psychologie. La nature et la société sont souvent considérées comme antagoniques. Or, pour ce qui se rapporte aux langues, et au développement de l'être humain, elles fonctionnent ensemble.

Ainsi, le langage est une spécificité humaine et peut être considéré comme le chaînon reliant les dimensions génétiques et culturelles de l'être humain. Le langage est à cheval sur plusieurs domaines, à la fois physique, physiologique et psychique et appartient aux domaines individuel et social. Il ne se laisse classé dans aucune catégorie des faits humains (Saussure, 1916/2016). Celui-ci, prolongeant sa réflexion, se demande : si « le langage est un fait social, faudrait-il l'incorporer à la sociologie ? Quelles relations existent entre la linguistique et la psychologie sociale ? Au fond, tout est psychologique dans la langue [...], et puisque la linguistique fournit à la psychologie sociale de si précieuses données, ne fait-elle pas corps avec elle ? » (Saussure, 1916/2016, p. 69[21]). Il pose alors que la langue sera l'objet de la linguistique, ce qui ramène la langue à un système décontextualisé ; les linguistes ont, pendant de nombreuses années, étudié essentiellement des textes écrits (Kerbrat-Orecchioni, 1998). Du côté de la sociologie, alors qu'aux Etats-Unis se développe, dans les années 1920-1930 une tradition interactionniste, avec E. Goffman, en France, la sociologie est essentiellement marquée par Durkheim, et le structuralisme de Lévi-Strauss, qui a privilégié certains types de phénomènes culturels comme les systèmes de parenté, les mythes et les rites, mais elle ne s'est guère intéressée aux questions de communication interpersonnelle. Enfin, la plupart des courants de la psychologie restaient sur des conceptions « foncièrement "égocentrique" [...], ce qui explique la faible implantation de l'approche systémique développée aux USA. Ces différents facteurs expliquent que la sensibilité interactionniste se soit épanouie chez nous si tardivement, et que la France ait été si longtemps sourde à cette "mouvance" » (Kerbrat-Orecchioni, 1998, p. 54). Cette division disciplinaire, qui attribue à des groupes distincts et indépendants de professionnels spécialisés l'étude de termes tels que « parler », « penser » et « connaître » n'est jamais explicitement posée (Elias, 2015) :

« Ces trois activités sont liées au maniement des symboles. Il est difficile de les envisager séparément. [...] A notre époque, on considère le plus souvent la pensée comme une activité humaine fortement individualisée. On s'intéresse quasi exclusivement aux actes de pensée accomplis en silence, voire en

solitaire, par une seule personne, alors qu'aujourd'hui encore les actes de pensée fondés sur la discussion ou la réflexion en groupe sont monnaie courante » (p. 123).

Un principe de classification, historiquement et socialement construit selon Elias, et institué dans la langue, que nous allons tenter de décliner du point de vue de la linguistique et de la psychologie sociale. Pour Rommetveig, (1983) les études sur le langage doivent sortir du mythe cartésien de la signification littérale en usant de nouveaux de concepts dynamiques et interactionnels.

Les théories modernes de la communication trouvent leurs sources dans trois champs disciplinaires : la linguistique, la cybernétique (associée aux mathématiques), et « un courant empirico-fonctionnaliste des effets des médias de masse » (Caune, 2018, p. 41) qui tient de la psychologie sociale, de la sociologie ou des sciences de gestions. Du côté des mathématiques, se trouve un modèle élaboré par un ingénieur en télécommunication, C. L. Shannon, en 1948. Sa théorie suppose « un processus en trois temps : l'émission et le codage, la transmission, et enfin la réception et le décodage. Au départ comme à l'arrivée, elle impose un code commun » (Bully, 1969, p. 28). C'est ainsi que s'est généralisé le modèle binaire, et linéaire même s'il a été ensuite enrichi d'une boucle de rétroaction :

Emetteur = > Message = > Récepteur

Les conceptions associées à la communication de masse, associent volontiers le couple information-communication. Elles considèrent que l'information et son traitement, sont étudiées dans une perspective de diffusion d'audience dans lequel tout processus de communication implique d'identifier un contenu informatif destiné à être transmis (Caune, 2018). En linguistique, ce modèle correspondait parfaitement à celui décrit par Saussure (1916/2016) qui situe le point de départ du circuit dans le cerveau de l'émetteur où les concepts sont associés aux représentations des signes linguistiques servant à leur expression. Il s'agit d'un phénomène entièrement psychique, suivi à son tour d'un processus physiologique de transmission depuis le cerveau vers les organes vocaux...

Cette théorie – que nous nommerons théorie de l'information, en opposition aux théories de la communication – a été rapidement adopté par toutes les sciences humaines, en tant que modèle simplifié de l'interaction, construit sur cinq questions :

1. Qui (émetteur) ?
2. Dit quoi (le message) ?
3. Dans quel canal ?
4. A qui (le récepteur) ?
5. Avec quel effet ? (Ghiglione, 1986).

En psychologie, ce modèle correspond à une conception de l'individu autonome, qui parle pour exprimer sa pensée et « percevant et analysant le monde aussi correctement que possible » (Laurens et Marková, 2011, p. 387). Cette conception privilégie l'étude d'un sujet humain isolé ayant des structures psychiques, cognitives et affectives, propres (Olry-Louis et Chabrol, 2004). Pour Piaget (1923b), la communication suit deux fonctions. D'abord elle vise à agir sur l'autre, à modifier sa conduite ou sa pensée. Ensuite, cette conception de la communication présuppose que chacun des deux interlocuteurs distingue son propre point de vue de celui de l'autre : « nous parlons en fonction de ce que l'interlocuteur ignore ou sait déjà, nous nous mettons ainsi à sa place ». (Piaget, 1923b, p. 63). Or, les concepts ne sont pas des outils neutres permettant de décrypter objectivement des phénomènes préexistants. Ils participent à la construction de ces phénomènes (Laurens et Marková, (2011). L'opposition telles que Emetteur-Récepteur – ou source-cible – a des conséquences importantes pour les conceptualisations et les analyses qui nous concernent ici. Cette adéquation entre la théorie de l'information et les médias de masse ont progressivement conduits à se centrer préférentiellement sur les deux pôles du canal de transmission, en neutralisant quelque peu le message. Les recherches se sont orientées sur les problèmes d'émission et de réception en se centrant sur l'émetteur et sur le récepteur (Ghiglione, 1986).

Les notions d'interaction et de communications sont liées à une approche systémique qui pose les questions en terme de relation, c'est « l'étude de la nature et de l'effet des relations entre éléments. [Or] Fixer son attention sur des relations entre éléments oblige à ignorer la nature particulière de chaque élément » (Motulsky, 1977, p.50). C'est un changement paradigmatique important pour la plupart des sciences humaines. Dans ce cadre, les concepts utilisés pour l'étude de la communication sont issus des autres disciplines concernées par la communication, c'est-à-dire l'ensemble des sciences humaines. La linguistique et la psychologie se sont appropriées des notions issues de la littérature (comme les études de Bakhtine (1968) sur le dialogisme), de la philosophie (citons Bakhtine [Volochinov], 1929/1977 ; Jacques, 1982), des sciences de l'éducation ou de la sociologie (voir notamment les articles de Bourdieu, 1984/2002 ; ou 1996, sur la communication des média).

Nous allons ici tenter une revue de la littérature sur les questions du dialogue, dialogisme et de l'interactions afin de préciser une conception de l'entretien d'orientation susceptible d'aider à en comprendre le fonctionnement et les effets. Pour cela nous partirons de la thèse de Vygotski qui décrit la genèse du langage et de la pensée, via la communication interpersonnelle, depuis le moment où il n'existe que des cris vocaux jusqu'à celle où l'on utilise des symboles significatifs. Nous distinguerons plusieurs formes de communication verbale : dialogue – que nous distinguerons du dialogisme – conversation, monologue, interaction... Nous décrirons, à partir des conceptions du cercle de Bakhtine, la dimension intrinsèquement sociale, voire polyphonique, de toute expression verbale. Nous déclinons ensuite diverses conceptions du dialogisme, toutes se revendiquant de Bakhtine, bien que divergentes dans le fond comme la forme. Pour cela nous nous appuyons sur des auteurs issus de la linguistique

(la Scapoline, Ducrot, Bres, Rabatel...) ou de la psychologie sociale (Marková). Pour comprendre la communication verbale, nous considérons qu'il est nécessaire de prendre en considération la théorie des actes de langage. Nous évoquerons donc certains aspects de la pragmatique (Austin, Trognon, Grice) qui apportent un éclairage particulier pour l'analyse des entretiens. Nous terminerons cette présentation avec un retour plus dialogique à la théorie de Jacques en lien avec de nouvelles conceptions de l'entretien psychologique.

2.1. Le langage comme intersection entre l'individu et la société : Vygotski

Nous allons, en résumant certains aspects des recherches de Vygotski, tenter d'exposer son point de vue sur l'acquisition de la communication symbolique par les êtres humains au cours de leur développement. Vygotski (1997) montre, dans son ouvrage *Pensée et langage*, comment se développe la pensée verbale à partir du langage. Son idée directrice fondamentale est la suivante : le rapport entre la pensée et le langage doit avant tout être conçu comme un processus. Le mouvement de l'idée au mot est un processus de développement. Le langage n'exprime pas la pensée, celle-ci se « réalise dans le mot » (Vygotski, 1997, p. 428). Du point de l'acquisition du langage, le développement a deux directions opposées. D'un côté,

« ...il y a d'abord le mot puis un enchaînement de deux ou trois mots, ensuite la phrase simple et un enchaînement de phrases, plus tard encore les propositions complexes et le langage ordonné, formé d'une série développée de propositions. Ainsi l'enfant, pour maîtriser l'aspect phonétique du langage, procède des parties au tout. Mais on sait aussi que par sa signification le premier mot de l'enfant représente une phrase entière – une proposition monosyllabique. Le développement de l'aspect sémantique du langage commence par le tout, par la proposition et ce n'est que par la suite que l'enfant accède à la maîtrise des unités sémantiques particulières, des significations de mots isolés, en décomposant sa pensée d'un seul tenant, exprimée dans une phrase d'un seul mot, en une série de significations verbales isolées, liées entre elles. On peut ainsi aisément voir que le développement de l'aspect phonétique du langage et celui de son aspect sémantique suivent des directions opposées. Le premier va de la partie au tout, le second du tout à la partie » (Vygotski, 1997, p. 429).

Or, si cette proposition est juste, on conçoit parfaitement qu'il n'existe jamais une coïncidence parfaite entre ces deux pans du langage. Pour Vygotski, cette non-coïncidence doit occuper la première place des préoccupations de la psychologie. La pensée de l'enfant, de son côté, suit le même type de processus de développement que le langage : différenciation et généralisation. Pour simplifier, nous dirons que Vygotski (1997) montre comment les concepts et les autres activités psychiques, liées à la pensée notamment, apparaissent initialement comme des activités en collaboration. Cette thèse est cohérente avec celle développée par Mead qui affirme que la pensée se

fonde sur l'intériorisation, dans notre expérience, des échanges que nous poursuivons avec les autres dans nos relations sociales. Ces conversations et gestes intériorisés « sont des symboles significatifs parce qu'ils ont les mêmes significations pour tous les individus d'une société ou d'un groupe » (Mead, 1934/2011, p. 137). La même procédure est responsable de la genèse et de l'existence de l'esprit ou de la conscience.

Se penchant sur la question des besoins que l'enfant tend à satisfaire lorsqu'il parle, Piaget (1923) initie la notion de « langage égocentrique » reconstituant un modèle dynamique du processus d'acquisition de la parole, le considérant comme un « monologue à haute voix » (p.13). Vygotski révisé les conclusions de Piaget et montre que le stade « égocentrique » est en fait un moment d'intériorisation de la parole précédemment sociale, et non, comme le pensait Piaget, une socialisation progressive de la parole pour soi. On situe habituellement, le langage dans la tête de l'individu, d'où il émane pour se diriger vers le monde social. Au contraire de cette opinion générale qui veut que le langage serve à exprimer la pensée (dont l'existence serait un préalable), Vygotski montre que le langage est une d'activité qui relie le social à l'individu, la communication à la cognition, par un mouvement d'intériorisation. Les individus appartiennent dès le début à une certaine forme de vie (sociale), à laquelle ils sont reliés par des moyens sémiotiques, en particulier le langage. Pour Vygotski, le langage intérieur a un rapport complexe avec les autres activités verbales. Le langage extériorisé est un processus de transformation de la pensée en mots, sa matérialisation, son objectivation. Le langage intérieur est un processus de sens inverse, qui va de l'extérieur à l'intérieur, « un processus de volatilisation du langage dans la pensée » (Vygotski, 1997, p. 443, p. 489). Si l'on ne peut pas observer directement le langage intérieur, on peut tout au moins observer ce qui le précède dans l'ordre du développement, le langage égocentrique où l'enfant, plongé dans une activité, parle tout seul. Vygotski conclut que « Le langage égocentrique de l'enfant est l'un des phénomènes marquant le passage des fonctions inter-psychiques aux fonctions intrapsychiques, c'est-à-dire des formes d'activité sociales, collectives de l'enfant à des fonctions individuelles. [...] La voie principale du développement enfantin consiste non pas en une socialisation progressive [...] mais en une individualisation progressive, sur la base de l'essence sociale propre à l'enfant » (Vygotski, 1997, p. 446).

Ainsi, le langage égocentrique est une forme mixte, transitoire entre le langage pour les autres et le langage pour soi, le langage intérieur. Le langage devient intérieur « plus par sa nature psychologique, que par ses manifestations extérieures » (Vygotski, 1997, p. 460). En assumant une nouvelle tâche, le langage se transforme dans sa structure pour répondre à ses nouvelles fonctions. La fonction du langage égocentrique est d'aider l'enfant à s'orienter mentalement, à prendre conscience, à surmonter les difficultés et les obstacles, à réfléchir et

à penser, c'est un langage pour soi qui sert d'auxiliaire le plus intime de la pensée enfantine. Selon cette hypothèse, le langage égocentrique est structuré comme le langage extériorisé.

« Les particularités structurales et fonctionnelles du langage égocentrique se développent en même temps que l'enfant. A trois ans la différence entre ce langage et le langage communicatif est presque nulle. A sept ans le langage diffère du langage social de l'enfant de trois ans dans presque toutes ses particularités de fonction et de structure. Ce fait traduit la différenciation progressant avec l'âge des deux fonctions verbales et l'individuation du langage pour soi et du langage pour autrui à partir de la fonction verbale générale, indifférenciée, qui remplit ces deux offices de manière presque totalement identique pendant la petite enfance. » (Vygotski, 1997, p. 450).

Il y a d'abord différenciation des fonctions du langage, puis régression progressive du langage égocentrique et finalement transformation de celui-ci en langage intérieur. Il apparaît donc que « le développement du langage intérieur est déterminé pour l'essentiel par des facteurs extérieurs » (p. 187).

Le langage intérieur n'est pas comme un langage moins le son, mais comme une fonction verbale tout à fait spéciale et originale par sa structure et son mode de fonctionnement. Parce que le langage intérieur et le langage extériorisé sont organisés différemment, le passage d'un plan à l'autre forme une unité dynamique tout à fait originale. Dans sa forme syntaxique, le langage intérieur a une forme abrégée, décousue, méconnaissable, inintelligible comparativement au langage extériorisé (Vygotski, 1997). Son caractère prédicatif est la forme syntaxique fondamentale du langage intérieur. L'analyse de Vygotski repose sur la distinction qu'il établit entre le thème c'est-à-dire le sujet dont on parle, et le prédicat c'est-à-dire l'information nouvelle ou essentielle que l'on souhaite apporter à propos du thème (Brossard, 2004). En nous parlant à nous-mêmes nous nous bornons aux seules allusions nécessaires. Les caractéristiques du caractère prédicatif du langage intérieur sont : une simplification de la syntaxe, l'énoncé de la pensée sous forme condensée, et un nombre beaucoup moins grand de mots. Dans son aspect sémantique, le langage intérieur a une tendance à « l'agglutination, comme mode de formation de mots composés pour exprimer des concepts complexes » (p. 484). L'agglutination se remarque déjà dans les propos égocentriques l'enfant. Vygotski a appelé cette tendance « *l'influence* », mot qu'il prend dans sa signification littérale (le fait de couler) et dans sa signification figurée. Le mot semble absorber le sens des mots précédents et suivants, élargissant presque sans limites le cadre de sa signification. Dans le langage intérieur « une grande quantité de sens peut être contenue dans le réceptacle d'un mot unique » (Vygotski, 1997, p. 485). Et enfin, dans certaines conditions, les mots modifient leur sens et leur signification habituels et acquièrent une signification spécifique. Les significations de mots sont toujours des « *idiotismes* » (p. 487), intraduisibles dans

le langage extériorisé. Ce sont toujours des significations individuelles, comprenant aussi des élisions ou des omissions.

Le langage intérieur est une fonction tout à fait spéciale, autonome et originale du langage que Vygotski considère « comme un plan intérieur spécial de la pensée verbale » (Vygotski, 1997, p. 488). Mais si la pensée s'incarne dans le mot exprimé (extériorisé), le mot disparaît dans le langage intérieur, donnant naissance à la pensée. « Ce nouveau plan de la pensée verbale, c'est la pensée elle-même » (p. 489). Ainsi, la relation de la pensée et du mot n'est pas donnée une fois pour toute. Les unités de base de la pensée et celles du langage ne coïncident pas. L'un et l'autre processus présentent une unité mais non une identité. Une seule et même pensée peut être exprimée par des phrases différentes, comme une même phrase peut servir d'expression à des pensées différentes. La pensée ne coïncide pas immédiatement avec l'expression verbale, elle n'équivaut jamais à la signification littérale des mots.

Vygotski (1925/2003) caractérise le comportement humain dans trois dimensions : l'expérience historique, celle qui est transmise par les générations ou les expériences antérieures, l'expérience sociale, et l'expérience redoublée. La capacité d'utiliser nos expériences antérieures comme objet pour de nouvelles activités, est la base de la conscience. « Plus nous sommes capables de nous rendre compte et de rendre compte aux autres de l'expérience vécue, plus elle est vécue consciemment » (Vygotski, 1925/2003, p. 78). La parole, pour soi ou adressée aux autres, est la source à la fois du comportement social et de la conscience. Comme Mead, Vygotsky considère la conscience de soi comme un mécanisme social réciproque. « Nous nous connaissons nous-mêmes parce que nous connaissons les autres, et par le même procédé que celui par lequel nous connaissons les autres. [...] Je me connais seulement dans la mesure où je suis moi-même un autre pour moi » (p. 90). Il élargit sa remarque au processus de la parole « le caractère conscient de la parole et l'expérience sociale apparaissent de façon simultanée et tout à fait parallèle » (Vygotski, 1997, p. 96).

L'hypothèse générale de Vygotski est que l'individu dérive du social, et de l'ensemble de ses relations sociales. Tout apprentissage se déroule d'abord sur un plan inter-psychologique puis sur un plan intra-psychologique. Le langage est l'élément clé du développement de la pensée, pensée qui se réalise dans ou par le langage. La pensée et le langage sont la clef pour comprendre la nature de la conscience humaine. « Ce n'est pas la pensée seule mais toute la conscience dans son ensemble qui est liée dans son développement à celui du mot » (Vygotski, 1997, p. 499). Le langage est dans la conscience ce qui est impossible à l'homme seul mais rendu possible avec

autrui. La parole intérieure est autre chose que le complément de la parole extérieure (Bergounioux, 2001) ; c'est un phénomène qui constitue une énigme et « atteste d'abord du mode d'être particulier d'une parole comme dématérialisée et délocalisée, comme si la subjectivité révélait, au cœur d'elle-même, une intersubjectivité qui la constituerait sans jamais se faire connaître » (Chiss et Puech, 1989, p. 19). Comme l'exprime Bergounioux (2001), la parole intérieure est créée à partir du social, « comme un for [intérieur] produit par le forain » (p. 21). Notre intériorité est de part en part socialisée, toujours soumise aux influences des rencontres, du lieu et du moment. Il convient alors de questionner la limite entre l'interne et l'externe dans ce champ couvrant à la fois les domaines linguistique, sociologique et psychologique. Où se trouve la frontière entre la subjectivité et l'altérité ? Dans ce débat, Wertsch (1998) oppose deux caractéristiques présentes dans l'interaction sociale : l'intersubjectivité et l'altérité. « L'intersubjectivité concerne le degré par lequel les interlocuteurs partagent une perspective/un point de vue dans une situation de communication » (p. 111). L'altérité marquant plutôt les différences, voire les divergences entre deux sujets monadiques. Nous allons maintenant examiner cette distinction à travers différentes études sur la communication verbale.

2.2. La communication dialogique

Dans son ensemble, la linguistique moderne s'est édifiée sur une conception informationnaliste du langage, une conception des relations verbales entre les personnes qui a largement dominé, mais n'a jamais fait l'unanimité. Cette conception de la communication a été remise en cause, notamment par Charles Sanders Peirce pour qui « toute activité de pensée est à la fois *symbolique* et *dialogique* dans sa forme » (Armengaud, N.D.). Bakhtine [Volochnikov³], 1929/1977) évoquait « le monologisme borné des linguistes » (p. 142). En 1934, Mead estimait que nous avons trop tendance à étudier le langage en centrant notre attention sur les symboles que nous analysons en cherchant l'intention « dans l'esprit de l'individu qui les utilise, avant de nous demander si ces symboles produisent les mêmes idées dans l'esprit des autres » (p. 107). Ce raisonnement part du présupposé qu'il existe des configurations d'idées dans l'esprit des personnes et que les symboles sont utilisés pour les exprimer ; ou que le langage existe pour véhiculer certaines idées ou certains sentiments. Pour Mead, ce point de vue ne résiste pas à la réflexion. Ghiglione (1986), se posant la question « qu'est-ce parler ? » répond « c'est rejeter les grandes oppositions classiques langue/discours ; syntaxe/sémantique/pragmatique ; fonction référentielle/fonction intersubjective. En terme positifs, c'est mettre en discours dans un espace – celui de l'interlocution – un système approprié et utilisé par des *co-énonciateurs* » (p. 29). La notion de co-énonciation rejetant explicitement la conception de la communication unilatérale et unidirectionnelle permettant d'exprimer des idées déjà présentes

³ Pour des explications sur la double signature, voir Peytard, J. (1995). L'affaire du « pseudonymat ». Dans J. Peytard, *Mikhaïl Bakhtine. Dialogisme et analyse du discours*, pp.18-21. Paris : Bertrand-Lacoste

dans l'esprit de la personne. L'interlocution est un espace où se jouent, au niveau linguistique et relationnel, des turbulences, des ajustements et des déplacements, qui rendent impossibles les oppositions émetteur/récepteur ci-dessus. Ainsi, les conceptions monologiques ont évolué et le « dialogisme » s'est largement répandu en linguistique – et dans l'ensemble des sciences humaine – après la diffusion des thèses de Bakhtine et de ses collaborateurs. Leurs ouvrages ont eu un retentissement énorme, et ont donné lieu à de nombreuses recherches, déclinaisons et interprétations, mais « les ambiguïtés théoriques et la nature des faits observés ont favorisé une certaine dispersion des travaux conduisant à de nouveaux développements » (Vion, 2010, p. 8). La thèse du groupe de Bakhtine, souvent résumé sous le terme dialogisme, postule le fondement interdiscursif de toute production langagière, et « exprime également une propriété beaucoup plus fondamentale du langage selon laquelle toute "perception" et toute "connaissance" correspondent à des constructions impliquant le langage et l'ordre discursif. Le langage est ainsi présenté comme organisant et orientant la conscience dans l'appréhension du monde et non comme devant directement refléter une réalité préexistante » (Vion, 2010, p. 2).

2.1.1 Quelques précisions conceptuelles

C'est d'abord sous la forme orale que se réalise le langage verbal, comme l'exprime le mot « langue ». Et le dialogue est la forme à la fois première de l'exercice du langage, c'est à lui qu'il faut s'intéresser, au lieu de considérer le dialogue comme un monologue plus complexe. Or parler implique normalement plusieurs participants, parler c'est échanger, et c'est changer en échangeant (Kerbrat-Orecchioni, 1998). Au lieu de considérer le dialogue comme une espèce de monologue plus complexe, ce sont au contraire les discours « monologiques » que l'on doit considérer comme dérivés. Benveniste l'affirmait déjà :

« Le "monologue" procède bien de l'énonciation. Il doit être posé, malgré l'apparence, comme une variété du dialogue, structure fondamentale. Le "monologue" est un dialogue intériorisé, formulé en "langage intérieur", entre un moi locuteur et un moi écouteur. [...] Cette transposition du dialogue en "monologue" où ego tantôt se scinde en deux, tantôt assume deux rôles, prête à des figurations ou transpositions psychodramatiques : conflit du "moi profond" et de la conscience, dédoublement provoqué par "l'inspiration", etc. La possibilité en est fournie par l'appareil linguistique de l'énonciation sui-réflexive, qui comprend un jeu d'oppositions du pronom et de l'antonyme (je/me/moi) ». (Benveniste, 1974, p. 85-86)

La langue est donc d'abord orale, et le dialogue en est son principe.

Les termes « interaction », « dialogue », « conversation » sont utilisés souvent indifféremment par les auteurs. Nous allons tenter de les préciser. Lorsqu'on évoque le dialogue des cultures, ou le dialogue homme-machine, le terme « dialogue » insiste sur la relation et l'échange, conception qui se maintient lorsqu'il s'agit de dialogue

entre deux personnes actuellement présentes, dans ce cas, c'est « une parole qui circule et s'échange » (Olry-Louis, 2003, p. 346). Mais le dialogue n'est pas qu'un échange de parole, il établit entre les interlocuteurs une relation et un lien réciproque qui permet l'émergence de représentations communes et d'une pensée collective (Baker, 2003). Il convient alors d'examiner les échanges en référence à la notion d'interactivité, qui se manifeste par « la nature quasi-synchrone et à chaud de la pensée collective dans le dialogue » (Baker, 2003, p. 367). Dans les sciences expérimentales, le terme « interaction », signifie une suite d'actions et de réactions, comme par exemple l'interaction entre deux planètes. Dans les sciences humaines, il désigne « une action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence au moins deux personnes » (Olry-Louis, 2003, p. 346). Pour Baker (2003) l'interaction est « une suite d'actions – verbales ou non-verbales – qui sont interdépendantes, qui s'influencent mutuellement » (p. 363). Cette définition implique la notion d'action, mais une action pas nécessairement intentionnelle ou volontaire. Une théorie de l'interaction s'inscrirait donc dans une théorie plus générale de l'action. Pour Kostulski (2004), lorsque l'interaction est verbale, elle est multiple : « toujours et simultanément, une activité (interagir, converser), un produit d'une activité conjointe et un instrument, psychologique et symbolique, d'une activité » (p. 114). Cette dernière activité est généralement non discursive : prendre une décision, comprendre, résoudre un problème... Pour Baker (2003), l'interaction communicative implique un processus d'influence mutuelle. Toute interaction est en équilibre entre des forces de compétition et de coopération. L'interaction peut influencer les univers mentaux des personnes, ce qui suppose « un certain degré d'élaboration d'une représentation de l'univers mental de l'interlocuteur, et d'adaptation des énoncés en fonction de cette représentation » (Olry-Louis, 2003, p. 346). Dans quelle mesure parler n'est pas toujours interagir ? L'interaction génère des systèmes collectifs, voire elle les produit (Trognon et *al.*, 2011). Le terme de « coopération » est généralement associé à celui d'interaction (interaction coopérative) car elle est aussi tournée vers l'action, vers un objectif : « Par coopération, on entend d'abord la façon dont les individus rassemblent leurs forces, leur savoir-faire, leurs savoirs pour atteindre une fin » (Doron et Parot, 1998, p. 165). Mais la coopération s'oppose à la compétition, sans qu'il y ait, pour Olry-Louis (2003) dichotomie entre les deux. « En effet, aucune interaction ne fonctionne dans la plus parfaite coopérativité ; inversement, même dans les situations de compétition (la dispute par exemple), on trouve des formes de coopération » (p. 347).

La conversation se distingue des deux notions précédentes par son absence d'utilité directe ou immédiate : on parle par plaisir, par jeu, par politesse, ou pour rentrer en relation. Selon Chiss et Puech (1989) « la conversation fait communiquer les gens par une action aussi irrésistible qu'inconsciente » (p. 22). En tant que discussion libre, c'est un acquis majeur de l'évolution de l'espèce humaine (Trognon et *al.*, 2011). Benveniste (1974) nomme « communication phatique » ce type particulier d'emploi de la langue dans lequel l'échange de mots n'a pour but que le lien ou la relation. Dans ce cas, l'objectif principal de l'échange est sa fonction sociale. La conversation n'est donc « pratiquement jamais le déploiement d'un projet de sens qu'un locuteur aurait planifié » (Ghiglione,

1986, p. 74), mais une suite d'interlocutions complexes qui comportent une part importante d'incertitude ou de variabilité (Cohen-Scali et Ramsamy-Prat, 2015). La conversation est centrée sur le contact et la relation, et suppose l'usage de la langue orale, qui donne lieu à des activités de reformulation, des précisions et rectifications (Olry-Louis, 2003). Selon Trognon et *al.* (2011), cette variabilité de la conversation en fait un événement à la fois social et cognitif. Elle fonctionne comme une interface entre le social et l'individuel en laissant libre court à l'invention parce que c'est un mécanisme ouvert et sensible au contexte. Les effets de la discussion sur le psychisme individuel, en matière de cognition ou d'action « prouvent empiriquement la thèse que l'usage dialogué de la langue naturelle est au fondement du rationnel » (Trognon et *al.*, 2011, p. 451). Enfin, pour Sorsana (2003), la conversation repose sur un degré de vérité que l'on attribue aux représentations énoncées, et non sur la vérité de l'état des choses. En tant que forme de base de l'activité langagière, celle de la vie quotidienne, la conversation a été étudiée par des linguistes qui montrent comment la construction des énoncés est en réalité déterminée, guidée, par les réactions des différents interlocuteurs auxquelles le locuteur s'adapte en modifiant son énoncé (Kerbrat-Orecchioni, 1998), par « un jeu complexe dans lequel la réalité se constitue dans l'intercompréhension » (Ghiglione, 1986, p. 29). Dans ces études, la langue apparaît comme un matériau flexible dans un système hétérogène et instable (Kerbrat-Orecchioni, 1998). L'analyse de la construction du sens lors d'une conversation peut alors permettre de décrire comment la gestion des relations peut ou non favoriser le développement des négociations sur l'état des choses représenté par le discours tenu (Gilly, Roux, et Trognon, 1999) ; et, de manière corollaire, comment ces contenus propositionnels se stabilisent pour devenir de nouveaux savoirs (Sorsana, 2003).

Quelques définitions pour préciser les concepts. Les recouvrements entre soi et autrui sont largement étudiés depuis une trentaine d'année dans de nombreuses études de littérature et de linguistique. Celle-ci font référence au dialogisme, à la polyphonie, dont les auteurs du cercle de Bakhtine ont été à l'initiative. Ces notions ont généré un nouveau vocabulaire pour préciser les notions et concepts en question. Ainsi, Bres (2005) distingue d'une part le « dialogal » et le « monologal » pour différencier tout ce qui a trait au dialogue en tant qu'alternance de tours de parole, et d'autre part le « dialogique », qui évoque l'orientation d'un énoncé vers d'autres énoncés. Cet auteur distingue, sur le plan linguistique, les phénomènes dialogaux des phénomènes dialogiques de la façon suivante :

- les phénomènes dialogaux tiennent à l'alternance *in praesentia* des locuteurs, et sont décrits par l'analyse conversationnelle dans leur liaison à l'alternance des tours de parole. Ces phénomènes bien sûr ne concernent que le dialogal, et pas le monologal. Ils sont immédiatement perceptibles : l'alternance des locuteurs s'entend (changement de voix du locuteur) et se voit (pour les interactions en face à face).
- les phénomènes dialogiques tiennent à l'interaction de l'énoncé avec d'autres énoncés. Bien moins évidents que les phénomènes dialogaux, ils se manifestent rarement de manière audible. Ils disposent parfois de marques

linguistiques, mais c'est loin d'être toujours le cas. Les phénomènes dialogaux affectent donc la structure externe, manifeste, de surface de l'énoncé ; les phénomènes dialogiques, sa structure interne, profonde, secrète (Bres, 2005). Certains linguistes considèrent que le dialogal affecte niveau micro du texte ou de l'énoncé, le dialogisme le niveau macro, et le terme « polyphonie » devient équivalent du dialogisme. Après ces précisions, qui ne sont pas toujours claires pour les auteurs y faisant référence, nous abordons la thèse du cercle de Bakhtine, qui a initié le foisonnement de recherche sur le dialogisme.

2.1.1. Le cercle de Bakhtine : le dialogisme

Il est difficile d'évoquer la multiplicité des voix sans évoquer le cercle de Bakhtine qui s'attache à montrer la nature sociale de la parole. Il existe deux dialogismes dans les écrits du cercle de Bakhtine. Le premier tient de la philosophie du langage (Bakhtine [Volochinov] 1929/1977), avec une critique de Saussure et une défense de la conception sociologique et idéologique du signe ; le second relève de la critique littéraire, comme les ouvrages sur Rabelais (Bakhtine, 1982) ou Dostoïevski (Bakhtine, 1998), qui portent plus sur la représentation de la subjectivité dans le texte, en posant les problèmes du point de vue (Paveau, 2010) et du discours rapporté. Nous nous référons ici essentiellement à la description exposée dans *Marxisme et philosophie du langage* (1929/1977), ouvrage dans lequel les deux acceptions sont présentées. Ces deux points de vue considèrent la nature profondément sociale du langage qui exige un locuteur et un auditeur ou lecteur et expliquent que tout énoncé, ou tout texte, ne peut être envisagé que dans le flux des communications antérieures ou à venir.

Pour les linguistes, le sens est une propriété du langage et à ce titre appartient de plein droit à la linguistique. Les linguistes, qui analysent la langue comme un système – donc indépendant – recherchent le sens dans la langue, qui est un système de signes permettant de véhiculer des contenus. Le signe est utilisé pour se référer au monde, il est relié à la chose qu'il représente (son référent), mais la sémantique a besoin d'étapes intermédiaires pour comprendre cette relation (Eco et Peraldi, 1980). Pour Saussure le signe linguistique est marqué par une opposition entre le signifié (le concept) et le signifiant (l'image acoustique, élargie plus tard à l'image ou la représentation écrite). Le lien unissant ces deux faces du signe linguistique est arbitraire, mais fixé par des règles socialement construit (Saussure, 1916/2016). Pour les membres du cercle de Bakhtine, le signe est le point de rencontre entre l'individu et le monde extérieur. « C'est pourquoi le psychisme intérieur ne doit pas être analysé comme une chose, il ne peut être compris et analysé que comme un signe » (Bakhtine [Volochinov], 1929/1977, p. 47). La psychologie doit donc, pour décrire la vie psychique, la disséquer et l'expliquer comme s'il s'agissait d'un document soumis à l'analyse du linguiste. Car le langage « s'avère être le matériau sémiotique privilégié du psychisme » (p. 51). Les signes ne peuvent apparaître que sur le terrain interindividuel et social. Il ne suffit pas de mettre ensemble deux *homosapiens* pour que naissent des signes. Il faut aussi que ces deux individus

soient socialement organisés, qu'ils forment un groupe. Un système de signe ne peut apparaître qu'à cette double condition. « Non seulement la conscience individuelle ne peut rien expliquer, mais au contraire elle doit être expliquée elle-même à partir du milieu idéologique et social » (Bakhtine [Volochinov], 1929/1977, p. 29). La conscience se nourrit de signes, elle y trouve la matière de son développement. La logique de la conscience est la logique de la communication. Bakhtine, critiquant Saussure, explique à sa façon le processus de communication. Lorsqu'il s'exprime le locuteur se sert de la langue pour créer une nouvelle signification dans le contexte particulier dans lequel a lieu l'échange. Mais le locuteur doit également tenir compte du point de vue de l'auditeur qui, « appartenant à la même communauté linguistique, considère également la forme linguistique utilisée comme un signe changeant et souple et non comme un signal immuable et toujours égal à lui-même » (p. 100). Ainsi, conclut-il, la spécificité du signe est, non pas son identité comme signal pour tous, mais le fait qu'il soit compris par l'interlocuteur dans son sens particulier et dans un contexte précis. Cette conception du signe, ou de la symbolisation est très proche de celle de Mead : « La symbolisation constitue des objets qui n'existaient pas auparavant, et qui ne peuvent exister que dans le contexte de la relation sociale où elle se produit. Le langage ne symbolise pas une situation ou un objet qui serait déjà là à l'avance » (Mead, 1934/2011, p. 160). Le langage rend possible l'existence des choses, ou leur apparition, car il fait partie du mécanisme qui les crée. La signification, pour Mead, ne doit pas être conçue comme un ensemble de relations organisées qui existent mentalement en dehors de l'expérience. Il faut, au contraire, la concevoir objectivement comme ayant son existence tout entière dans le champ d'expérience de communication (Mead, 1934/2011).

A partir d'une analyse littéraire, Bakhtine montre les liens entre la parole des autres et la parole propre, cette dernière n'existe pas en tant que telle puisque « toute énonciation, même sous forme écrite figée, est une réponse à quelque chose et est construite comme telle. Elle est un maillon de la chaîne des actes de parole » (Bakhtine [Volochinov], 1929/1977, p. 105). Il cherche à préciser les différents usages du discours rapporté – c'est-à-dire des façons dont les narrateurs, ou les locuteurs, rapportent les paroles d'autrui. Le discours rapporté est à la fois un discours dans le discours et un discours sur le discours. Il existe différentes formes de discours rapporté. Dans le cas du discours direct, « les frontières qui séparent le discours rapporté du reste de l'énonciation sont tranchées et infranchissables avec la création de contours extérieurs nets autour du discours rapporté (guillemets), correspondant à une faiblesse du facteur individuel interne » (Bakhtine [Volochinov], 1929/1977, p. 168). Pour appréhender correctement les autres formes de discours rapporté, il estime qu'une approche stylistique est nécessaire. Le discours indirect libre a été mis au point par les langues modernes pour transférer l'énonciation rapportée au niveau du contenu thématique. Dans ce cas, « la langue élabore des moyens plus fins et plus souples pour permettre à l'auteur de glisser ses répliques et ses commentaires dans le discours d'autrui » (p. 168) avec une tendance à atténuer les contours nets de la parole d'autrui. « La chute de la conjonction "que" ne sert pas au rapprochement de deux formes abstraites, mais à celui de deux énonciations, dans toute la plénitude de leur

signification » (p. 200). Mais il existe un autre type d'expression de la parole d'autrui. Dans les œuvres littéraires, cela se manifeste par l'apparition d'un « narrateur » remplaçant l'auteur. La position du narrateur est ambiguë et permet à l'auteur de s'exprimer avec les mots du héros. Ainsi se développent « des modèles mixtes de transmission du discours : le discours indirect sans sujet apparent et, en particulier, le discours indirect libre, qui est la forme ultime d'affaiblissement des frontières du discours rapporté » (p. 170). La signification linguistique propre au discours indirect réside dans l'analyse du discours d'autrui qu'elle implique. Cette analyse permet notamment que les « éléments émotionnels et affectifs du discours ne se transposent pas tels quels au discours indirect, dans la mesure où ils ne sont pas exprimés dans le contenu mais bien dans les formes de l'énonciation » (p. 177). Cette forme de discours indirect « ouvre de larges possibilités aux tendances à la réplique et au commentaire » (p. 179). « Les structures de la langue se prêtent au phénomène du camouflage prolongé du discours d'autrui » (p. 197). Il faut deviner, ou déduire d'après le sens, qui a la parole. Bakhtine [Volochinov] (1929/1977) explique le rôle des structures linguistiques dans cette possibilité de jeu entre le locuteur et l'énonciateur. L'auteur montre comment la langue, dans son évolution, a pu permettre cette construction linguistique. Comme procédé stylistique le discours indirect libre ne pouvait apparaître qu'après l'introduction de formes grammaticales dans lesquelles il pouvait apparaître clairement comme la concordance des temps. « Il apparaît d'abord chez La Fontaine et conserve chez lui l'équilibre, caractéristique des néo-classiques, entre le subjectif et l'objectif » (p. 208). Il en conclut que c'est la langue qui éclaire le soi et la conscience et pas le contraire. « L'évolution de la conscience individuelle dépendra de l'évolution de la langue, dans ses structures tant grammaticales que concrètement idéologiques » (p. 210).

2.1.2. Le locuteur, l'énonciateur ou le point de vue du sujet

Les linguistes admettent maintenant que « les textes véhiculent plusieurs points de vue émanant de différentes sources ; autrement dit, il y a, dans le même texte, plusieurs voix qui se font entendre : les textes sont polyphoniques. » (Birkelund, Nølke et Therkelsen, 2009, p. 3). Dans l'ensemble des approches concernant le dialogisme en linguistique, certains termes sont récurrents comme « point de vue », « énonciateur », « prise en charge », « voix » (Birkelund, Nølke et Therkelsen, 2009). Parmi la multitude des déclinaisons des thèses de Bakhtine et ses collaborateurs, nous avons choisi d'en synthétiser certaines qui nous ont semblé présenter une cohérence conceptuelle compatible avec la nôtre.

La ScaPoLine⁴ étudie prioritairement la polyphonie (Bres, 2005). « Le phénomène de dialogisme recouvre des phénomènes marqués linguistiquement dans l'énoncé, mais également des phénomènes moins marqués, qui

⁴ Théorie SCAndinave de la POLyphonie LINGuistique

concernent des unités plus larges, ou dont la description est fort problématique, comme les effets d'écho d'un discours dans un autre discours » (Nølke, 2005). Dans cette théorie, les auteurs ne parlent pas d'énonciateurs mais de « voix », ou plutôt de points de vue, qui sont associés directement aux *êtres discursifs*, conçus comme des images des « personnes » qui peuplent le discours, créées par le locuteur. Selon ces auteurs, en règle générale, le locuteur construit dans tout énoncé des images de lui-même. Les tenants de cette théorie posent une règle selon laquelle le locuteur construit toujours au moins un point de vue dont il assume la responsabilité en tant que sujet parlant. Cette règle est seulement enfreinte dans l'ironie où il montre un point de vue dont il se distancie. Dans ce cadre, Nølke (2005) conclut son analyse des *êtres discursifs* en notant la nécessité d'études interdisciplinaires qui permettraient le passage de l'ancrage linguistique (les *êtres discursifs*) à l'ancrage extralinguistique, par l'intermédiaire de la référence (les autres réels). Les *êtres discursifs* deviendraient des images d'êtres en chair et en os. On ne serait plus dans le domaine de la linguistique de la langue mais on franchirait la frontière de la pragmatique, de la sociolinguistique ou de la psycholinguistique » (Nølke, 2009).

Dans *Le dire et le dit*, Ducrot (1985) suggère que l'énoncé (le dit) comporte des allusions et commentaires sur ce qui est dit (sur le dire). Ce que dit l'énoncé à propos de son dire, c'est qu'il est le lieu où s'expriment divers sujets – ou personnes, ou personnages – dont la pluralité n'est pas réductible à l'unicité du sujet parlant. Pour préciser sa thèse, il distingue « parmi ces sujets au moins deux types de personnages, les énonciateurs et les locuteurs » (p. 193). Le locuteur dit quelque chose s'il énonce une phrase pour en exprimer le sens. L'allocutaire, est celui auquel le dire est adressé. Dire quelque chose, c'est, pour le locuteur, communiquer à l'allocutaire un certain sens, le sens de l'énoncé, c'est-à-dire le sens de la phrase contextuellement déterminé. Or, « la possibilité est toujours ouverte de faire apparaître, dans une énonciation attribuée à un locuteur, une énonciation attribuée à un autre locuteur » (p. 196). Les indications permettant de déterminer le sens des énoncés sont les renseignements que l'énoncé apporte sur le (ou les) auteur(s) éventuel(s) de l'énonciation. Ce dédoublement du locuteur permet à quelqu'un de se faire le porte-parole de quelqu'un d'autre et d'employer, dans le même discours, des « je » qui renvoient tantôt au porte-parole, tantôt à la personne dont il est porte-parole. Pour Ducrot, il s'agit fondamentalement d'une double représentation de l'énonciation : le sens de l'énoncé attribuerait à l'énonciation deux locuteurs distincts. « L'énonciation est l'œuvre d'un seul sujet parlant, mais l'image qu'en donne l'énoncé est celle d'un échange, d'un dialogue, ou encore d'une hiérarchie de paroles » (Ducrot, 1985, p. 199). Ce n'est un problème que si l'on confond le locuteur (fiction discursive) avec le sujet parlant (la personne). Selon Bres (2005) l'objectif de Ducrot est, dans cet ouvrage, de contester « l'unicité du sujet parlant » dans l'énoncé linguistique.

Proposant une synthèse analytique des diverses productions sur le dialogisme et la polyphonie, Carel et Ducrot (2009) différencient trois niveaux de conception de la polyphonie. La première « consiste à soutenir que le

locuteur, dans la plupart des énoncés, présente plusieurs contenus sémantiques et prend, vis-à-vis d'eux des attitudes diverses » (p. 34). Ainsi l'énoncé « Pierre a cessé de fumer » peut signifier « Pierre a fumé », « Pierre, actuellement, ne fume pas ». Cette conception s'oppose à l'idée que chaque énoncé possède une unité interne et manifeste une pensée unique. Une deuxième conception comprend la polyphonie comme une coexistence de plusieurs « voix », terme qui est pris dans son sens presque littéral. En conséquence, un énoncé polyphonique relèverait, dans ce cas, de rapports entre « des "instances psychologiques" qui poursuivent, dans les mots, le débat qu'elles ont dans la pensée » (p. 35). Un énoncé polyphonique pourrait aussi être le signe de discussions entre différents groupes sociaux auxquelles appartient le sujet parlant. La troisième conception, celle que soutiennent les auteurs, propose de voir les éléments de la signification comme des triplets, comportant d'un côté « l'indication d'un contenu, d'autre part celle d'une attitude du locuteur vis-à-vis de ce contenu, et enfin la spécification d'une instance dite "énonciateur" » (p. 38). De son côté, Bres (2005), critiquant les conceptions de Ducrot et de la ScaPoLine, présente deux approches opposées de la production du discours :

- Parler de mise en scène, c'est remplacer le sujet unique producteur de la parole par un sujet metteur en scène, ou chef d'orchestre, ce qui c'est toujours considérer le « sujet maître de sa parole comme de l'univers ».
- Il s'oppose à cette conception en considérant que la parole du locuteur ne se réalise qu'en interaction avec les autres discours. « Au-delà des voix que le locuteur met en scène, il y a celles qu'il rencontre sans le vouloir, sans le savoir ; celles qui traversent son discours à son corps défendant ; celles dont il ignore d'autant plus qu'elles habitent sa parole qu'elles ont pour lui la transparence et la familiarité de l'évidence » (Bres, 2005, p. 58). L'auteur considère que toutes les formes d'hétérogénéité du discours, qu'elles soient montrées (discours rapporté) ou signifiées (conditionnel, comparaison, etc.), font partie du dialogisme.

Rabatel (2014), estime que tous ces phénomènes hétérogènes reposent sur une dimension méta-représentationnelle qui est au cœur du langage. Il élargit la problématique au champ extralinguistique en considérant que « la façon dont nous construisons les autres en nous (qu'il s'agisse des autres *que* soi et des autres *de* soi) dépasse les seuls rapports de parole » (p. 28). La façon dont nous dialoguons avec les autres en leur imputant des points de vue, en les faisant parler ou en les décrivant est profondément dépendante des représentations que nous nous faisons d'eux et de la situation dans laquelle nous sommes au moment de l'énonciation.

Participant à un débat sur ces notions d'énonciateur et de locuteur, Rabatel (2010) affirme : « Si un concept n'existe pas vraiment sans mot pour le dire, il peut exister à l'état pré-théorique ». Il prend pour exemple l'emploi apparemment synonymique de locuteur ou d'énonciateur que beaucoup de linguistes utilisent indifféremment pour renvoyer au producteur des énoncés, quand ils ne les emploient pas comme des synonymes. Or, la disjonction entre ces deux termes permet de penser l'expression de la subjectivité sans la réduire au « je », étant donné que chacun a la possibilité de se mettre à la place d'un autre « sujet ». Cette disjonction permet ainsi de

penser la dynamique interactionnelle en faisant place aux énonciateurs externes et internes, à ceux qui parlent comme à ceux dont on envisage le point de vue sans leur donner la parole. Il n'y a pas de prééminence du locuteur ou de l'énonciateur. « Ils interviennent à différents niveaux de production des énoncés et des points de vue et renvoient à des aspects différents mais fortement intriqués de l'usage de la parole » (p. 369). Il conclut cependant que cette confusion entre locuteur et énonciateur est intéressante parce que

- « Nous ne cessons de parler à partir des points de vue des autres, que nous reconstruisons à notre convenance, sous forme de paroles, de jugements incorporés dans des perceptions, des comportements, des manières d'agir ;
- Nous ne cessons de nous positionner par rapport à ces points de vue, en les prenant en charge, en s'en distanciant ou en restant neutre ;
- Nous ne nous construisons comme individu qu'au travers de la dynamique interactionnelle collective, en sorte que l'énonciateur/locuteur premier est vraiment [...] en syncrétisme avec le locuteur et le sujet parlant, auquel, en dernière instance, on demande toujours des comptes... » (p. 371).

2.1.3. Le dialogisme psychosocial de Marková

En dépit du fait que la psychologie sociale est habituellement définie comme l'étude des interactions, de l'influence ou des attitudes sociales, elle s'est peu intéressée au langage et à la communication. (Marková et Orfali, 2005), ce que tente de corriger Marková. D'un point de vue psychosocial, elle définit le dialogisme « comme la capacité de l'esprit humain de concevoir, créer et communiquer au sujet des réalités sociales en termes d'*alter*, c'est-à-dire par rapport à d'autres individus, groupes, communautés et cultures » (Marková et Orfali, 2005, p. 27). Le dialogisme serait une condition de l'esprit humain et la communication aurait alors une signification ontologique. Le dialogisme, en psychologie sociale, étudie les *relations* plutôt que les *entités individuelles*, considérant que l'existence du « soi » est orientée vers le langage et le monde des autres. Cette orientation « vers les autres » de la psychologie sociale oscille entre deux tendances en tension. L'une met l'accent sur la recherche d'intersubjectivité, l'approfondissement des relations, l'affection, la proximité ; l'autre tendance vise la recherche de reconnaissance sociale dans des relations tendues, conflictuelles, avec des tentatives de domination de l'autre. Ces deux tendances sont complémentaires, elles sont en dialogue, un dialogue dans lequel les personnes « se disputent, argumentent et négocient leurs antinomies de pensée » (p. 28).

Laurens et Marková (2011) critiquent une conception informationnelle de la communication qui considère que la société est constituée d'individus autonomes et rationnels, percevant et analysant le monde avec justesse. Les

phénomènes d'influence, dans cette conception, posent l'autre « comme un danger potentiel pour le sujet : il est celui qui menace la validité de ses perceptions et de ses jugements et celui qui l'anéantit (par son influence) en tant qu'entité indépendante et autonome » (p. 387). L'hypothèse dialogique permet, pour Marková et Orfali (2005), de poser différemment les questions en les faisant porter sur la diversité des relations dans la communication. Les participants d'une interaction sociale (individu, groupe, minorité) ne sont plus considérés comme des entités indépendantes mais comme étant en relation d'interdépendance. Chaque situation dialogique implique différents types *d'ego* et *d'alter*. « Lors d'une simple rencontre, plusieurs relations *ego/alter* sont simultanément en compétition, peuvent s'opposer » (Marková et Orfali, 2005, p. 29). Car pour Marková (2011), si on ne considère plus les personnes ou les groupes comme des entités, leurs relations restent régies par la domination et le conflit. Dans cette perspective, le dialogue est une interaction où chacun « exprime des opinions "pour" ou "contre", qui donne forme à des idées au sein d'une controverse, et qui diminue ou augmente la distance entre les interlocuteurs » (Marková, 2011, p. 397). La neutralité ne peut être qu'artificielle, les inévitables interprétations des interlocuteurs impliquent tension et négociation de conflit. « Le dialogue est saturé par la polémique cachée et ouverte, la parodie, l'ironie, la réplique ouverte et cachée et collisions » (p. 397).

Il existe donc, en psychologie sociale et psychologie du développement, deux grande tendances dialogiques. L'une met l'accent sur la recherche d'intersubjectivité et l'approfondissement des relations (Mead, Vygotski...) ; l'autre renvoie à la recherche de reconnaissance sociale par la séduction qui étudie les relations tendues, conflictuelles, de domination. Ces deux tendances seraient « en dialogue, un dialogue riche dans lequel les co-auteurs se disputent, argumentent et négocient leurs antinomies de pensée » (Marková et Orfali, 2005, p. 28). Marková (2011) affirme « que la source et le récepteur agissent l'un sur l'autre : ils sont en interaction » (p. 391). Elle différencie deux types d'interaction, l'une externe, l'autre interne. La première présuppose deux ou plusieurs entités indépendantes (individus ou groupes) en contact. L'interaction est qualifiée d'externe parce que « les comportements des participants sont observables et peuvent être inspectés, codés et quantifiés de l'extérieur » (p. 391). Ce type d'interaction fonctionne sur l'alternance des rôles : d'abord, la source influence le récepteur, puis le récepteur influence la source. La seconde est « le fait d'une constellation de composantes interdépendantes, organisées en dyade. Ces éléments constituent cette constellation ensemble, l'un étant défini par l'autre » (p. 391). Ainsi, le père et le fils d'une famille sont définis l'un par l'autre et sont en interaction à l'intérieur de la dyade, et ont chacun, parallèlement, d'autres relations dyadiques avec d'autres entités. « C'est dans l'interaction interne et par l'interaction interne que les participants subissent des changements simultanés et des changements consécutifs » (Marková, 2011, p. 391).

Marková se revendique de Bakhtine qui, affirme-t-elle, a souligné « la tension dialogique des oppositions. Les cognitions et les affects s'affrontent, se jugent et s'évaluent mutuellement. Bakhtine insiste sur le dialogue, comme la lutte entre des points de vue divergents » (Marková, 2011, p. 396). Elle estime que la compréhension, parce qu'elle est active, comporte toujours une forme d'évaluation. S'appuyant sur les thèses du cercle de Bakhtine, elle utilise le terme « dialogisme » pour évoquer une épistémologie des sciences humaines et sociales portant sur la « cognition dialogique » (p.392). Et elle imagine le terme « dialogicité » pour désigner cette capacité de l'esprit humain à communiquer en terme d'altérité. Trognon et *al.* (2011) préfèrent les termes de « distributivité » pour signifier la distribution des productions langagières entre les interlocuteurs ; et de « séquentialité » évoquer la profondeur variable de ces productions. Le point de vue de Wertsch (1998) sur les propositions de Bakhtine est que « la position prise par le locuteur lors d'une élocution particulière peut être le reflet d'un point de vue assumé par lui mais ne peut en aucun cas être la propriété d'un agent particulier » (p. 100). Il conclut qu'il n'y a pas de place, dans le point de vue bakhtinien, pour un instrument de pensée et de parole idéologiquement neutre. En résumé, pour Marková, le dialogisme permet de penser les relations entre les personnes, entre les groupes, ou entre les personnes et les groupes, mais ces relations restent des relations dans lesquelles chaque entité cherche son propre bénéfice (essentiellement influence ou domination). Salès-Wuillemin, Lacassagne et Castel (2011), reconnaissant que la transmission d'information n'est pas le seul fondement de la communication, affirment que communiquer « c'est aussi agir sur autrui : chaque individu met en œuvre une stratégie visant à exercer une influence sur son interlocuteur, pour imposer ses attitudes, ses représentations, et plus globalement ses normes sociales » (p. 12). Cette position est largement partagée : depuis les années soixante, la communication est majoritairement étudiée sous l'angle des processus d'influence. Moscovici (Moscovici et Marková, 2000) précise : « Nombre de psychologues que je connais distinguent le phénomène de la communication du phénomène de l'influence [...]. Ma théorie est une théorie de l'influence : mais, en même temps, c'est une théorie du processus communicatif qui existe normalement entre les partisans et les opposants de points de vue différents » (p. 276, cité par Marková, 2011, p. 393). Pour Marková (2011), l'influence, comme toute forme de communication, peut impliquer différents types d'*ego* et d'*alter*. L'influence peut intervenir entre des individus, (niveau interpersonnel), ou entre des individus et des groupes. L'influence peut aussi se manifester dans l'esprit même de l'*ego* sous la forme d'un dialogue intérieur. Ou l'*ego* peut, simultanément, être en train de mener un dialogue externe avec un *alter*. Les pensées peuvent être en conflit, en opposition ou en lutte pour la domination. L'influence peut aussi être considérée comme dialogique, dans la relation d'interdépendance. Marková (2011) trouve une « relation d'influence très intense entre l'*ego* et l'*alter* dans l'œuvre de Bakhtine. Dans son analyse des romans de Dostoïevski, Bakhtine montre que, dans le discours, la parole de l'*ego* est toujours orientée vers la parole de l'autre. L'*ego* ne peut pas éviter cette influence mutuelle et cette interdépendance » (p. 394). Ainsi, même la confession est imprégnée de la réponse prévue, infiltrée par la crainte de rejet, par des conjectures sur le jugement du confesseur. Le confessé est sous l'influence, par

anticipation, d'une réaction du confesseur (Marková, 2011). Ainsi, l'auteure se rapproche des conceptions de Kerbrat-Orecchioni (1998) qui se demande : comment l'influence peut-elle s'exercer ? Question à laquelle elle répond « les participants exercent en permanence les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles : parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant » (p. 55). Ces influences mutuelles sont plus ou moins fortes selon la situation, « les différentes situations discursives ne présentent pas toutes le même degré d'interactivité » (p. 55). L'influence, qui devient mutuelle, tiendrait-elle alors plus de l'interaction ?

2.1.4. La pragmatique et la théorie des actes de langage

Communiquer serait donc agir sur autrui, en tentant de l'influencer, le dominer ou simplement lui imposer sa propre vision du monde. Comment sont envisagées les relations interpersonnelles, et la communication, en pragmatique ? « Le langage n'a pas seulement une certaine structure, il est aussi utilisé de diverses façons. C'est sur cet *usage* du langage que porte la pragmatique » (Caron, 2008, p.157). Le langage fait appel à un ensemble de connaissances extralinguistiques : connaissances générales relatives au monde (physique ou social) et à l'ordre habituel des choses. Ce sont ces règles que nous allons évoquer. Il semble en effet qu'il ne soit pas possible de comprendre la mise en séquences conversationnelles des énoncés indépendamment d'une théorie des actes de langage (Ghiglione, 1986, p.53). On considère généralement que le langage sert à décrire la réalité, et qu'une affirmation peut être classée comme vraie ou fausse. Or, étudiant les énoncés affirmatifs, Austin (1970) montre qu'il existe de nombreux énoncés qui servent à accomplir un acte (inciter, demander, convaincre, promettre, etc.) au moyen du langage. Il définit l'acte de langage comme un acte que l'on accomplit en disant quelque chose, et établit une distinction entre les énoncés constatifs d'une part, qui répondent à une condition de vérité ; et les énoncés performatifs qui répondent à une condition de réussite de l'acte de langage. Cette classification s'est avérée trop simple. « Les interrogations sollicitent une réponse de l'interlocuteur ; avec une promesse, le locuteur ne se contente pas d'informer qu'il promet, mais il s'engage ; un ordre met en demeure l'interlocuteur d'obéir... Il en est de même pour un certain nombre d'autres énoncés répertoriés par Austin (1970) pour lesquels l'acte est compris dans l'énoncé » (Caron, 2008, p.32). Mais tout énoncé n'est-il pas un acte, créant *a minima* une nouvelle relation entre les locuteurs, ou modifiant les cognitions... ? Ainsi, pour Austin, tout énoncé est un acte de langage. Il en distingue trois :

- Un acte *locutoire* en ce sens que la production de l'énoncé réclame une certaine activité mentale (choisir ses mots, construire une phrase) et physique (articuler l'énoncé). L'acte locutoire possède une signification (Austin, 1970)
- Un acte est *illocutoire* lorsqu'il s'accomplit en parlant (affirmer, promettre, jurer...). L'acte illocutoire accorde une certaine valeur à l'énonciation (Austin, 1970) ;

- Un acte *perlocutoire*, lorsque le fait même de dire entraîne certaines conséquences sur l'interlocuteur : on peut le rassurer, se faire mal juger... L'acte perlocutoire obtient ou pas certains effets par la parole, c'est-à-dire qu'il réussit ou échoue (Austin, 1970).

De plus certains énoncés déclarent expressément l'acte que leur énonciation permet d'accomplir, l'acte illocutoire est explicite ou direct ; alors que d'autres ne comportent pas une telle indication, ce sont des actes illocutoires indirects (Ghiglione, 1986, p.54). Enfin, un comportement n'est un acte que s'il est associé à une intention de l'accomplir et s'il est reconnu comme tel par l'auditeur (Ghiglione, 1986).

Tout énoncé sert donc à représenter le monde (constatif), mais pas indépendamment des actions qu'il accomplit (performatif). Austin (1970) dégage cinq grands types d'acte de langage : les assertifs (déclaration, affirmation) ; les directifs (ordre, demande...) ; les commissifs (engagement, promesses...) ; les déclaratifs (nomination, mariage...) ; et les expressifs (remerciements) (Trognon et *al.* 2011). C'est l'acte accompli pendant l'énonciation qui détermine le sens de l'énoncé : un énoncé peut avoir plusieurs sens selon l'acte considéré. Développant la théorie des actes de langage, Trognon et *al.* (2011) estiment que c'est en tant que composante de l'action que l'énonciation installe une représentation du monde parce ce que l'activité représentationnelle est une activité dominée par l'usage de la langue. Guillot (2004) fait l'hypothèse que l'usage du discours est thérapeutique parce qu'il est performatif. L'usage du discours lors de la thérapie n'est pas *constatif*, on ne peut pas considérer l'aveu du patient simplement comme l'acte de dire quelque chose qui serait vrai ou faux. La parole thérapeutique est *performative*, parce qu'elle est efficace ou pas. L'énoncé constatif est vrai si le fait correspondant a effectivement eu lieu : le fait a une priorité logique sur le dire. Au contraire, dans le cas d'énoncés performatifs, « le dire a une priorité logique sur le fait. En d'autres termes, dans les énoncés performatifs, c'est la parole qui constitue l'existence du fait, et non le fait qui fonde la vérité de la parole » (p. 275). La cure analytique « se tient tout entière *dans* le dire » (p. 261). Guillot (2004) étend finalement la performativité du langage à une dimension ontologique : « L'absence d'une distinction nette entre le sujet et le tout de l'être implique que tout ce qui se passe dans celui-là affecte *immédiatement* le reste. [...] Il suffit de vouloir pour avoir, de *dire* pour *faire* » (p. 272). Parler c'est toujours agir, « le contenu propositionnel d'un acte de langage est la représentation du monde exprimée lors de l'accomplissement de l'acte » (p. 332). Dans le cadre de la théorie des actes de langage, la logique interlocutoire est une théorie empirique visant à montrer que la conversation est à la fois un lieu de co-construction des cognitions et du lien social. L'hypothèse est qu'une conversation se tisse par le déploiement d'une logique qui réalise les propriétés des actes de langage qui y sont énoncés (Kostulski, 2004). Les interlocuteurs auraient une démarche d'analyse des dialogues qui leur permettrait de déployer leurs dimensions socio-cognitives (Trognon, 2003). Il apparaît alors que le sens des actions langagières est co-construit par les interlocuteurs tout au long des échanges. « On assiste à une dynamique de stabilisation de sens, de constructions conjointes de cognitions » (Brassac, 2001, p. 42) dont les partenaires sont conjointement responsables. Les

séquences analysées sont des transactions qui renvoient « à une situation d'interaction qui s'organise en fonction des attentes et des rôles qu'elle porte » (Kostulski, 2004, p. 119).

À la question qu'est-ce que communiquer ? Ghiglione (1986) répond : « communiquer c'est co-construire une réalité à l'aide de systèmes de signes, en acceptant un certain nombre de principes et de règles permettant l'échange » (p. 102). Certains de ces principes ont été envisagés par Grice (1979) : le principe de pertinence qui veut que toute contribution à l'échange conversationnel est présumée correspondre à ce qui est exigé du locuteur par le but de cet échange. Grice (1979) précise aussi d'autres « maximes ». Le locuteur est censé : a) fournir autant d'information, et pas plus, qu'il n'est requis (maxime de quantité) ; b) n'affirmer que ce qu'il croit vrai, ou ce pour quoi il possède des preuves (maxime de qualité) ; c) ne dire que ce qui est pertinent (maxime de relation) ; d) être clair, c'est-à-dire éviter l'ambiguïté, l'obscurité, la prolixité, le désordre (maxime de manière). Selon lui, toute conversation suppose une acceptation tacite de ces règles, sur lesquelles se fonde l'interprétation de l'auditeur. Dans cette optique, « la compréhension de l'énoncé consiste en fin de compte à saisir ce qu'on peut appeler l'intention du locuteur, c'est-à-dire de décoder les règles qui sont celles de la langue et de son utilisation » (Caron, 2008, p. 33). Avec une conception informationnaliste de la communication, Grice estime que les interlocuteurs recherchent principalement une efficacité maximale de l'échange d'informations (Caron, 2008). Pour Jacques (2000), l'analyse de Grice et ses successeurs est « exemplaire en ce qu'elle entendait faire l'économie de la relation » (p. 561) en lui substituant l'intention du locuteur. Parmi les connaissances extralinguistiques nécessaires à la communication, les interlocuteurs doivent connaître certaines règles liées au statut des partenaires. Il existerait une sorte de contrat tacite entre les partenaires de la communication, le *contrat de communication*. C'est le principe de contractualisation qu'on peut comparer aux règles du jeu que des partenaires d'une partie de carte acceptent lorsqu'ils décident de jouer ensemble. Parmi ces règles, citons celles qui veulent que le locuteur se dispense de fournir des informations que son partenaire connaît déjà et qu'il adapte son niveau de langage à son interlocuteur. Mais poser que la situation de communication est contractuelle signifie aussi que les partenaires de la communication possèdent des enjeux propres qui les poussent à interagir selon des buts explicites. Ils seraient mutuellement engagés dans un jeu où chacun attendrait de l'autre qu'il respecte les règles pour atteindre ses buts. Un contrat de communication préexisterait donc toujours, avant d'être effectivement établi, car il consiste en une série de présomptions. L'énonciateur anticipe le travail de son interlocuteur, soit par « l'activation de connaissances partagées sur le monde, la langue et les discours et les capacités procédurales à faire les inférences attendues qui sont les conditions d'une coopération qui aboutisse à une co-construction satisfaisante du sens et de la référence et à une co-élaboration des identités » (Chabrol, 2011, p. 174).

Ghiglione (1986) postule que puisque tout échange communicatif est porteur d'enjeux et co-construction d'une réalité, il ne peut pas n'être qu'une tentative d'aliénation de l'autre par l'un et/ou de l'un par l'autre, c'est-à-dire tentative d'imposer un monde possible qui assure à l'un ou à l'autre la maîtrise des enjeux. La communication peut aussi être envisagée comme une relation permettant une co-construction d'un monde possible, et donc du sens échangé, comme l'envisage Jacques (1982).

2.3. L'entretien, un acte de communication

A partir des considérations précédentes sur la communication, dans quelle mesure l'entretien – et particulièrement l'entretien de conseil – peut-il être envisagé comme une communication ? Qu'est que ce point de vue sur l'entretien peut apporter à la compréhension du fonctionnement psychologique au cours de l'entretien ? Pour Ghiglione (1986), il existe trois grands courants pour traiter de la communication : l'analyse conversationnelle, la théorie des actes de langage, et la théorie dialogique de Francis Jacques. « Le concept fondamental de la théorie des actes de langage est celui d'action, celui de l'analyse conversationnelle est celui d'interaction, la théorie de Jacques se centre sur le concept d'interlocution » (Ghiglione, 1986, p. 29). Nous reprenons ici la thèse de Jacques d'un point de vue que nous n'avions pas évoqué plus haut et qui décrit la construction d'un sens nouveau dans la relation de communication. Pour Jacques (1982), la pragmatique doit se préoccuper de la question de la référence, qui a longtemps été le domaine de la sémantique. Bien qu'étudiant les rapports entre la langue et ses utilisateurs, domaine de la pragmatique, il explique la construction du sens dans le dialogue en opposant la relation interlocutive, qui est dyadique, de la relation de communication qui, elle, a une structure triadique. La participation à un dialogue contraint la personne à se situer dans des positions spécifiques de la communication. Jacques redéfinit le dialogue en tenant compte du fait que les interlocuteurs *coopèrent* à la production du discours. On ne parle pas seul. Communiquer, c'est construire ensemble le sens qui nous permet de nous référer à cette chose dont on parle. La communication – et la relation qui se crée entre les personnes – permet aux partenaires d'identifier progressivement le référent, le « cela » dont il est question dans l'interlocution, de le préciser et d'en construire une définition commune. C'est donc l'activité de communication qui engendre le monde issu de la relation, qui est coréférence. Pour chacun des partenaires, ce quelque chose dont on parle échappe à la représentation qu'il s'en fait. La personne participant à une communication ne mobilise pas la langue à son profit, n'en est pas l'élément central, mais elle prend part à la mise en commun du sens et de la référence. Elle participe à l'élaboration du sens mais ne peut pas prétendre être à son principe. Le sens n'est pas seulement POUR l'autre, il est PAR l'autre. « Je » est bien celui qui parle, mais « je » ne désigne pas celui qui dit (sujet du dire). Grâce à la communication les interlocuteurs ne restent pas confinés dans leur contexte individuel et leur code partiellement propres : la communication est un échangeur. Ils renoncent ainsi aux

différences individuelles pour bâtir un langage commun. Le sujet parlant partage toujours l'initiative sémantique avec son partenaire, bien qu'on impute habituellement l'intention de sens à la personne. Si une expérience humaine est inscrite dans le langage, elle ne renvoie pas à l'expression d'un « je », mais au dire, à l'expression, qui est nécessairement partagé. Il faut que le sujet soit inscrit comme une personne dans une communication réelle pour qu'il puisse non pas mobiliser la langue à son profit, mais simplement prendre part à la mise en communauté du sens et de la référence.

2.3.1. Jacques, le sens se construit dans l'entre-deux de la relation

Pour Jacques (2000), le dialogisme est un caractère constitutif du discours communicable. Dans ce dialogisme l'énonciateur est condamné à partager avec son interlocuteur l'initiative sémantique. Lors d'une véritable communication, c'est-à-dire une communication dans laquelle les interlocuteurs s'écoutent, même sans être d'accord, ils produisent à deux un seul discours qui donne voix à la relation interlocutive, un discours qui prend sens parce qu'il est mis en commun, voire élaboré en commun. Ce point de vue est précisé par d'Armengaud et Misrahi (N.D.):

« Dans un dialogue qui maximise le dialogisme du discours, chaque signe se détermine tout autant par le fait qu'il semble procéder de quelqu'un que par le fait qu'il est adressé à quelqu'un. À lui seul le locuteur n'est plus le maître du mot, non pas seulement parce que ce dernier est extrait d'un stock commun de signes virtuels, mais parce qu'il est le produit de l'interaction verbale du locuteur et de son allocutaire. Le moindre signe ne prend sens que dans l'entre-deux de l'espace dialogique ».

Trognon et *al.* (2011), s'approchant de ce point de vue – ou peut-être le critiquant – envisagent que l'interaction crée une troisième position (*third position repair*) qui place l'interlocution dans une fonction d'intercompréhension. Mais le coût individuel en est que « toute communication y perd en certitude, parce que le processus d'intercompréhension substitue au sens du locuteur un sens mutuellement conçu par les interlocuteurs comme étant le sens du locuteur » (p. 330). Une position à laquelle répond Ghiglione (1986) rejetant le « soliloque à plusieurs voix » de certaines approches dialogiques qui envisagent encore un locuteur, et non à un locuteur et à un co-énonciateur. « On est toujours confronté à des méthodologies telles que ce qui est analysé c'est toujours ce qui est avant et/ou après l'interlocution » (p. 24). Nous rapprocherons l'approche dialogique de Jacques d'une réflexion de Barthes (1968) affirmant que le texte n'est pas unique (pas plus que la parole n'est propre) :

« Un texte n'est pas fait d'une ligne de mots, dégageant un sens unique, en quelque sorte théologique (qui serait le "message" de l'auteur-Dieu), mais un espace à dimensions multiples, où se marient et se

contestent des écritures variées dont aucune n'est originelle : le texte est un tissu de citations issues des mille foyers de la culture » (p. 65).

Dans ces conditions, comment expliquer que l'on se comprenne ? Le processus de compréhension se trouve dans ce paradoxe que les mots ont un sens, mais nul ne peut s'en arroger la garantie (Sériot, 2013). Ce modèle d'interlocution telle que décrite par Jacques s'adapte précisément aux situations d'entretiens d'aide ou de face à face. Si l'on considère que la personne se réalise au cours de la communication, c'est au fur et à mesure que se déroule l'entretien que la conseillère perçoit le consultant dans ses attitudes propositionnelles (croyances) et en ses actes de langage (assertions, questions...), tout comme elle se perçoit elle-même en relation avec lui. Au cours de l'entretien « véritable », où chacun se relaie à l'examen de la question débattue, indépendamment de celui qui s'est trouvé la prononcer. L'énonciation est dés-emparée entre la voix de celui qui parle et la voix de celui qui répond. La question est inquiète de la réponse dirigée vers le questionneur. La symétrie est une propriété de la relation de communication verbale : le message appelle généralement une réponse ; l'allocutaire fonctionne comme un locuteur en puissance ; les énoncés se chevauchent, les comportements para verbaux accompagnent le discours de l'autre. L'entretien se déroule pendant que chacun assume les présupposés communs et continue à faire progresser la séquence dans le cadre d'une stratégie discursive acceptée et partagée. Grâce à la communication les interlocuteurs ne restent pas confinés dans leur contexte individuel et leur code partiellement propre. L'entretien est le lieu où « les mondes possibles compatibles avec ma croyance le disputent avec les mondes possibles compatibles avec la sienne dès la première parole échangée. [...]. Le débat, la confrontation, controverse sont des situations discursives de la raison en quête de vérité » (Jacques, 2000, p. 183).

2.3.2. L'entretien d'aide, la co-construction du sens

L'entretien, qu'il soit thérapeutique ou d'orientation, peut être considéré comme une situation de communication particulière. Ce n'est pas une conversation, parce qu'il s'inclut dans un cadre, avec un objectif. C'est un dialogue puisqu'il « repose essentiellement sur le discours (les gestes professionnels sont des gestes discursifs) » (Grossen et Salazar-Orvig, 2006, p. 12) que nous considérerons ici comme une interaction coopérative particulière. Nous nous limiterons, dans notre présentation, à une description de l'entretien clinique, entretien d'aide ou d'orientation qui présente, de notre point de vue, une certaine cohérence avec la conception de Jacques de la communication. Ainsi les entretiens de recherche, d'évaluation ou de recrutement... seront exclus parce que l'intention de l'interviewer qu'ils supposent nous semblent incompatibles avec le dialogue décrit par Jacques. Nous utiliserons les termes de « conseillère » pour nommer le/la professionnel.le qui reçoit en entretien, et le terme de « consultant » pour nommer la personne qui vient consulter.

Précisons d'abord les spécificités de cette situation dialogique. L'entretien se déroule dans un cadre particulier (social ou institutionnel), il comporte des séquences récurrentes : la prise de contact entre les interlocuteurs, la définition du problème et de l'objectif de l'entretien, son examen au moyen du langage (avec ou sans outils de diagnostic ou d'évaluation), la clôture. En ce sens, l'entretien est une interaction coopérative, dirigé vers un objectif commun. L'entretien peut être unique, mais il se déroule généralement sur une certaine durée, avec une succession d'interactions espacées dans le temps. Il peut être plus ou moins structuré. La parole du consultant peut être libre, la conseillère s'adaptant strictement aux dires du consultant pour les entretiens non directifs, ou guidée par une grille de questions qui orientent plus ou moins son discours. Ce cadre, comme l'objectif fixé initialement, peut évoluer en fonction de la progression du consultant sous l'effet de la dynamique de l'entretien (Grossen et Salazar-Orvig, 2006). Dès lors que chaque interlocuteur est défini l'un comme consultant et l'autre comme conseillère, un cadre implicite domine le déroulement de cet événement communicationnel. Ce cadre institue un rapport où le consultant raconte et répond aux questions « qui en d'autres circonstances menaceraient le territoire intime de son corps et de ses secrets » (Maury-Rouan, Vion, et Priego-Valverde, 2006, p. 193). Ce cadre présuppose que l'entretien se déroule en face à face, et dans un cadre institutionnel connu des deux interlocuteurs (cabinet, agence...). Il implique aussi des scénarios implicites, qui peuvent ne pas être les mêmes pour les deux interlocuteurs ou d'un consultant à l'autre.

Même si d'autres modes de communication sont utilisés, particulièrement des modes de communication non verbale, le langage est le mode d'action privilégié lors de l'entretien. Ce cadre implique un certain déséquilibre entre les deux interlocuteurs, l'entretien portant généralement sur des éléments de la vie du consultant celui-ci apporte une certaine expertise sur des informations auxquels la conseillère n'a pas d'autre accès que via le discours (Grossen et Salazar-Orvig, 2006). Ceci explique que l'activité de la conseillère soit essentiellement de questionner ou d'inciter au développement, et celle du consultant de raconter ou de répondre. La conseillère doit être attentive à la fois aux dires – à l'information – et façon de s'exprimer du consultant (au « comment c'est dit ») dans la mesure où cet aspect est révélateur de ses états émotionnels présents ou passés (Grossen et Salazar-Orvig, 2006). Les échanges permettent un travail de définition de la situation, et de construction d'une référence commune.

La relation entre le consultant et la conseillère – ou entre la psychothérapeute et son patient – pendant l'entretien est généralement incluse dans la notion plus large d'alliance de travail ou d'alliance thérapeutique. Elle a fait l'objet de nombreuses études que nous ne reprendrons pas ici. Son importance pour la réussite de l'entretien a été démontrée (Perdrix, 2013 ; de Roten, 2006a ; 2006b). En psychanalyse, l'alliance thérapeutique s'appuie sur le transfert et le contre transfert, processus estimés indispensables au développement de la cure. Pour Rogers (1998), « les relations thérapeutiques ne sont qu'une forme des relations interpersonnelles, [et] les mêmes lois

régissent toutes les relations de ce genre » (p. 27). Cette relation se développe tout au long de l'entretien et repose sur des attitudes spécifiques de la conseillère comme l'écoute, l'authenticité, la congruence, l'empathie... Bordin (1979) élargit le concept d'alliance de travail, ou thérapeutique, à toute relation dans laquelle une personne cherche le changement et une autre se propose comme agent de ce changement. Il définit plus précisément les trois éléments de cette relation : un accord sur les objectifs, un accord sur la ou les tâches à accomplir, et un lien entre le consultant et la conseillère.

- Un accord sur les objectifs de la thérapie ou de la consultation. Il s'agit de la raison pour laquelle le consultant se présente, et du résultat qu'il attend des consultations. Le problème qu'apporte le consultant n'est jamais une donnée simple. Sa définition est « le fruit de l'activité discursive de tel patient avec tel thérapeute dans tel contexte, c'est-à-dire une construction à part entière » (Grossen, 2006, p. 146). Comme tel, ce moment de l'entretien est déjà inclus dans le processus de résolution du problème et permet une première élaboration conjointe entre les deux interlocuteurs.
- Un accord sur la tâche. Le consultant peut avoir à payer, à s'engager à effectuer certaines activités pendant ou entre les séances en fonction notamment des présupposés du type de thérapie ou du modèle d'entretien dans laquelle il s'engage.
- Un lien, la relation. Les deux éléments précédents sont intimement liés à la nature de la relation humaine (Bordin, 1979) établie entre le consultant et la conseillère, ou le patient et la thérapeute. Cette relation est vraiment interpersonnelle, et dépend à la fois de la conseillère et du consultant, de leur collaboration à la compréhension du problème et à la résolution de la tâche. Mais cela va plus loin : « l'alliance met en jeu les dilemmes fondamentaux de l'existence humaine, tels que la négociation d'un désir par rapport à un autre, la lutte pour s'expérimenter comme sujet tout en reconnaissant en même temps la subjectivité de l'autre, ou encore la tension entre le besoin d'autonomie et le besoin de relation » (de Roten, 2006a, p. 115).

Elargissant l'alliance de travail à toute communication interpersonnelle, de Roten (2006a) estime que toute interaction comporte deux dimensions comportementales fondamentales capables de rendre compte de la collaboration interindividuelle : l'engagement affectif des partenaires (l'un vis-à-vis de l'autre ainsi que vis-à-vis de la situation) ; et la coordination des échanges. Il émerge de cette coordination des échanges et des comportements, une alliance communicationnelle qui génère un contexte d'engagement affectif stable, et facilite l'expression du consultant, tout particulièrement sur des sujets intimes ou délicats. Cette coopération facilite l'intercompréhension entre les partenaires, en limitant les malentendus et les ambiguïtés relationnelles.

Les analyses d'interactions verbales pendant l'entretien montrent que le sens n'est pas localisé dans les interventions isolées prises une à une, mais se construit dans la succession et par l'articulation des énoncés les uns avec les autres (Demazière, 2008). « Les énoncés de l'un sont produits à partir et en fonction des énoncés de l'autre. Il y a une efficacité du dialogue qui fait que les interlocuteurs produisent à travers l'échange ce qu'ils

n'auraient pas produit seuls. Cette construction conjointe du sens aboutit donc à un espace de significations partagées » (Salazar-Orvig, 2006, p. 150). Le consultant est centré sur la narration ou l'explication d'éléments de sa biographie, pendant que la conseillère cherche à comprendre le récit et les enchainements narratifs ou discursifs, à partir des éléments fournis. « Les locuteurs déploient différents moyens linguistiques et discursifs leur permettant d'ancrer ce qui a été dit dans l'espace commun » (Salazar-Orvig, 2006, p. 152). Certaines interventions s'inscrivent dans la continuité de ce qui a été dit comme les reprises en écho, ou les reformulations. « Les paroles de l'un se nouent avec les paroles de l'autre et ce qui a été introduit par l'un et repris par l'autre est intégré comme quelque chose d'admis, faisant partie d'un fonds commun » (Salazar-Orvig, 2006, p. 155). Toute intervention effectue une sélection, ajoute des éléments à ce qui a été dit. Un écho, comme une reformulation, fait écho à un élément énoncé, pour attirer l'attention, pour l'accepter, pour solliciter un développement. Une interprétation peut servir à demander confirmation, solliciter des précisions ou remettre la parole en circulation, comme une question ouverte, ou proposer un autre point de vue sur la narration ou l'énonciation remplaçant le dit dans un autre cadre pour proposer un autre sens... Dans ses interventions, la conseillère cherche à faire avancer le dialogue en participant, par son propre apport, à la construction du sens. Elle transforme, réélabore et replace la parole dans l'espace discursif, en lui donnant un autre sens, ou un autre destin que celui initialement envisagé par le consultant. Au fil des répliques se construit un dialogue où la conseillère apporte sa propre contribution tout en s'inscrivant dans la continuité des éléments avancés par le consultant. « Cette contribution repose moins sur l'introduction d'éléments nouveaux que sur la façon dont il traite, élabore, reçoit, accepte, intègre, relance la parole du patient » (Salazar-Orvig, 2006, p. 159). On assiste alors à des passages où l'un commence une phrase et l'autre la termine, ou les deux disent la même chose en même temps. « Deux énoncés qui se chevauchent donnent naissance à une bivocalité intrinsèque » (Jacques, 1982, p. 331).

2.4. Conclusion de la partie théorique

Pour conclure nous reprendrons une distinction proposée par Brassac (2001) entre la « communicativité » et la « communicabilité ». Pour la première, la communication est « bonne » si le sens préexistant au travail d'interprétation-décodage est partagé par l'auditeur ; lorsque le locuteur met en mots et en phrases, dont il ferait un libre choix, ce qu'il veut dire. Par opposition, le paradigme de communicabilité, est conforme à la proposition de Jacques. « Il n'y a pas un sens qui est communiqué, l'énoncé produit initialement est simplement porteur d'un potentiel de sens. L'échange se déroule autour de l'actualisation d'un élément de ce potentiel, actualisation qui est le produit de la dyade, qui est l'œuvre conjointe des interactants » (Brassac, 2001, p. 44). D'un côté l'Ego, sujet de l'énonciation, est censé dire ce qui est dit, non seulement en tant qu'agent engagé dans son dire, mais en

tant qu'unique auteur de ce qu'il énonce. Ce qui est dit serait exclusivement fonction de ce que le sujet/auteur a voulu dire, un sujet conscient de la portée exacte et précise de ce qu'il dit. Par opposition, pour les tenants de la « communicabilité » la communication n'est pas une succession de production et réception d'informations issues de la pensée de l'énonciateur et prêtes à être traitées ou décodées. Les partenaires de la communication produisent des formes portant des potentiels de sens. Ces formes sont l'objet de manipulations, transformations opérées par les co-énonciateurs interagissant. Toute communication est un travail collectif, s'inscrivant dans le temps et consistant en l'actualisation d'un des éléments de ce sens potentiel. C'est un processus conjoint, constructif, dynamique produisant une stabilisation dont les deux partenaires de la communication sont co-responsables. Cette conception de la communication porte des implications fortes sur la conception et la place du sujet telle qu'elle peut être envisagée dans les sciences sociales.

S'interrogeant sur la place du sujet dans les différentes disciplines des sciences humaines et sociales, Ghiglione, en 1986 affirme : « La rationalité scientifique comprend en germe le morcellement du sujet dans les sciences humaines » (p. 10). La linguistique s'est longtemps attachée à l'étude de la langue séparée de la parole, son actualisation par les individus parlant, avec pour conséquence l'exclusion du sujet qui parle en disant « je ». Mais la langue est un des véhicules de la communication, et le miroir de l'esprit humain, et la communication comme l'esprit humain ne peuvent se passer de sujet. Les linguistes inscrivaient la signification dans la langue, pendant ce temps, « les psycholinguistes l'inscrivent dans la "tête des individus". La rupture est d'importance car les linguistes et les psychologues ne s'intéressent pas au même objet » (p. 17). Or certaines conceptions de la communication remettent en cause ces deux conceptions. Communiquer, ce peut être « rejeter les grandes oppositions classiques langue / discours ; syntaxe / sémantique / pragmatique ; fonction référentielle / fonction intersubjective. En terme positifs, c'est mettre en discours dans un espace – celui de l'interlocution – un système approprié et utilisé par des co-énonciateurs » (Ghiglione, 1986, p. 29). La question du dialogisme recèle plusieurs interrogations inséparables : conception de la subjectivité, construction du sens, frontières entre les notions de personne, d'individu et de sujet, modes de saisie linguistique du dialogisme, en langue et en discours, type de rapports entretenus par les discours (Paveau, 2010). La conception dialogique a contre elle les habitudes de quelques millénaires d'une conception monadique (Jacques, 2000). Cette conception est la cause de la manière plate, parfois alambiquée, dont on définit le dialogue comme une production de deux discours parallèles proférés tour à tour par des interlocuteurs qui ont l'obligation de ne pas accaparer la parole mais de la céder alternativement. Or, la coopération avec l'autre n'est pas seulement une condition facilitante, mais une exigence constitutive de la communication (Jacques, 2000). Pourtant, notamment en psychologie, le langage est depuis longtemps considéré autrement que comme la transposition transparente de la réalité. « Dans les vingt dernières années, le sujet communiquant est passé du statut d'émetteur-récepteur à celui de locuteur-interlocuteur, doté de mécanismes cognitifs lui permettant d'anticiper et de produire des stratégies argumentatives, en réagissant non

seulement au contenu du message mais aussi à la relation établie entre le partenaire » (Olry-Louis, 2011, p. 371). Parler sert bien à échanger des informations, à accomplir des actes, mais la question du sens, même considéré comme co-construit par les interlocuteurs, ne rend pas toujours bien compte du fait que chacun participe pleinement à la construction de la signification par la définition d'une référence commune. Wertsch (1998), utilisant la notion de copyright, pointe notre tendance à nous concentrer sur la contribution de l'individu et d'ignorer le rôle que jouent les moyens de communication, la culture, les idées qui circulent, enfin, l'Autre : « Nous pourrions dire que la recherche en sciences humaines est trop souvent basée sur le prétexte que tout acte psychologique est une invention suffisamment distincte pour être "copyrighted" par l'individu qui la produit » (p. 19).

Bakhtine [Volochnikov] (1927/1977) affirmait que la personnalité subjective n'est pas un fait matériel mais un concept (« un idéologème ») informe tant qu'il n'a pas été défini par la culture. « C'est pourquoi il n'y a aucun sens à vouloir expliquer quelque phénomène ou forme idéologique que ce soit à l'aide de facteurs ou d'intentions subjectivo-psychiques » (p. 210). Le sujet ne doit pas être confondu avec l'individu physique. La personne, celle qui se personnalise chez Malrieu, celle qui se constitue dans la coopération interactionnelle chez Jacques pour former le « soi personnel », est au-delà du sujet classique. Les « personnes » que conçoit Jacques apparaissent à partir de la relation dans laquelle elles coopèrent, alternent, divergent ou décentrent leurs différences. « La personne ne devient consciente que dans son acte de confrontation interdiscursive avec l'autre, devant l'expérience » (Jacques, 1982, p. 364). La conscience, le soi, a un caractère fondamentalement relationnel, comme la pensée et la connaissance. Car parler, penser et connaître ne sont pas des éléments indépendants. Ces trois activités ont trait au maniement de symboles et ne peuvent être envisagées séparément. « La communication, la connaissance et le raisonnement sont des fonctions humaines qui relient chaque personne aux autres » (Elias, 2015, p. 130). Si l'on veut étudier la structure dialogique de la construction du sens il faut adopter une approche communicationnelle de la connaissance, et définir la subjectivité comme une rétro référence à soi, au même titre qu'à son partenaire dans la communication. Le « moi personnel » (Jacques, 1982) se constitue dans un dialogue, car nous sommes dépendant de notre structure tri-personnelle d'identification. « Ainsi, ma découverte de ma propre identité ne signifie pas que je l'élabore dans l'isolement, mais que je la négocie par le dialogue, partiellement intérieur, avec d'autres. [...] Ma propre identité dépend vitalement de mes relations dialogiques avec les autres. » (Taylor, 1994, p. 52)

En partant d'une identité psychosociale plurielle, et regardant l'individu d'un point de vue à la fois social et psychologique – sans l'isoler de son contexte ni d'autrui – nous avons envisagé le sujet se construisant dans la culture, par l'intermédiaire du langage et dans l'interaction. Le langage, parce qu'il est une forme particulièrement riche de symbolisation permet, au croisement de l'individuel et du social, de donner réalité – de

réaliser – les aspirations, désirs ou projets. Nous avons discuté les différentes théories sur l'identité et la construction de soi, sur la communication et le dialogisme et considéré que l'homme s'identifie et se développe au cours de ses communications avec autrui. La voie dans laquelle nous nous sommes engagée ici, remet en question le « dogme de l'unité indivisible et absolue de l'être humain » (Durand de Gros, 1867, p. 603, cité par Laurens et Marková, 2011, p. 388) et, affirme que le sujet et autrui s'interpénètrent, voire se constituent mutuellement. L'autre n'est pas extérieur (Laurens et Marková, 2011). Ce point de vue peut permettre d'expliquer le développement de la pensée sur soi et les réorganisations identitaires qui suivent les changements ou ruptures dans les contextes de vie et pendant des interactions de conseil. Les théories dialogiques présentées offrent, nous semble-t-il un nouveau point de vue pour comprendre les mécanismes permettant de considérer les processus de changement pendant les entretiens.

Troisième partie

Questions de recherche et orientations
méthodologiques

3. Questions de recherche et orientations méthodologiques

3.1. Question de recherche

La grande majorité des auteurs que nous avons cités dans la partie théorique pointent le rôle du langage, et de la relation interpersonnelle, dans la construction des identités individuelle. Ils affirment qu'on devient une personne, qu'on prend conscience de soi, par une activité réflexive issue de la relation avec autrui, en prenant la place de l'autre, en étant un autre pour soi.

Notre principale hypothèse consiste à penser que l'entretien de conseil facilite la mobilité identitaire. Cette recherche vise à identifier les processus communicationnels qui contribueraient à cette évolution identitaire pendant l'entretien, ou entre les entretiens, de conseil. Cet objectif s'appuie sur deux approches théoriques, l'une socio-constructiviste, l'autre linguistique et dialogique. La première perspective théorique renvoie à certaines approches permettant de cerner les modalités de transformation de l'identité. En effet, l'individu se développe au sein d'une société, mais il est aussi construit par la société. Pendant le processus de socialisation (Berger et Luckmann, 1966/2008 ; Mead, 1934/2011), il intériorise les comportements, attentes, réactions... d'autrui, des autrui significatifs avec lesquels il est en relation, ou des groupes auxquels il appartient. C'est ainsi qu'il intègre les significations qui lui permettent de comprendre les autres et d'appréhender le monde comme une réalité sociale signifiante. Mead introduit la communication – et particulièrement la communication symbolique ou verbale – comme essentielle à la fois au processus de construction identitaire, et de conscience de soi. Donnant aussi une importance particulière à la communication linguistique, Dubar (1992) propose d'autres concepts pour comprendre le rapport entre les identités sociale et individuelle. Dubar considère l'identité comme un processus, et non comme un état stable et permanent, qui prend en compte les manières subjectives dont les individus se racontent et expriment leurs différentes formes identitaires. Le soi (Mead, 1934/2011) se produit par l'intériorisation des significations échangées et partagées avec autrui. Il est multiple puisqu'il correspond aux différentes relations sociales et à une variété de rôles sociaux qu'il assume. Mais la socialisation ne suffit pas à expliquer la construction de l'individu qui passe aussi par un processus d'identification (Malrieu, 1977/2013 ; Tap, 1980/1986), un travail actif de personnalisation que l'individu effectue essentiellement pour donner de la cohérence aux différentes appartenances, et du sens aux événements qu'il a vécus (Savickas et *al.*, 2010 ; Guichard et *al.*, 2017). Pour les tenants de cette approche, il existe une relation d'activation-actualisation à double sens entre la formation de catégories sociales, l'élaboration de cadres cognitifs identitaires correspondant à ces catégories, et les Formes Identitaires Subjectives liées à ces cadres (Guichard, 2004). C'est ce que Malrieu

(1977/2013) nommerait inter-structuration du sujet et des institutions. L'identité individuelle, ou personnelle, qui résulte de ce double processus se construit dans une interaction permanente entre soi et autrui, lors des échanges et des relations interindividuelles et intersubjectives. Il s'agit d'une identité toujours en construction permanente qui permet l'adaptation individuelle.

La mobilité de l'identité, ou la plasticité du soi, repose à la fois sur le sens que la personne donne à sa situation passée, présente et envisagée ; ainsi que sur une certaine forme de réflexivité, de conscience de soi, une capacité à se regarder soi-même comme un autre. Pour Dubar (1998), la mise en mots du parcours organise l'histoire biographique et lui donne une signification sociale, en créant de nouvelles catégories sociales lorsque les catégories existantes font défaut. L'activité biographique est un moyen d'accéder à ses expériences de vie, de les remémorer. Au cours du processus narratif, mémoire et imagination se mêlent, elles fournissent et utilisent leurs productions respectives (Bruner, 2002/2010) dans le domaine du *comme si* (Ricœur, 1983) qui nous amène à « subjonctiviser » (Bruner, 2002/2010) le monde pour en créer un autre qui pourrait exister ou pourrait avoir existé, ou que nous souhaiterions. L'imaginaire est inhérent au processus de construction de soi, ou de subjectivation (Malrieu, 1977/2013) car il rend possible une activité symbolique comportant une direction, une fin et un avenir qui assurent à l'individu une capacité d'initiative et de création. Pour Guichard (2004) cette activité de mise en récit de son histoire personnelle ouvre la voie à la réflexivité du sujet sur son parcours et son identité. La personne entre dans sa propre expérience en devenant un objet pour soi (Mead, 1934/2011), de la même manière que les autres individus lui apparaissent comme des objets. Le soi est réflexif, comme le mot « soi » qui indique sa qualité à la fois de sujet et d'objet. L'individu devient conscient de lui-même à travers les réactions des autres à lui-même et les interactions sociales auxquelles il participe (Mead, 1934/2011). La réflexivité est un processus relationnel (Jacques, 1982) et social. Jacques (1982) décrit la subjectivité une communication avec soi qui comporte trois pôles : le *moi* se constitue comme *cela* devant un *toi* intérieur. La réflexivité est donc, pour ces auteurs, authentiquement triadique, ou trine (Guichard et *al.*, 2017). Cependant, Guichard fait l'hypothèse que le dynamisme de la subjectivité est issu d'une tension entre cette subjectivité dialogique et une autre forme de subjectivité, duelle, d'identification de soi à une personne ou un certain idéal à atteindre, ou de rejet. Cette réflexivité de soi en miroir a une fonction de stabilisation du projet de soi dans l'avenir. Qu'elle soit envisagée d'un point de vue narratif ou réflexif, la dynamique identitaire a toujours une dimension relationnelle – relation à soi ou aux autres – et passe par la communication verbale. L'identité individuelle, ou personnelle, se construit dans une interaction permanente entre soi et autrui qui passe par des échanges et des relations interindividuelles et intersubjectives. En ce sens il s'agit d'une identité toujours en construction qui permet l'adaptation individuelle aux situations et contexte changeants.

La seconde perspective théorique est ancrée dans les travaux de spécialistes du langage (Bakhtine, 1929/1977 ; Kerbrat-Orecchioni, 1998 ; Ducrot, 1985 ; Saussure, 1916/2016...), et de la communication linguistique (Jacques, 1982 ; Ghiglione, 1986, Vygotski, 1929/2004). Les spécialistes du langage ont pu observer et analyser divers phénomènes dialogiques et polyphoniques dans l'usage de la langue (Bakhtine [Volochinov], 1929/1977 ; Ducrot, 1985 ; Birkelund, Nølke, et Therkelsen, 2009 ; Peytard, 1995...). En différenciant le « dire » et le « dit », Ducrot (1985) suggère que l'énoncé est le lieu où s'expriment divers sujets – ou personnes, ou personnages – dont la pluralité n'est pas réductible à l'unicité du sujet parlant. Poussée plus loin, l'étude des phénomènes dialogiques et polyphoniques de la langue amène à interroger le rapport entre la langue et la réalité. Le langage ne symbolise pas une situation ou un objet qui serait déjà là à l'avance, mais il rend possible l'existence ou l'apparition de la chose, car il fait partie du mécanisme qui les crée (Mead, 1934/2011), tout particulièrement lorsqu'il est question du discours sur soi. Ainsi, nous nous construisons comme individu à travers une dynamique d'interactions collectives, en sorte que l'énonciateur/locuteur premier est vraiment en syncrétisme avec le locuteur et le sujet parlant (Rabatel, 2014). La théorie des actes de langage complète les analyses linguistiques. Pour Trognon (2003), la conversation est à la fois un lieu de co-construction des cognitions et du lien social. Guillot (2004) étend la dimension performative du langage à une dimension ontologique, c'est-à-dire à la construction de soi. La communication intersubjective – et particulièrement verbale – est essentielle pour le développement de la pensée en générale et la définition de soi en particulier. Pour Vygotski (1997) le langage n'exprime pas la pensée, mais la pensée « se réalise dans le mot », devient réelle lorsqu'elle est exprimée dans le champs de la communication, plus précisément dans le dialogue (Jacques, 1982). La communication, lorsqu'elle fonctionne correctement, permet de définir progressivement au cours de l'échange le référent, c'est-à-dire la « chose » dont il est question. Elle est comprise comme une relation permettant une co-construction d'un monde possible, et donc du sens échangé (Jacques, 1982). Ceci explique que la relation entre la pensée et les mots n'est pas donnée une fois pour toute. Plus nous sommes capables de rendre compte aux autres de l'expérience vécue, plus celle-ci prend sens, non pas uniquement parce qu'elle est exprimée, mais parce qu'elle entre dans le domaine de l'échange, ou de la communication (Jacques, 1982). C'est ainsi qu'on peut comprendre la troisième mimesis de Ricœur (1983) qui prétend que le récit prend tout son sens lorsqu'il est restitué dans l'interaction. Des analyses conversationnelles d'entretiens montrent aussi que le sens n'est pas localisé dans les interventions isolées, prises une à une. Le sens se construit dans la succession et par l'articulation des énoncés les uns avec les autres qui aboutissent à un espace de significations partagées (Salazar-Orvig, 2006). Ainsi, la personne développée ici évolue et devient consciente d'elle-même dans sa confrontation interdiscursive et relationnelle avec l'autre.

3.2. Hypothèses

Nous considérons ici les entretiens de conseil comme des communications intersubjectives favorisant la conscience de soi. Nous nous appuyons sur l'approche *Se faire soi* (Guichard, 2004 ; Guichard et *al.*, 2017, Guichard, 2008) qui fait le lien entre ces différentes propositions.

H1 L'évolution de l'identité au cours des entretiens

Cette approche met l'accent sur un soi multiple se construisant dans des relations interpersonnelles ou intersubjectives, et s'organisant à partir des catégories sociales dans lesquelles chacun classe autrui et lui-même. Chacune de ces catégories correspond à des modes d'action, d'interaction, de représentation et de conception de soi et du monde dans une forme identitaire subjective particulière dans un contexte. Tel est le fondement de la notion de *Forme Identitaire Subjective*. Une forme identitaire est une forme symbolique, et essentiellement langagière, permettant aux personnes de se raconter, d'argumenter et de s'expliquer (Demazière et Dubar, 1997/2009). Le sujet individuel interprète et construit sa propre réalité à partir du sens qu'il donne aux différentes situations qu'il a vécues, qu'il vit ou souhaite vivre. Guichard (2004) postule qu'un système déterminé de cadres identitaires subjectifs se trouve au fondement de la subjectivité de chaque individu, unifié d'une certaine manière à un moment donné.

Il devrait alors être possible de relever des signes de changements marquant la réorganisation du système de formes identitaires subjectives à partir des traces langagières laissées dans la retranscription des entretiens. Nous nous attendons à observer des évolutions des *Formes Identitaires Subjectives* quand le sujet s'explique et raconte son histoire. Ces évolutions pourraient concerner l'importance relative de certaines *Formes Identitaires Subjective* par rapport aux autres, ou l'évolution de leurs relations entre elles, ou enfin l'évolution du sens que les personnes accordent aux diverses situations vécues ou souhaitées.

H2 La réflexivité dialogique trinitaire et dialogisme

Dans la conceptualisation de Guichard, les processus sous-jacents à la construction de soi dans un système unifié réside dans la capacité du sujet à réfléchir sur soi (Dumora, 2010). Pour Mead (1934/2011), l'individu entre dans sa propre expérience en devenant un objet pour lui-même, en prenant la position de l'autre. Il prend conscience de lui-même à travers les réactions des autres à son égard et les interactions sociales auxquelles il participe. Jacques (1982) décrit la réflexivité comme un processus relationnel, une communication véritable avec autrui, ou avec un soi qui comporte trois pôles le *moi* se constitue comme *cela* devant un *toi* intérieur ou réel. La réflexivité est donc, pour ces auteurs, authentiquement sociale et introduit la relation à autrui en l'individu, au

plus profond de lui-même (Guichard, 2004). De leur côté, les analystes du langage que nous avons évoqués estiment que toute énonciation véhicule de multiples voix qui se font entendre dans un ensemble polyphonique (Birkelund, Nølke et Therkelsen, 2009). Ces voix sont accessibles à l'analyste à travers l'étude du discours rapporté qui est, pour Bakhtine ([Volochnikov], 1929/1977), à la fois un discours dans le discours et un discours sur le discours. Or, la langue élabore des moyens permettant à l'auteur de glisser ses commentaires dans le discours d'autrui en atténuant les contours nets de la parole d'autrui (discours indirect plus ou moins libre). Rabatel (2014) élargit la question de la polyphonie au champ extralinguistique estimant que la façon dont nous dialoguons avec les autres en leur imputant des points de vue, en les faisant parler est profondément dépend des représentations que nous nous faisons d'eux. Il faudrait alors penser les interactions en faisant place aux énonciateurs externes et internes, à ceux qui parlent comme à ceux dont on envisage le point de vue. Le locuteur et l'énonciateur interviennent à différents niveaux de production des énoncés et permettent d'étudier la façon dont nous nous construisons comme individu au travers d'une dynamique interactionnelle collective (Rabatel, 2010).

A partir de ces conceptions, on peut penser qu'à l'intérieur du dialogue avec la conseillère pendant l'entretien, les dialogues rapportés et les dialogues avec soi-même permettent des temps de réflexion, de réflexivité et des innovations dans la pensée et dans la conception de soi. Nous nous attendons à ce que toutes ces dimensions du dialogue (avec la conseillère, avec autrui et avec soi-même) se retrouvent dans le discours du bénéficiaire de l'entretien et favorisent la progression de sa réflexion à travers divers moments délibératifs.

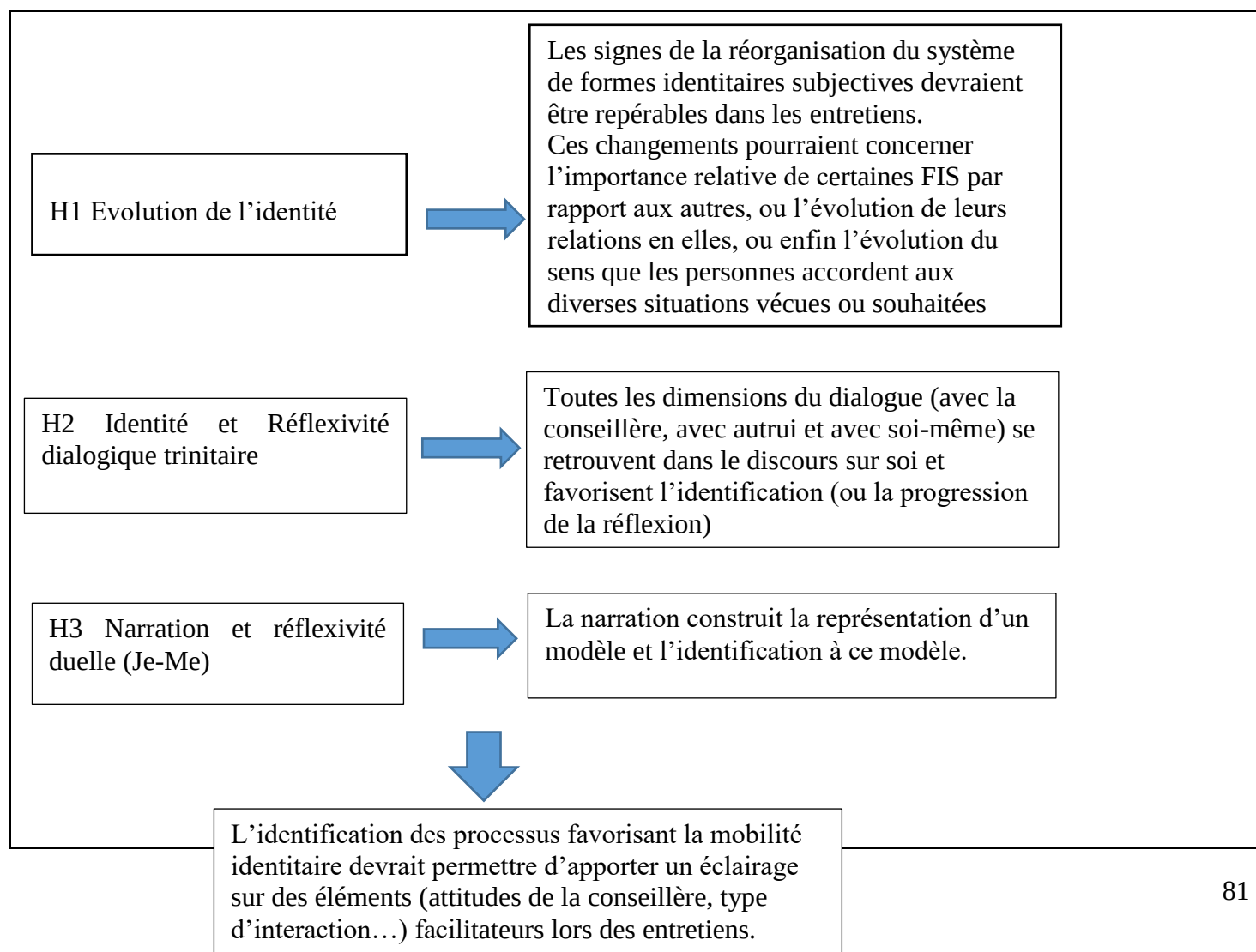
H3 Réflexivité duelle et identité narrative

Guichard (2004) considère la dynamique de la construction de soi émanant d'une tension entre la réflexivité dialogique et une autre forme de réflexivité, duelle, de l'anticipation de soi en miroir, ou d'un projet de soi dépassant le présent ou la réalité immédiate. Cette réflexivité rend compte de la propension à s'identifier à autrui, c'est-à-dire à désirer devenir celui-ci, ou à vouloir advenir dans certaines formes identitaires (Guichard et *al.*, 2017). Elle peut être comprise comme une synthèse présente de soi en référence à un imaginaire futur, toujours au-delà ; un principe d'unification continu et orienté dans le temps, vers un avenir considéré comme une forme d'idéal à atteindre. Cette forme de réflexivité fait appel au désir de dépasser une condition présente, et est nourrie par le sentiment d'une insuffisance ou d'un état d'infériorité par rapport à d'autres individus. Pour Malrieu (1977/2013), il n'y a pas de subjectivation sans l'imaginaire qui rend possible une activité symbolique comportant une direction, une fin et un avenir et permettent à l'individu initiative et création. C'est par l'imaginaire que l'individu peut se projeter dans un autre temps, dans un futur possible. Ce sont les activités de mise en récit de son expérience qui induisent une histoire de soi ouverte à l'avenir et à diverses potentialités

projectives (Delory-Momberger, 2014). Le récit est central dans les interventions d'accompagnement dont le processus implique que le bénéficiaire raconte des histoires, puis qu'il y réfléchisse en vue d'en trouver le sens (Savickas et *al.*, 2010). La narration transforme une diversité d'actions et d'événements successifs en une histoire organisée, elle compose une signification articulée des actions (Ricœur, 1983). Les récits témoignent d'une réélaboration des expériences et des événements vécus pour en reconstruire l'intrigue. Le récit a alors une fonction de planification (Bruner, 2002/2010). C'est aussi le récit qui construit le héros, l'Agent, qui s'engage dans une Action pour réaliser un Objectif, dans un Cadre bien identifié, en usant de certains Moyens. C'est ainsi que nous le « subjonctivisons » (Bruner, 2002/2010) notre monde pour en créer un autre qui pourrait exister ou pourrait avoir existé, ou que nous souhaiterions.

Ainsi, nous envisageons de retrouver dans les entretiens, et particulièrement dans les éléments plus spécifiquement narratifs, des éléments montrant la construction d'un Agent-héros du récit permettant l'élaboration d'un projet de soi anticipé, et poussant la personne à préciser et mettre en œuvre des activités pour atteindre cet état anticipé.

Figure 1. Schéma synthétique des hypothèses



Si nous parvenons à montrer certains processus de changement et les formes qu'ils prennent, nous espérons pouvoir en déduire quelques hypothèses expliquant le fonctionnement de la relation d'aide durant les entretiens. Nous avons analysé les traces écrites de l'entretien en tentant de conserver au langage la place qui est revendiquée par le constructivisme social et par les thèses que nous avons présentées. Les recherches présentées ici s'inscrivent dans une démarche méthodologique empirico-inductive.

3.3. Orientations Méthodologiques

Pour les recherches que nous présentons ici, nous avons adopté une démarche résolument constructiviste et nous nous sommes inspiré de la méthode mise au point par Piaget, la méthode clinique, qui consiste, dans son cas, à « mettre un enfant à l'épreuve et observer ensuite comment il parvenait à une solution » (Murray Thomas et Michel, 1994, p. 265). Dans notre cas, nous adressant à des adultes, nous avons privilégié une situation la plus proche possible de la réalité, que nous avons observée, analysée, adoptant une démarche ancrée dans la réalité. Les situations que nous présentons ici sont des situations réalisées pour le compte de bénéficiaires ayant des problématiques de projet à résoudre, et les entretiens ont été réalisés dans le but de les aider à élaborer des réponses aux situations problèmes.

Il est assez généralement admis que faire une recherche consiste à décider d'une question-problème, « à lire tout ce qui a été écrit à ce propos, à développer un cadre théorique fermement basé sur les théories classiques et à appliquer ce cadre sur le problème en question, en déduisant à partir de principes généraux une hypothèse que votre recherche testera » (Paillé et Mucchielli, 2003/2012, p. 123). La méthode hypothético-déductive est la plus largement envisagée en psychologie : ayant posé ses hypothèses, le chercheur met en place une ou des procédures – entretiens et/ou questionnaires – lui permettant de les valider ou invalider. Dans ce cadre, les recherches se situent généralement à l'intérieur de théories préexistantes qu'il s'agit de tester, préciser, ou en « vérifier les détails » (Glaser et Strauss, 1967/2017, p. 97). Certaines recherches tentent d'articuler les approches qualitative et quantitatives. Pour Dubar (1998), cette démarche n'est généralement pas satisfaisante : soit l'analyse statistique préalable ne sert qu'à sélectionner un échantillon de cas dont la présentation constitue ensuite l'essentiel des résultats ; soit les entretiens ne servent que d'illustration aux typologies obtenus par l'analyse statistique. Le cadre épistémologique présenté ici semble plus cohérent avec une méthodologie de « recherche fondamentale de terrain » (Clot, 2008). Dans un premier temps, le/la chercheur.e adopte une posture de

professionnel.le – psychologue recevant en situation clinique, ou conseillère recevant en entretien de conseil. Les traces (ici, les retranscriptions d'entretien) font l'objet d'une étude approfondie qui permet de construire des hypothèses ou questions de recherche. Celles-ci découlent de l'observation *a posteriori* de la situation réelle, et non préalable à la recherche comme dans la méthode hypothético-déductive. Cette méthode a semblé la plus appropriée aux recherches entreprises ici qui sont par conséquent des recherches exploratoires. Leur objectif est d'identifier les processus de réflexion et d'élaborer des hypothèses explicatives sur les phénomènes identifiés. Le raisonnement que nous mettrons en œuvre se situera par conséquent dans un cadre méthodologique empirico-inductif (Trudel, Simard, Vonarx, 2007).

Les entretiens que nous avons menés (des Dialogues de Conseil en Life Design, DCLD) sont destinés à aider les bénéficiaires à construire un projet d'avenir en les aidant à réorganiser leur Système de Formes Identitaires Subjectives. Il n'était donc pas possible de trouver, dans les transcriptions des entretiens, des éléments *objectifs* de description de leur subjectivité, mais uniquement de présenter leur point de vue subjectif (Demazière, 2007). La visée de cette recherche est de repérer les modalités de ces réorganisations au fur et à mesure du déroulé des entretiens. Le problème qu'a rencontré Dubar (1998) dans l'étude de la dynamique des formes identitaires a été de repérer à la fois les processus de transformation d'une forme dans une autre, les transformations internes de chacune dans le temps, de chacune des formes dans son contexte. Pour Dubar (1992), la seule solution est la recherche longitudinale. C'est pourquoi, sans pouvoir prétendre à une véritable recherche longitudinale, nous nous sommes attaché à analyser les entretiens séparément afin de montrer les évolutions tout au long du processus. Le cadre épistémologique que nous avons présenté donne une place privilégiée au langage. Nous avons estimé qu'une telle conception impliquait une analyse des traces écrites de l'entretien, une analyse qui restitue au langage la place qui est revendiquée par le constructivisme social. Nous avons privilégié une perspective analytique qui considère le langage non pas comme un véhicule neutre des représentations ou des intentions du locuteur, ou un simple support de l'action, mais selon la définition de Cassirer, comme un processus « par lequel le réel se constitue pour nous comme une diversité de configurations qui sont, en dernière instance, unifiées par l'activité signifiante » (Cassirer, 1972, p. 51). En effet, le langage est surtout une activité de mise en forme de la réalité (Demazière et Dubar, 1997/2009) et de « production de formes différentes de conception du Moi et du Monde » (p. 33).

Toutes ces raisons nous ont amené à choisir une démarche qualitative, et nous allons détailler les présupposés qui nous ont guidé dans cette démarche. Par ce choix nous privilégions la cohérence et la pertinence entre la méthodologie et l'épistémologie, tout en restant consciente que la question de la méthode est la garante de la scientificité d'une recherche (Paillé et Mucchielli, 2003/2012).

3.3.1. La démarche qualitative

Paillé et Mucchielli (2003/2012) définissent l'analyse qualitative « comme une démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation de témoignages, d'expériences ou de phénomènes » (p. 11). Dans cette logique, l'objectif de la recherche est la découverte et la construction de sens. Cette démarche de recherche du sens est un processus « mené d'une manière naturelle, sans appareils sophistiqués ou mises en situation artificielles, une logique proche des personnes et de leurs témoignages » (p. 13). Cependant, l'analyse est aussi située dans un contexte culturel particulier :

- La communauté des chercheurs « socialement habilitée à la recherche dite "rigoureuse" et impartie de la définition des critères de cette "rigueur" » (p. 120). Nous nous sommes donc efforcé de nous conformer à une rigueur scientifique attendue dans l'utilisation des méthodes par un examen méthodique du réel dont nous allons tenter de rendre compte ici.
- La filiations disciplinaires – la psychologie – et les traditions de recherche qui y sont à l'usage. Cette dimension est compliquée par le choix d'un modèle théorique – le constructivisme – qui a parfois impliqué des conflits de sens, tout particulièrement dans le choix des orientations méthodologiques (qualitative / quantitative ; déductive / inductive...).
- Enfin, la situation pratique plus précise, le contexte du doctorat, qui « implique l'adoption de comportements socialement définis, traversés par des enjeux théoriques et pratiques » (p. 121).

Nous nous sommes donc conformé, dans cette thèse, à une présentation préalable d'une revue de la littérature la plus exhaustive possible, mais la consultation de ces textes a été induite par les remarques ou questions émanant du terrain. L'analyse a, en réalité, fait l'objet d'un aller et retour permanent entre les dimensions théoriques et analytiques, de confrontation entre les théories et la réalité à interpréter. Ce faisant, nous avons respecté la logique « en partie inductive, réursive et itérative » (p. 123) que les auteurs recommandent pour les recherches qualitatives, où c'est l'objet qui « dévoile le chemin qui mène à sa propre vérité » (Paillé et Mucchielli, 2003/2012, p. 130). Nous vous présentons ici les différents modèles de recherche et d'analyse dont nous nous sommes inspirés, et auxquels nous nous sommes conformés.

3.3.2. La sélection des participants

Les deux consultants que nous présentons dans les études nous ont été adressés par des bénéficiaires que nous avons accompagnés précédemment. Nous cherchions alors des candidats ayant besoin d'aide pour décider de

leur avenir professionnel et intéressés pour tester le méthode DCLD. Les entretiens étaient proposés gratuitement, les candidats étaient informés que les retranscriptions seraient utilisées pour la recherche et ils avaient la charge de les retranscrire entre deux séances. La méthode DCLD leur avait été présentée lors d'un premier rendez-vous préalable au cours duquel les engagements mutuels avaient été discutés et contractualisés. Les entretiens avec Gaspard ont eu lieu en 2012. Ceux avec Carine, au printemps 2013. Les entretiens ont eu lieu dans un bureau de l'Inetop.

3.3.3. Instrument. La méthode d'intervention : DCLD (Guichard, et *al.*, 2017)

La méthode d'orientation utilisée, les dialogues de conseil en life design (DCLD) est celle proposée par Guichard (2008 ; Guichard, et *al.*, 2017). « Ces dialogues visent à aider les personnes à prendre conscience ou à préciser des attentes, des anticipations ou espérances majeures qui donnent sens à leur vie » (Guichard et *al.*, 2017, p. 53). Ils se déroulent sur un nombre limité d'entretiens (deux à quatre), avec une interruption préconisée de quinze jours entre chaque entretien. Le schéma général de ce modèle, que nous avons globalement respecté, suit une progression en quatre temps. Le premier temps, assez habituel lors des entretiens d'orientation, correspond à la construction de l'alliance de travail. Il s'agit d'une forme de contrat de communication entre les deux interlocuteurs sur l'objectif des entretiens et les moyens pour y parvenir. Dans les cas présents, les consultants ont présenté leurs attentes, les difficultés rencontrées, les démarches déjà réalisées... La conseillère a demandé des précisions, reformulé les questions, utilisé les techniques d'entretien nécessaires à une bonne compréhension réciproque. Elle a présenté le modèle d'entretien le plus précisément possible, évoqué les concepts les plus pertinents, et exprimé ses attendus, dont le principal est la retranscription des entretiens, qui permet – entre autre – une réflexion approfondie entre deux entretiens. Cette contractualisation entre les deux partenaires initie une relation de confiance, voire de nature affective, qui est un élément essentiel du bon fonctionnement et de la réussite des entretiens. Le deuxième temps, qui se déroule généralement pendant le premier entretien, consiste en une évocation rapide des Formes Identitaires Subjectives du/de la bénéficiaire. Il s'agit, pour la personne, de raconter d'abord les activités qui l'occupent et l'intéresse dans sa vie actuelle, dans lesquelles il/elle passe du temps. Il évoque ensuite les expériences passées, ou les personnes rencontrées, qui ont joué un rôle important et continuent peut-être à compter. Et enfin, la personne présente des activités, occupations qu'il/elle souhaiterait développer dans l'avenir. A la fin de cette étape, les deux interlocuteurs définissent ensemble les domaines, rôles, expériences... qu'ils analyseront par la suite. Cette liste est indicative et pourra être « modifiée ou renégociée tout au long du processus » (Guichard et *al.*, 2018, p.74). La troisième étape est l'analyse approfondie des expériences importantes pour la personne. Chaque expérience est envisagée sous l'angle de ce qu'en pense la personne, ce qu'elle ressent, ce qu'elle y fait, comment elle interprète ce qu'elle y vit ou a vécu, quel intérêt elle y trouve, quels savoirs, savoir-faire, connaissances elle y développe, quelles relations aux autres elle y réalise...

Cette analyse est l'occasion pour la personne de mettre en relation des épisodes différents (dans le temps ou dans l'espace) de son expérience. Ce troisième temps peut durer une ou plusieurs séances à l'issue desquelles la conseillère propose une synthèse en soulignant les points qui lui ont semblé saillants. La dernière étape concerne la mise en œuvre du projet et le bilan de l'interaction de conseil. Les interlocuteurs font le point sur l'état du ou des projets. Le bilan permet de reprendre les éléments du contrat initial et de comparer les situations, précédente et présente. Cette phase met fin à la relation de conseil. La méthode utilise le schéma que nous venons de présenter. L'ensemble du « matériau » utilisé dans les entretiens est apporté par l'expérience et les récits apportés par les consultants. C'est pourquoi leur durée est très variable.

3.3.4. Les méthodes de recherche qualitative

3.3.4.1. Les processus communs à toutes les recherches qualitatives

Mucchielli (2007), comparant cinq méthodes qualitatives très largement utilisées (l'induction analytique, la théorisation ancrée, l'approche phénoménologique, l'analyse structurale, la systémique des relations), propose une synthèse des processus communs aux méthodes qualitatives et en conclut que ce sont ceux de l'intelligence humaine :

- La comparaison pour trouver des points communs, des analogies. Nous ajouterons que comparer c'est aussi trouver des différences pour isoler les unités ;
- La catégorisation : c'est une opération propre à l'esprit humain qui cherche à catégoriser, généraliser et nommer les éléments qui se ressemblent. La catégorisation correspondant à la « typification » de Berger et Luckmann (1966/2008) ;
- La mise en relation : rapprocher des choses qui se ressemblent et repérer des différences ;
- La construction du sens. Les opérations précédentes sont nécessairement suivies d'une recherche de sens. « La recherche du sens des éléments composant le phénomène et du sens du phénomène tout entier est donc l'aboutissement de la recherche qualitative » (Mucchielli, 2007, p. 21)

Ainsi, les méthodes qualitatives d'analyse du discours reposent, pour cet auteur, sur un travail intellectuel naturel et universel qui leur donne une validation et une justification fortes. Nous avons effectivement suivi ces préceptes tout au long de nos recherches et analyses.

L'analyse qualitative peut mettre en œuvre des opérations techniques comme par exemple les transcriptions, découpages de textes, mises en tableau ; ou intellectuelles comme des « rapprochements, confrontations et mises en relations des données, les mises en perspective et les cadrages, la saisie des récurrences et des analogies ainsi que les générations et les synthèses » (Paillé et Mucchielli, 2003/2012, p. 16) destinés à faire apparaître des

significations. Bien qu'affirmant qu'il n'existe aucun déroulement type d'analyse qualitative, Paillé et Mucchielli (2003/2012) dégagent quelques invariants de la démarche.

- Dégager méthodiquement la problématique autour de l'objet de recherche ;
- Premier examen des principaux écrits et recherches existants sur cet objet d'étude ;
- Préciser la problématique et poursuivre les lectures en alternant les moments de terrain et d'analyse, voire de recueil de nouvelles données.

Les auteurs recensent trois grandes stratégies : écrire, questionner et annoter. Dans la première, l'analyste procède à plusieurs lectures successives du corpus. A l'issue de chacune des lectures, il.elle note ses réflexions et ses analyses par écrit, jusqu'à produire une analyse satisfaisante. Dans l'analyse par questionnement analytique, la personne réagit face au texte en notant les éléments qui l'interpellent, soulève des questions ou répond à d'autres. De questions en réponses, il finit par clarifier une problématique à l'intérieur du format questions-réponses. Enfin, la troisième stratégie regroupe plusieurs analyses, ce que nous avons tenté de mettre en pratique dans nos recherches : l'analyse thématique et le codage des entretiens.

3.3.4.2. L'analyse de contenu

Nous avons procédé à une analyse de contenu, en nous inspirant essentiellement de la méthode détaillée par Bardin (1977/1991), mais tenant compte aussi des propositions méthodologiques d'autres auteurs, lorsque les premières ne pouvaient pas être adaptées à notre objet de recherche. « L'analyse de contenu est un ensemble disparate de techniques utilisées pour traiter des matériaux linguistiques » (Henry et Moscovici, 1968, p. 36). C'est une « procédure systématique et objective de description du contenu des messages » (Bardin, 1977/1991, p. 37). Elle permet « l'exploitation totale et objective des données informationnelles » (Mucchielli, 2007, p. 24). Bardin (1977/1991) propose trois grandes étapes dans l'organisation de l'analyse : la pré-analyse, l'exploitation du matériel, et enfin le traitement des résultats et leur interprétation.

La phase de pré-analyse a trois objectifs : le choix du corpus à soumettre à l'analyse, puis la formulation d'hypothèses et d'objectifs, et enfin l'élaboration d'indicateurs sur lesquels s'appuiera l'interprétation finale.

- 1) *Construction du corpus*. Dans l'analyse qualitative, le chercheur peut avoir besoin de choisir parmi un large échantillon de documents (Mucchielli, 2007). Ce qui n'a pas été le cas dans notre étude, le matériel étant donné a priori.
- 2) *Formulation des hypothèses et des objectifs*. Pour Bardin (1977/1991), « une hypothèse est une affirmation provisoire que l'on se propose de vérifier par le recours aux procédures d'analyse. [...] L'objectif est la visée générale que l'on se donne, le cadre théorique et/ou pragmatique dans lequel les résultats obtenus seront utilisés » (p. 128). Cependant, certaines analyses se font sans idées préalables,

dans « un système à interprétation ouverte [qui] repose essentiellement sur la mise en évidence de propriétés des textes, des relations entre leurs éléments » (Henry et Moscovici, 1968, p. 48). Nous avons donc un objectif de recherche clair au début de l'analyse : étudier les processus de changement dans l'entretien, les hypothèses se sont construites et précisées au fur et à mesure de l'analyse.

- 3) *Le repérage d'indices et l'élaboration d'indicateurs*. Les indices sont les éléments qu'on cherche à repérer pour les interpréter ultérieurement. Ils participent à la construction d'indicateurs précis et fiables. La pré-analyse détermine aussi le découpage du texte en unité comparable, les modalités de codage...

Cette analyse de contenu a été un préalable au codage. Pour Bardin (1977/1991) la procédure de codage n'est que l'administration systématique des opérations élaborées dans la phase précédente. En général, « traiter le matériel, c'est le coder. Le codage correspond à une transformation des données brutes du texte » (Bardin, 1977/1991, p. 134). Il permet le découpage du texte en unités qui peuvent ensuite être classifiées, agrégées, et dénombrées, pour aboutir à une représentation du contenu susceptible d'éclairer l'analyse. La catégorisation « est une opération de classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement par genre (analogie) d'après des critères préalablement définis » (Bardin, 1977/1991, p. 150). Le codage est souvent présenté comme le point nodal de l'analyse qualitative, il « est à la démarche qualitative ce que les techniques économétriques sont au modèle hypothético-déductif : le gage de la rigueur scientifique » (Ayache et Dumez, 2011). Or, cette phase de l'analyse, qui semble si simple lorsqu'elle est présentée par les auteur.e.s, nous a posé de nombreuses questions de méthode.

Parallèlement au codage, nous avons procédé à une analyse thématique, c'est-à-dire un relevé de tous les thèmes pertinents pour la recherche et traités dans le corpus. « Trouver le bon thème, c'est trouver l'information centrale livrée par l'interviewé en réponse à l'interrogation de l'interviewer » (Paillé et Mucchielli, 2003/2012, p. 257). Nous avons commencé notre analyse par une lecture flottante des retranscriptions des entretiens. Nous avons, lors de la deuxième lecture, thématique, dégager les formes identitaires subjectives telles qu'elles apparaissent et se modifient au cours de l'entretien. Chaque entretien a été découpé en séquences thématiques, d'une durée variable. Les verbatim associés à chaque FIS ont été relevés afin de repérer l'évolution de chacune d'elles tout au long des entretiens. Cela nous a permis de reconstituer le récit de l'évolution des Formes Identitaires Subjectives de chacun des consultants ainsi que les liens qui apparaissent entre elles. Cette phase nous a permis d'une part de voir apparaître des phénomènes évoluant tout au long des entretiens, tels que les temps des verbes d'action par exemple, ou la dimension argumentative – utile pour l'étape suivante, l'analyse de contenu et le codage. Cette analyse, utilisée pour l'étude des évolutions des Formes Identitaires Subjectives, est présentée sous forme d'un récit phénoménologique. Le récit phénoménologique consiste à lier par un récit les éléments les plus probants de l'entretien conformément à la logique de l'auteur du récit (le bénéficiaire, le consultant...), dans le

respect de sa perspective, et en utilisant largement son vocabulaire. Mais ce récit n'est pas exhaustif, « certains éléments du corpus analysé seront pris en compte et d'autres seront laissés de côté » (Paillé et Mucchielli, 2003/2012, p. 148) en fonction de la problématique de recherche. Ce récit permet un véritable ancrage dans les dires du sujet, et peut être suivi d'un travail de synthèse analytique qui permet une mise à distance progressive. Cette analyse thématique « manuelle » a été doublée par une analyse thématique automatisée avec le logiciel Alceste.

3.3.4.3. L'exigence de scientificité

Chez les praticiens de la *Grounded Theory*, le mode de codage privilégié est celui qui est créé par le chercheur en relation avec « ce qu'il perçoit comme émergeant des données empiriques plutôt que les codes créés à partir de concepts qui appartiennent à des théories préexistantes » (Guillemette, 2006, p. 39). Ceci afin d'éviter de sélectionner les données, ou les extraits qui correspondent aux catégories préétablies. L'analyste doit se garder de sélectionner les données pour confirmer une théorie. Guillemette (2006), confirme que pour éviter ce risque de circularité, « il faut éviter de traiter les données en sélectionnant les extraits qui "fit" avec les catégories préétablies, mais il faut plutôt "écouter" » (p. 39). Le tout en gardant une certaine rigueur garantissant la scientificité de sa recherche. L'équation semble insoluble !

Pour Ayache et Dumez (2011), le codage, intermédiaire entre le matériau et la théorie, « a et doit avoir une dimension de bricolage » (p. 44). C'est une interprétation parmi d'autres. « Il ne s'agit donc pas d'un décodage d'un monde à découvrir, mais d'un "encodage" par le biais d'une langue en partie construite par le chercheur » (Allard-Poesi, 2003, p. 27). Le codage défini comme une construction du chercheur, peut alors être envisagée plus sereinement et librement. Ayache et Dumez (2011) estiment même que trop de rigueur « accroît le risque de circularité qui consiste à croire qu'on a validé le modèle théorique sur le matériau » (p. 44). Le codage est un instrument qui rend possible « une mise en séries du matériau, à partir de laquelle, comme l'avait bien vu la théorisation ancrée, le travail scientifique fondamental consiste en une exploration systématique des ressemblances / différences » (Ayache et Dumez, 2011, p. 44) L'exigence de scientificité implique une définition précise des unités et des catégories et une exigence d'élaboration du sens, passant, comme le préconise Mucchielli (2007), par des comparaisons et des mises en relation (Allard-Poesi, 2003).

Si le code est un instrument bricolé, c'est donc le travail de codage qui doit être rigoureux et le plus approfondi et le plus systématique possible pour garantir la scientificité de l'analyse. Dans son compte-rendu, un.e chercheur.e doit donc répondre à ces trois questions :

1. Comment le codage a-t-il été mené concrètement en donnant de réelles illustrations concrètes de ce qui a été fait ?
2. Comment la technique de codage adoptée a-t-elle affronté et géré le risque de circularité ?
3. En quoi cette technique de codage a-t-elle permis de mettre au jour dans le matériau quelque chose d'inattendu et d'original par rapport aux questions de recherche ayant orienté le travail ? (Ayache et Dumez, 2011)

L'objectivité et la fidélité sont considérés comme les moments clés de l'analyse de contenu. « L'organisateur de l'analyse doit définir clairement les variables qu'il traite, comme il doit préciser les indices qui déterminent l'entrée d'un élément dans une catégorie » (Bardin, 1977/1991, p. 154). La fiabilité renvoie essentiellement aux questions de la fidélité et la validité. La fidélité est liée à la procédure de codage et porte essentiellement sur : la fidélité du codeur et la fidélité des catégories d'analyse. « La fidélité du codeur doit être envisagée sous deux aspects : inter-codeur et intra-codeur. Soit, dans le premier cas, un ensemble de codeurs opérant sur un même texte doit aboutir aux mêmes résultats et, dans le deuxième cas, un même codeur analysant le même texte à deux moments différents doit reproduire sa première analyse. Ceci revient à dire que les résultats doivent être indépendants de ceux qui les produisent » (Ghiglione et Matalon, 1978). Pour Ghiglione, Kekenbosch et Landré (1995), si l'on veut que le codage soit fidèle, il faut une bonne définition des catégories. En effet, même la fidélité inter-codeur est sujette à caution. Dans la pratique, c'est la formation du codeur qui garantit le bon codage dans la bonne catégorie. Or, « pour peu que différents codeurs soient formés dans une équipe A, on peut assurer la fidélité inter-"ces codeurs-là" et, pour peu que les codeurs soient formés jusqu'à la rigidité catégorielle alors on peut aussi assurer la fidélité intra-"ces codeurs-là". En clair, tout est dans la formation » (p. 24). Eviter les biais est un problème constant pour les chercheurs pratiquant l'analyse de contenu. De nombreux chercheurs préconisent de n'analyser que le contenu manifeste du corpus. L'exploitation des résultats nécessite, elle, inévitablement des inférences et une marge d'interprétation. Mucchielli (2007) estime que l'analyse de contenu n'est pas une interprétation « mais une explicitation » (p. 30). Il n'y a donc pas une procédure idéale pour assurer la fidélité du codage. La validité est définie comme une « adéquation entre les buts et les fins, sans distorsion des faits » (Ghiglione et Matalon, 1978, p. 171). En résumé, « la validité n'est rien d'autre qu'une notion méthodologique et un concept lié au buts poursuivis par une recherche » (p. 171). Par certains aspects, « la notion de validité renvoie au fait de bien poser le problème » (Ghiglione, Kekenbosch et Landré, 1995, p. 24).

3.3.5. La création du code

Ayant intégré les contraintes et exigence de l'opération de codage, nous avons recherché des méthodes existantes pouvant nous aider dans la création d'un code le plus adapté. Nous présentons ici le raisonnement qui a présidé

à nos choix. Le récit est la base du processus thérapeutique dans la plupart des formes de thérapie, et pas seulement dans les thérapies narratives. Les clients ou patients racontent le problème qui les amène, ils racontent leur enfance, leurs difficultés, leurs relations avec les autres, non en utilisant des concepts, mais en relatant des événements. Le postulat de base des thérapies narratives est que l'identité des personnes est le résultat de leurs efforts pour faire sens à partir d'une quantité infinie d'épisodes de vie (Gonçalves, Matos et Santos, 2009 ; Bruner, 2006 ; Delory-Momberger, 2010 ; Delory-Momberger, 2014). Le Life Design, comme nombre d'approche constructiviste, est une approche du conseil qui utilise largement la narration pour aider le client à construire le sens de sa carrière ou de son histoire (Cardoso et *al.*, 2014b). Mais les chercheurs, comme les professionnels, ont des difficultés à comprendre les processus de changement que la narration provoque, et ainsi espérer comprendre pourquoi certaines thérapies, ou certains entretiens de conseil, produisent des résultats et d'autres pas. La prise de conscience, ou la réflexivité, est le moment essentiel qui permet le changement. Comment repérer la réflexivité dans la narration, ou dans l'interaction de conseil ? Nous avons trouvé une aide précieuse pour répondre à notre question dans le Système de Codage des Moments Innovants.

Depuis quelques années, des chercheurs et thérapeutes, majoritairement portugais (Matos et Gonçalves, 2004 ; Gonçalves, Matos et Santos, 2007 ; Gonçalves, Matos et Santos, 2009 ; Cardoso et *al.*, 2014a ; 2014b ; Castro Cunha, Spinola et Gonçalves, 2012 ; Pouyaud et *al.*, 2017), travaillent à un système de codage destiné à déceler le changement dans les psychothérapies narratives. Ils ont imaginé un système de codage pour repérer, dans les transcriptions d'entretiens, les moments de changement susceptibles d'aboutir à un nouveau récit de soi, et donc une réorganisation de l'identité et la construction d'un nouveau projet. Ils ont nommé ce système de codage « Innovative Moments Coding System » (IMCS). Le postulat sur lequel se fonde les thérapies narratives est le suivant : la souffrance psychologique résulte d'un récit de soi problématique ; les clients changent pendant la thérapie en modifiant leur récit de vie inadapté. Le changement se produit par le développement, ou l'accroissement, de moments novateurs, c'est-à-dire le développement d'épisodes nouveaux et en conflit avec le récit problématique qui a conduit le client à consulter (Gonçalves, Matos et Santos, 2009). Les Moments Innovants sont définis comme une mise en cause du récit dominant, et problématique. Ce système de codage est prévu pour étudier l'innovation dans le récit, la fréquence de ces moments et leur durée. Ce système permet l'identification de cinq grandes catégories de moments innovants, dont deux sont divisées en deux sous-catégories. La procédure mise en œuvre est la suivante (Cardoso et *al.*, 2014a) :

1. La première étape de l'analyse est une lecture attentive de la totalité des retranscriptions de la session et une définition consensuelle de la problématique du récit de soi. C'est en effet par rapport à ce « récit dominant » que les moments innovants sont retenus (tous les moments réflexifs sont analysés, mais le codeur ne retient que les moments innovants par rapport au récit dominant).

2. La deuxième étape est l'analyse de la retranscription pour rechercher les moments où le client remet en cause la problématique. Toutes les occurrences relevées, quelle que soit leur forme d'expression (pensées, sentiment ou actions), sont codées comme moments innovants (par exemple les références à la confiance en soi, au sentiments positifs ou les intentions de s'investir dans l'exploration de carrière comme conséquence du processus de changement). L'objectif de cette étape étant de calculer la proportion de moments innovants par rapport à l'ensemble du texte.
3. La troisième étape permet de déterminer de quel type de moment innovant il s'agit.

Cardoso et al. (2014a) ont conçu cinq grandes catégories de Moments Innovants :

- **Les Moments Innovants concernant l'action (MIA).** Ce sont des actions ou des comportements qui remettent en question la problématique du récit de soi. Ça peut être des comportements d'adaptation face à des obstacles anticipés ou existants ; ou la résolution efficace des problèmes, l'exploration active de solutions ; la restauration d'une forme d'autonomie et de maîtrise de soi ; voire la recherche des informations sur le (s) problème (s)...
- **Les Moments Innovants concernant la réflexion (MIR).** Ce sont des sentiments ou des pensées qui reflètent une distance par rapport au problème, de nouvelles perspectives sur la problématique du récit de soi et de ses implications dans la vie du client. Ces réflexions indiquent une nouvelle conception qui rend le problème illégitime (ex., pensées, intentions, interrogations, doutes). Ces moments peuvent soit s'exprimer comme une nouvelle façon de comprendre le récit qui se révèle incohérent ; soit avoir une dimension d'affirmation de soi et d'autonomisation.
- **Les Moments Innovants de protestation (MIP).** Ce sont des actions (comme des MIA) ou des pensées (comme des MIR) qui présentent une confrontation à la problématique du récit et à ses conséquences, soit en adoptant une position critique par rapport au problème ; soit accompagnées de nouvelles positions d'affirmation de soi et d'autonomie.
- **Les Moments Innovants de re-Conceptualisation (MIC).** Ce sont des processus méta-réflexif qui sont révélés par une compréhension de ce qui a changé et du processus par lequel les changements sont intervenus.
- **Les Moments Innovants de mise en œuvre du changement (MICH).** Ces moments impliquent la mise en œuvre du changement à travers de nouveaux projets, buts ou activités, en se référant à de nouveaux objectifs, expériences, activités ou projets, anticipés ou en cours, en tant que conséquence du changement...

Ce codage nous a paru particulièrement intéressant par sa proximité avec nos questions de recherche : la réflexivité et le changement pendant l'entretien. Nous avons adapté ce codage à nos questions de recherche.

Nous avons considéré l'intégralité des entretiens et n'avons relevé que les moments correspondant à nos questions de recherche. Dans une première étude, *La résilience dans les situations de licenciement économique : une étude de cas mobilisant les dialogues de conseil en life design* (Robinet, Cohen-Scali et Pouyaud, 2019), nous avons repris quatre types des Moments Innovants décrits par Cardoso et *al.* (2014a) : les Moments de réflexion (MIR), les Moments de protestation (MIP), les Moments de conceptualisation (MIC) et les Moments de changement (MICH). Nous n'avons pas intégré les sous-catégories qui n'étaient pas nécessaires pour notre recherche. Nous y avons ajouté une nouvelle catégorie, les « Moments Innovants de ressources Externes » (MIEx) destinés à repérer les moments où le bénéficiaire évoque les relations extérieures, sollicitées ou spontanées, qui viennent renforcer la construction ou la réalisation du projet. Nous avons alors appliqué un double codage intra-codeur. Dans les études suivantes, nous avons cherché à nous appuyer sur des éléments « objectifs », et particulièrement langagiers, manifestant la dimension étudiée, tels certains mots ou les temps des verbes.

Pour l'étude présentée ici, nous avons repris cette codification. Dans un premier temps, nous avons élaboré et appliqué un code global qui a ensuite été reconsidéré. Le codage s'est appuyé sur des mots du vocabulaire employé par les bénéficiaires dans l'entretien, sans jamais perdre de vue que le sens est le seul juge. Ce faisant, notre intention était d'« objectiver » autant que possible la catégorisation, et de restituer à la langue la place importante que nous lui supposons dans le psychisme des individus, et dans l'étude présente, dans leur réflexion et la construction de leur projet d'avenir.

Pour rester cohérent avec notre approche linguistique-dialogique, nous avons retenu cinq codes :

- 1) « Dialogues avec autrui » correspondent aux discours rapportés directs ou indirects ;
- 2) « Dialogue de réflexion avec soi-même (1) », qui correspond globalement aux Moments innovants de réflexion (MIR) pour Cardoso et *al.* (2014a). Ces moments sont essentiellement repérés par « je me dis », ou « je pense » ;
- 3) « Dialogue réflexifs avec soi-même (2) », correspond plutôt aux Moments innovants de protestation (MIP) ou de conceptualisation (MIC) pour Cardoso et *al.* (2014a). Ces moments sont marqués par des phrases du type « en fait », « je me rends compte » ... ; nous associons ces moments à de la réflexivité.

Ces trois premiers codes sont destinés à repérer la place des dialogues dans la réflexion et/ou la réflexivité des consultants, pour considérer le fonctionnement éventuellement dialogique de la réflexivité, et la place d'autrui dans la réflexion sur soi. Les trois codes supplémentaires sont :

- 4) « Lien avec le projet ou sa mise en œuvre », code qui correspond au Moments innovant d'action (MIA) et Moments innovants de changement (MICH) de Cardoso et *al.* (2014a). Avec ce codage notre objectif est de regarder plus précisément l'évolution du projet tout au long de l'entretien. Nous avons relevé dans cette

catégorie tous les extraits de récits évoquant des actions passées, imaginées, espérées ou envisagées, et futures.

- 5) Dimension argumentative. Cette dimension nous est apparue lors des lectures successives des entretiens, et elle est confirmée par l'analyse avec le logiciel Tropes. Nous avons alors tenté un classement de ces passages, adoptant la catégorisation d'Oléron (2001) qui fixe trois objectifs à l'argumentation : la délibération, lorsque plusieurs décisions sont possibles, les arguments en faveur de chacune sont développés afin de prendre une décision. La justification, est rétrospective et est utilisée pour établir le bien-fondé d'une décision déjà prise. La transmission d'une conviction, vise à convaincre l'interlocuteur et à l'influencer.

Nous avons parallèlement relevé des moments correspondant aux Formes Identitaires Subjectives (FIS) : Nous avons relevé les passages d'entretien où les bénéficiaires évoquent leurs FIS : définitions, apparition, réorganisation, liens, disparition... L'intérêt de cette catégorie, qui double l'analyse thématique, est de rassembler, dans un même tableau, les FIS et les autres dimensions, pour faciliter les liens et les comparaisons.

Le classement a été effectué sans tenir compte du temps des verbes (passé, présent, futur, ou infinitif). Nous avons généralement résolu les ambiguïtés en privilégiant le sens global des phrases. Nous avons rencontré quelques difficultés avec des formulations impersonnelles telles que « *on va dire* », « *en se disant* », « *disons* » ... Nous avons considéré qu'il s'agissait généralement de figures de style et les avons généralement éliminées de notre classement. Pour la même raison nous avons éliminé certaines questions directes qui apparaissent lors de la narration comme « *Qu'est-ce que je faisais pendant ce temps-là ?* ». Nous avons aussi procédé à un arbitrage avec des phrases du type « *comme je le disais* » que nous avons considéré comme pouvant être équivalentes à « *comme je [vous] le disais* », c'est-à-dire que cette formule faisait référence au dialogue actuel avec la conseillère. Nous n'avons donc pas classé ces formules. Certaines réflexions nous ont paru importantes à conserver. Par exemple « *Pour ce blog, mon idée de départ c'était... J'ai fait quelques expos à droite à gauche. Bon, c'est pas mon intérêt de montrer des images. Si je veux montrer des images, y a le Web et je mets ça en ligne.* » Nous avons considéré qu'il s'agissait là d'un dialogue intérieur, dialogue qui se poursuit d'ailleurs tout au long de l'entretien, montrant une évolution dans la réflexion et qui aboutit à des décisions et réalisations en fin d'entretien. Ce classement ayant pour objectif de construire des relations, des liens entre les catégories relevées, nous avons classé ces phrases dans chacune des catégories.

Tableau 1. Les codes et leurs définitions

Code	Principaux mots relevés	Correspondance avec Cardoso et al. (2014a)

Dialogues avec autrui	Discours rapportés directs ou indirects (Je dis à..., il.elle me dit, il.elle me dit que...).	
	Tous les verbes d'expression : dire, parler, prétendre, demander, répondre... (s'ils ne sont pas réflexifs)	
Dialogue / Réflexion avec moi-même (1) MI de Réflexion	Réflexion exprimée Je me dis, je me suis dit (toute forme réflexive des verbes dire ou demander), je pense, je trouve...	MIR
Dialogue réflexif avec moi-même (2) MI de Protestation et Conceptualisation	Paradoxe exprimé ou conflit dans les comportements ou les explications fournies. En fait ; je me rends compte ; je mesure ; c'est vrai ; j'aurai pu, c'est vrai... en plus ; je réalise ;	MIP et MIC
Lien avec le projet ou sa mise en œuvre MI d'Action	J'ai bâti un projet ; je serais tenté de m'orienter ; je me suis décrété relecteur ; j'envisage ; je suis en train de m'organiser ; me lancer ; on va faire des choses ; toutes les formes du verbe faire ; essayer ; ...	MIA et MICH
Dimension argumentative (Délibération / justification / conviction)	Donc, parce que, mais, si, c'est pour ça, par ailleurs, alors, même, même si, c'est pourquoi, peut-être, et encore, voilà, par contre, d'abord, et puis...	
Les FIS Définitions, apparition, réorganisation, liens, disparition...	Toute expression de la « manière d'être, d'agir ou d'interagir en lien avec une certaine représentation de soi dans un contexte particulier ». Ces FIS relevées lors du codage ont complété l'analyse thématique.	

3.4. Orientations Méthodologiques

Nous avons utilisé, pour ces études, deux logiciels parmi les plus couramment utilisés pour les analyses qualitatives : Alceste et Tropes.

3.4.1. Alceste

Le logiciel Alceste est un outil qui permet l'analyse statistique de données textuelles. Son objectif est de « quantifier un texte pour en extraire les structures significantes les plus fortes » (Extrait du manuel d'utilisation⁵). Ce logiciel met en évidence la fréquence et le contexte d'apparition de certains mots présupposant que « l'étude de l'organisation des éléments d'un texte et des régularités du vocabulaire permettrait au chercheur de mettre au jour, dans une certaine mesure, les mondes de pensée du locuteur » (Bart, 2011, p.174). La méthode repose sur

⁵ Consulté sur le site de la société Image, gestionnaire du logiciel Alceste : <http://www.image-zafar.com/Logiciel.html>

un découpage du corpus en fragments. Les logiciels d'analyse statistique procèdent généralement à une « classification hiérarchique ascendante » : en partant des mots et de leurs cooccurrences, ils forment des classes. Alceste inverse la démarche et utilise une méthode de « classification hiérarchique descendante » en fractionnant successivement le texte il en extrait des classes de mots représentatives (Delavigne, 2003).

« À partir d'une première distribution des fragments en deux classes les plus différenciées possible – au niveau de leur vocabulaire spécifique – la plus grande d'entre elles se voit re-distribuée à nouveau jusqu'à ce qu'elle se divise en deux. Cette double opération de distribution/classification continue jusqu'à obtenir un nombre stable de classes. L'objectif de cette classification descendante hiérarchique étant la répartition des énoncés en classes marquées par le contraste de leur vocabulaire » (Kalampalikis et Moscovici, 2005, p.15).

Chaque classe est nommé « unité de contexte élémentaire » (UCE) : le logiciel relie les contextes qui ont des mots communs (Delavigne, 2003). Le logiciel Alceste permet donc une analyse systématique, rapide et précise du contenu lexical d'un corpus écrit. Ce n'est cependant qu'un comptage des mots présents dans le texte, et on pourrait lui reprocher d'éliminer la mise en mot, c'est-à-dire toutes les opérations de modélisation du discours, comme si ceux-ci ne participaient pas à la construction du sens.

3.4.2. Tropes

Tropes est un logiciel d'analyse de textes développé sur la base des travaux de Rodolphe Ghiglione (Ghiglione et al., 1995 ; Ghiglione et al., 1998). Le postulat sur lequel repose cet outil est que communiquer c'est « co-construire un fragment d'univers en mettant en scène, par la médiation du langage » une représentation du monde. L'enchaînement et le choix des mots dans l'énoncé n'est pas aléatoire. Le locuteur opère « des choix successifs, [...] il va sélectionner des significations, des objets parmi d'autres, les qualifier et définir les types de relations qu'ils entretiennent entre eux » (Ghiglione et al., 1998, p. 39). Le logiciel Tropes va alors au-delà de l'analyse lexicale, il prend en compte aussi les liens entre les mots, la syntaxe, des éléments de logique, et les modes d'énonciation parmi lesquels les modes verbaux, les pronoms, les opérateurs de modalisation. L'unité textuelle prise en compte n'est pas la phrase mais la proposition, qui représente l'unité de sens minimale et autonome. Chacune est constituée a minima d'une entité qui accomplit un type d'activité (actant) et d'un prédicat (les verbes) qui réalise ce type d'activité. Les propositions peuvent en outre présenter une entité sur laquelle s'exerce cette activité (acté) ; éventuellement des modélisateurs exprimant un jeu de distanciation ou de prise en charge par l'énonciateur ; et enfin, des indicateurs spatio-temporels (Ghiglione et al., 1995).

Les référents noyaux nomment les objets du monde (animés ou non, abstrait ou concret, réels ou imaginaires...) dont parle l'énonciateur. Ils sont représentés par des substantifs, des noms des pronoms personnels,

démonstratifs, possessifs, relatifs... qui ont une importance particulière dans l'organisation de l'univers référentiel produit. Le logiciel les compte pour en évaluer le poids et décrire le monde référentiel. Ce comptage s'effectue plus sur une base sémantique que lexicale. Le vocabulaire a été regroupé en classe ou en réseau. « Par exemple, le mot "funambule" est associé à "acrobate" incluse dans l'univers de référence 2 "cirque" et dans l'univers de référence 1 "spectacle". L'univers de référence 1 "spectacle" regroupe des concepts très large comme le "cinéma", le "théâtre", etc. » (Ghiglione et al., 1995, p. 77).

Une spécificité du logiciel Tropes est l'analyse qu'il fait de toutes les catégories de mots. Outre les substantifs, qui sont considérés comme la principale catégorie (référence), le logiciel regroupe tous les autres les mots en grandes catégories lexicales : les verbes, les connecteurs (conjonctions de coordination et subordination), les modalisateurs (adverbes), les adjectifs et les pronoms personnels et enfin les substantifs et noms propres.

Les verbes sont classés en grandes catégories :

- Statifs où dominent les verbes « être » et « avoir » ;
- Factifs, essentiellement « faire », mais aussi tous les verbes ayant pour caractérisant la réalisation, la production, la modification d'un objet, une manière d'agir sur quelque chose, de produire un effet (« travailler », « marcher »)
- Déclaratifs, qui expriment une déclaration sur un état, un être, un objet (« dire », « croire »)
- Performatifs, qui expriment un acte de langage (« promettre », « exiger »)

Les conjonctions (de coordination et de subordination) ou des locutions conjonctives relient les parties de discours par des notions de :

- Condition (*si, dans l'hypothèse, au cas où, ...*)
- Cause (*parce que, puisque, car, donc, ...*),
- But (*pour que, afin de, ...*)
- Addition (*et, ensuite, puis, ...*)
- Disjonction (*ou ... ou, soit ... soit, ...*)
- Opposition (*mais, cependant, toutefois, ...*)
- Comparaison (*comme, tel que, ainsi que, ...*)
- Temps (*quand, lorsque, avant que, ...*)
- Lieu (*où, jusqu'où, ...*).

Les modalisations (adverbes ou locutions adverbiales) permettent à celui qui parle de s'impliquer dans ce qu'il dit, ou de situer ce qu'il dit dans le temps et dans l'espace, par des notions de :

- Temps (*maintenant, hier, demain, ...*),
- Lieu (*là-bas, en haut, ici, ...*),
- Manière (*directement, ensemble, ...*),

- Affirmation (*tout à fait, certainement, ...*),
- Doute (*peut-être, probablement, ...*),
- Négation (*ne...pas, ne...guère, ne...jamais, ...*),
- Intensité (*très, beaucoup, fortement, ...*).

La fonction des adjectifs est de préciser l'identité de l'objet référentiel. Le logiciel les classe en deux grandes catégories : les adjectifs objectifs attribuent une propriété au référent dénoté par un substantif ; et les adjectifs subjectifs qui énoncent un jugement de valeur sur le référent.

Les autres catégories de mots contiennent des *pronoms*, des *articles*, des *prépositions*, et des *adjectifs non qualificatifs* ne sont pas prises en compte dans les résultats, elles ne sont utilisées que pour le traitement de levée d'ambiguïté du logiciel.

Une simple analyse automatique des entretiens nous a paru insuffisante pour faire apparaître la richesse et la pluralité du sens de l'énoncé. Nous suivrons ici la position de Demazière et Dubar (1997/2009) : « Toute analyse du sens d'un entretien est dans sa mise en mots ». Prendre en compte la mise en mots du sens ne signifie pourtant pas abandonner le point de vue psychologique qui est le nôtre pour s'en remettre à la linguistique. Ce faisant, nous avons essayé d'être fidèle à l'esprit de la recherche qualitative et de rester sensible à ce qui émerge des données. Cette sensibilité s'est modifiée au fur et à mesure que s'est construit l'interprétation tout au long du processus de recherche (Guillemette, 2006). Nous avons, à partir des éléments repérés dans le corpus procédé à des aller-retour entre les éléments observés et les théories disponibles relatives à ces observations. Notre problématique s'est progressivement précisée. Nous allons présenter maintenant les résultats qu'ont permis la technique d'analyse et de codage que nous avons présentée.

Quatrième partie

Résultats

4. Résultats

Nous présentons dans cette partie les résultats des différentes analyses. Les premiers résultats concernent les réorganisations identitaires et présentent les analyses thématiques manuelle et automatisées (Alceste) pour chacun des entretiens. Les résultats suivants concernent l'analyse dialogique : nous présentons les résultats issus de l'analyse à l'aide du logiciel Tropes, puis ceux issus du codage.

4.1. Analyse thématique : la réorganisation identitaire

Dans cette première étude nous avons cherché à comprendre la réorganisation du système de Formes Identitaires Subjectives de Gaspard pendant les entretiens. Nous avons effectué une analyse « manuelle » en respectant strictement la méthode proposée par Paillé et Mucchielli (2003/2012) ; et parallèlement une analyse thématique automatisée de chaque entretien avec le logiciel Alceste. Les extraits de l'entretien sont présentés en italique. Nous présentons les résultats de chacune des analyses pour chaque entretien afin de comparer les résultats et complétons par un schéma récapitulatif pour chaque entretien. Nous terminons l'étude de chaque entretien avec un schéma synthétisant le Système des Formes Identitaires subjectifs ressortant des deux analyses.

4.1.1. Le premier entretien de Gaspard

Nous avons d'abord sélectionné dans la retranscription tous les échanges liés à l'expression ou l'analyse des Formes Identitaires Subjective et de leurs contextes respectifs. Nous avons conservé une segmentation par entretien afin de montrer l'évolution. Nous présentons les FIS telles qu'elles ont été exprimées dans chaque entretien et tentons une analyse en nous appuyant sur les schémas de chacune des étapes de la réorganisation.

4.1.1.1. Le récit de Gaspard

Gaspard a environ cinquante ans lorsqu'il se présente pour une aide à l'orientation. Il avait négocié les conditions de son départ à l'occasion d'un plan social dans le quotidien dans lequel il travaillait comme relecteur depuis dix-sept ans. Une règle tacite de la profession lui interdisait de rechercher un emploi similaire dans la presse. N'étant pas du tout attiré par les conditions de travail et de rémunération dans d'autres secteurs comme l'édition, il est contraint à trouver un autre emploi, dans un autre métier, « *parce que la presse, c'est fini, pour moi, c'est fini. J'ai du mal à imaginer dans quel univers... On peut imaginer le monde associatif, mais il faut gagner sa*

vie. Voilà. ». Il avait d'abord envisagé une orientation vers le secteur de l'internet. Il a suivi une formation à la création de site supposant cela lui permettrait de travailler comme relecteur pour des sites internet. Lors de cette formation il a découvert que son projet était irréaliste : *« C'est une formation que j'ai choisie en me disant que l'avenir de la presse et de la production écrite serait sur le Web, et qu'il était important de se positionner, d'être en mesure de travailler sur le Web. Mais d'emblée j'avais fait, y a pas eu de réflexion préalable. La réflexion préalable aurait été de vérifier d'abord, que la relecture de textes se faisait vraiment sur le Web »*. Il a cependant continué la formation *« en me disant que la dimension peut-être créative pourrait me permettre de basculer dans tout à fait autre chose, sans même me soucier de revenir d'exploiter ce que j'ai pu savoir faire en étant correcteur. Voilà »*. Il exprime une alternative dont les deux termes sont exclusifs : exploiter ses anciens savoirs ou basculer dans tout à fait autre chose : des activités plus créatives comme *« travailler en vidéo et de manipuler des logiciels de montage »*. Après quelques minutes d'entretien, il présente une troisième possibilité : *« Si j'ai suivi cette formation, c'est également parce que j'ai des activités en dehors. J'ai eu et j'ai toujours des activités en dehors du champ professionnel qui relèvent de la création. Donc je m'imaginais quelque part que j'allais joindre, non pas l'utile à l'agréable, mais que j'allais pouvoir exploiter mes anciens savoirs et par ailleurs m'épanouir dans des activités plus créatives que celle de correcteur »*.

Lorsque la conseillère lui demande de préciser quelles sont ces activités, Gaspard présente les deux autres grandes sphères de sa vie actuelle⁶ : *« Alors les autres activités, qui vont toutes quelque part converger vers la fabrication de séquences animées, c'est la production de dessins, de photos. Ça, c'est une part des activités, et l'autre part, c'est un intérêt que j'ai porté, que je continue à porter, mais... Sur la transmission, et sur... la transmission, c'est-à-dire pas seulement transmettre un savoir technique mais imaginer des conditions de production collective de créations... »*. Nous nommons la première sphère « la Création ». Dessin, photo, gravure, lithographie, dessin empreinte et autres productions multimédia, Gaspard a des activités éclectiques : *« Oui. Alors indépendamment de ça j'ai dessiné très régulièrement. En fait j'ai produit toutes natures de dessins depuis longtemps et à certaines époques de façon un peu, un peu régulière, ce qui n'est plus tellement le cas ces temps-ci parce que je m'occupe d'images qui bougent et qui ne sont pas des dessins. Donc j'ai découvert des techniques, je parlais de gravures, de lithos, de dessins-empreintes. Avec le dessin-empreinte j'ai fabriqué un livre pour lequel j'avais trouvé un éditeur il y a quelques années »*. D'un autre côté, Gaspard a eu plusieurs expériences d'animation d'ateliers photo ou de création artistique, *« Des expériences à la fois artistiques et pédagogiques auprès de publics variés »*. La transmission c'est principalement des ateliers de création artistique qu'il a animés dans plusieurs pays d'Afrique (Sénégal, Guinée Bissau, Afrique du sud et Mozambique) mais aussi dans une classe Zep d'Argenteuil. Ces ateliers ont été longuement décrits, leur genèse, les difficultés rencontrées, les plaisirs et réussites. Il précise : *« à chaque fois que j'anime des ateliers, on invente une langue*

⁶ Les FIS sont présentées dans l'ordre de leur apparition dans l'entretien.

[...], je vous parle d'inventer une langue, ça c'est un truc. On fabrique un groupe, on crée de toutes pièces un groupe, et, même si le groupe est déjà constitué avant mon arrivée, c'est un autre groupe qui se fabrique ».

Gaspard présente trois grands domaines de sa vie passée : le métier de correcteur, la transmission de connaissances avec l'animation d'ateliers, et enfin, la création artistique. Ces trois domaines de sa vie ont été évoqués lors des dialogues. Gaspard explique : « mes parents sont de milieu assez modeste. [...] Et je n'avais pas une très bonne relation avec mon père, mes parents se sont séparés l'année où j'ai passé le bac, et je pense que je, j'ai quand même que j'avais vécu à l'ombre d'un homme qui avait échoué. [...] J'ai observé au fil de mes études toute une série de conduites d'échec. [...] Donc j'ai raté beaucoup de trucs, même si j'ai réussi le concours d'entrée à Louis-Lumière, ce qui est pas forcément facile-facile, donc j'y suis entré, et puis, au bout d'un an et demi, j'ai considéré que cette école ne me formait pas à ce que je voulais devenir qui était photographe. Donc j'avais pas de sous, et en même temps j'ai pas passé le diplôme de fin d'études ». Il remonte loin dans l'histoire de ses parents. « Au départ, donc à ma naissance, mon père a travaillé dans la presse comme ouvrier ficeleur. [...] Ma mère a été d'abord correctrice de presse, enfin non correctrice dans l'édition ». Ils ont tous deux repris des études à Vincennes, sa mère en arts plastiques et son père en sociologie. Elle a passé le Capes, qu'elle a raté, mais « elle s'est retrouvée enseignante, maître auxiliaire. [...] Elle a enseigné pendant quelques années, à la suite de quoi elle a décidé de revenir à son ancien métier de correctrice, pour l'édition puis pour la presse ». Son père, lui, est ensuite devenu développeur-tireur du service photo d'un quotidien parisien. Gaspard poursuit son histoire familiale : « On voit bien où je veux en venir. Je me suis intéressé à la photo parce que... je suis devenu correcteur parce que... Et désormais en 2012, je ne serai ni l'un ni l'autre, ou peut-être les deux, ou rien de tout ça, et je dois inventer un métier qui n'est pas celui de mes parents. Ça, j'en ai pris conscience. Bon, c'est pas forcément très simple ».

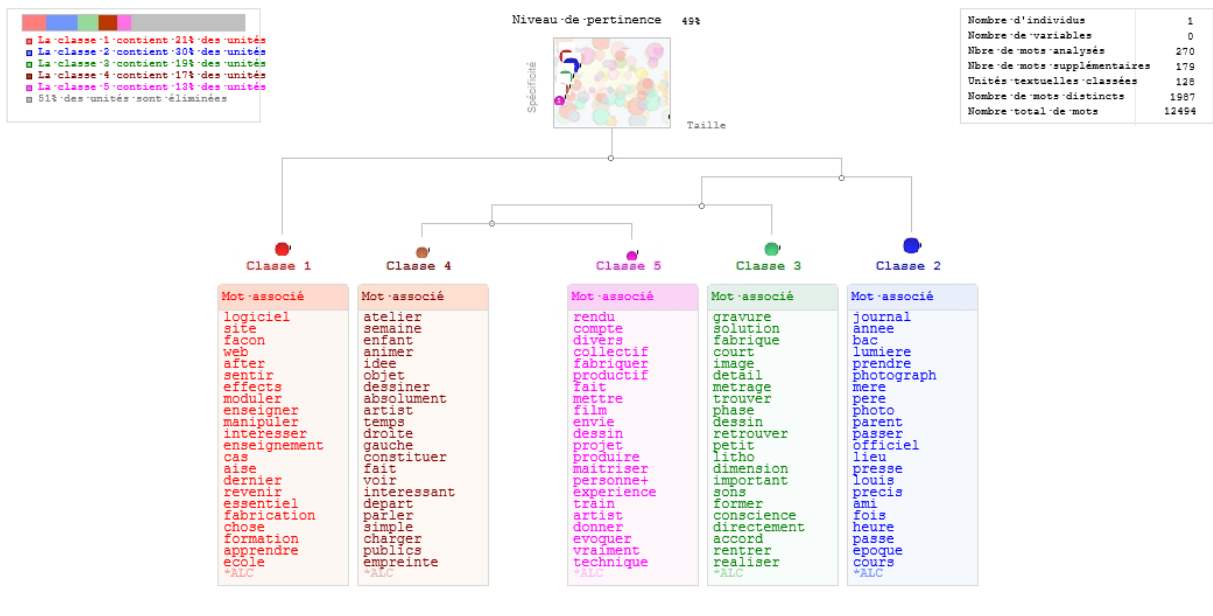
Après avoir évoqué les valeurs collectives et la tradition solidaire de la presse, il exprime le plaisir qu'il a eu à ce métier : « j'ai adoré travailler comme dernier relecteur, ou responsable de l'équipe de correcteurs pour fabriquer le journal. J'ai adoré faire ça ». Il exprime ses craintes concernant son avenir professionnel : « ce que je redoute, c'est ce, ce que peut être la culture d'une entreprise dont le principe de solidarité n'est du tout, n'est pas essentiel, au contraire. Une entreprise... Après, ça relève du politique et de ma façon de voir les choses [...] Je ne veux pas d'une société où on a pas le droit de parler, je ne veux pas d'endroit où les syndiqués... [...] je ne veux pas que ce soit l'un contre l'autre, la concurrence, tout ça c'est... ça, ça sert à qui ? La concurrence, ça sert à celui qui met en concurrence, ça sert pas à chacun. Il n'y a pas de bénéfice. L'émulation, pourquoi pas ? mais pas la concurrence. Et ça, c'est, je redoute d'entrer dans une structure dont ce soit le mode de ce principe. C'est surtout ça qui m'inquiète ».

Gaspard éprouve certaines difficultés à exprimer ses anticipations. Il reprend d'abord en termes assez vagues des notions déjà évoquées dans l'entretien : « *J'aimerais bien travailler en équipe* ». Ou « *J'aimerais assez que, ben, travailler sur, à produire quelque chose qui me paraît intéressant et digne de, euh, qui mérite qu'on y travaille* ». La conseillère insiste et lui demande de préciser un métier. « *J'ai un ami dont le métier est d'animer des ateliers. C'est son métier, ça fait quinze, vingt ans qu'il fait ça* ». La conseillère insiste. « *Moi, je trouve que c'est des beaux métiers. [...] Et ça me paraît intéressant pour plein de raisons. La première, c'est qu'on travaille ensemble pour produire un truc commun. Alors j'envisage un autre type d'atelier. Je veux dire pas seulement autre type d'atelier où on produit ensemble un autre type de créations...* ». Evoquer le métier de son ami amène progressivement Gaspard à l'imaginer pour lui-même. « *Je pense à un atelier [...] à l'issue duquel les personnes sont en mesure de, de s'approprier réellement la technique pour, elles-mêmes, continuer à produire des choses. Ça me paraît assez important...* ». Un peu après, pour justifier la nécessité d'évoquer le métier de correcteur lors de l'entretien suivant, Gaspard dit « *Je mesure que par exemple je me suis trouvé, à plein de reprises, investi de la mission de former les nouveaux venus* », construisant un lien entre son métier de relecteur et la possibilité d'enseigner ou d'animer des ateliers.

4.1.1.2. Le résultat de l'analyse Alceste pour le premier entretien

L'analyse automatisée apporte un complément à l'analyse manuelle. Le logiciel Alceste a classé 49% des unités textuelles du corpus, et 51% ont été rejetées de l'analyse, parce qu'estimées non pertinentes. Les unités classées sont réparties en 5 groupes appelés *classes d'énoncés significatifs* ou tout simplement *classes*. Chaque classe est numérotée et coloriée suivant l'ordre d'apparition dans la classification.

Figure 2. Dendrogramme des classifications descendantes du 1^{er} entretien de Gaspard



Classe 1. La première classe à apparaître est la classe 1, qui est analysée comme la plus spécifique. C'est la première à s'être détachée dans l'arbre de classification, son vocabulaire est le plus homogène, elle représente 21% des unités textuelles classées et se caractérise par des mots tels que *logiciel*, *site*, *façon*, *web*, *After-effect*, *sentir*. Cette classe correspond aux passages de l'entretien où Gaspard raconte la formation qu'il a effectué pendant sa première année de chômage. Il y a eu des difficultés avec la programmation, avec les enseignants, mais y a appris à utiliser le logiciel *After Effect* qu'il utilise depuis pour la création d'images numériques. Cette formation marque d'une part l'échec de son projet de reconversion vers le métier de correcteur sur le Web, et d'autre part son apprentissage du logiciel *After effect* qu'il utilise depuis pour la création de séquences animées. Cette classe représente le passé immédiat de la vie de Gaspard lorsqu'il a tenté de mettre en œuvre son projet de reconversion vers le Web, et l'opportunité qu'il y a eu de s'initier à ce logiciel qu'il utilise pour des créations personnelles. Cette classe pourrait être associée à une FIS actuelle « Gaspard Créateur d'images animées »

Classe 2. Ensuite se détache la classe 2, la plus importante puisqu'elle représente 30% des unités textuelles classées. Les mots significatifs sont : *journal*, *année*, *bac*, *lumière*, *prendre*, *photograph**. Cette classe correspond au passage dans lequel Gaspard raconte son parcours scolaire (le bac et l'école Louis Lumière), le lien avec ses parents qui travaillaient dans la presse (sa mère comme relectrice), son parcours pour arriver, lui-aussi, dans la presse. Cette classe comprend une dimension passée de la vie de Gaspard, en lien avec ses parents et ses études. Une classe reliée à des FIS passées « Gaspard fils de ses parents » et « Gaspard étudiant, et photographe ».

Classe 3. Cette troisième classe représente 19% des unités textuelles classées. Ses mots significatifs sont : *gravure*, *solution*, *fabrique*, *court*, *image*, *détail*. Cette classe représente les activités en dehors qui relèvent du champ de la création : la photo, le dessin, la lithographie, la réalisation de courts métrages... Une classe qui

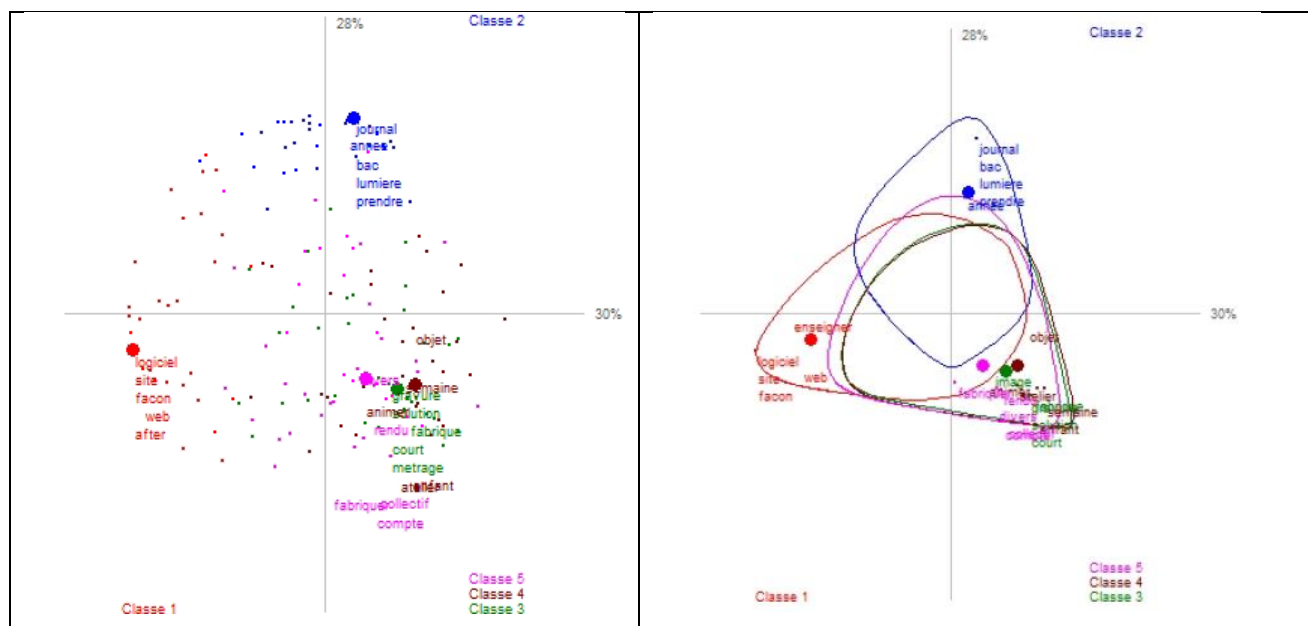
représente la FIS présente que nous nommons « Gaspard dessinateur » et avons associée dans notre schéma à la FIS « Etudiant et photographe ».

Classe 4. Elle représente 17% des unités textuelles classées, marquée par les mots : *atelier, semaine, enfant, animer, idée, objet*. Cette classe reprend les termes utilisés par Gaspard pour raconter divers ateliers qu'il a animés en Afrique, certains avec des enfants, mais pas uniquement, où ils créaient ensemble. Cette classe évoque les ateliers sous l'angle de l'enseignement ou la transmission. Cette classe représente une FIS passée « Gaspard animateur d'ateliers ».

Classe 5. La classe 5 qui représente 13% des unités textuelles classées est marquée par les mots *compte et rendu, divers, collectif, fabriquer, productif*. C'est peut-être la classe la moins pertinente : on y retrouve à la fois des créations lors des ateliers collectifs et des créations personnelles. Cette classe reprend des éléments traités dans la classe 3 et d'autres traités dans la classe 5, peut-être sous un angle plus « réalisation » au sens à la fois prise de conscience (rendre compte) et résultat (fabriquer, productif).

Les analyses factorielles en corrélations et en coordonnées confirment le lien entre les trois dernières classes.

Figure 3. Premier entretien Gaspard. Analyses factorielles en corrélation et en coordonnées



Il apparaît clairement que les seules classes 1 et 2 sont bien différenciées et homogènes, et semblent avoir peu de lien avec les trois autres classes.

Nous avons décrit, à partir des extraits de l’entretien et de l’analyse Alceste, l’organisation du système de FIS de Gaspard afin d’en montrer l’évolution au fil des entretiens. Nous le symbolisons dans une succession de schémas illustrant de quelle façon les activités présentes, passées ou futures sont envisagées pendant les entretiens, et l’évolution des liens que Gaspard construit entre ses différentes Formes Identitaires. Nous marquons les liens entre ses FIS avec des traits rouges plus ou moins marqués, allant du pointillé au trait plein, ce dernier pouvant être plus ou moins épais en fonction de son l’importance déclarée.

Système de FIS de Gaspard au premier entretien

The diagram illustrates Gaspard's FIS system across three columns: **Créateur**, **Professionnel**, and **Transmetteur**. The rows represent time: **FUTUR**, **PRESENT**, and **PASSE**.

- Créateur Column:**
 - FUTUR:** Gaspard Créateur
 - PRESENT:** Créateur d'images animées
 - PASSE:** Etudiant, Photographe, Dessinateur...
- Professionnel Column:**
 - FUTUR:** ??
 - PRESENT:** Gaspard Cherchant à construire son avenir
 - PASSE:** Gaspard Relecteur
- Transmetteur Column:**
 - FUTUR:** (Empty)
 - PRESENT:** Intérêt pour la transmission
 - PASSE:** Animateur d'ateliers

Connections (solid red lines):

- Gaspard Créateur (FUTUR, Créateur) to Gaspard Cherchant à construire son avenir (PRESENT, Professionnel)
- Créateur d'images animées (PRESENT, Créateur) to Gaspard Cherchant à construire son avenir (PRESENT, Professionnel)
- Créateur d'images animées (PRESENT, Créateur) to Gaspard Relecteur (PASSE, Professionnel)
- Etudiant, Photographe, Dessinateur... (PASSE, Créateur) to Gaspard Relecteur (PASSE, Professionnel)
- Etudiant, Photographe, Dessinateur... (PASSE, Créateur) to Fils de ses parents (PASSE, Professionnel)
- Gaspard Cherchant à construire son avenir (PRESENT, Professionnel) to Intérêt pour la transmission (PRESENT, Transmetteur)
- Gaspard Cherchant à construire son avenir (PRESENT, Professionnel) to Animateur d'ateliers (PASSE, Transmetteur)
- Gaspard Relecteur (PASSE, Professionnel) to Animateur d'ateliers (PASSE, Transmetteur)

Connections (dashed red lines):

- Gaspard Créateur (FUTUR, Créateur) to Gaspard Relecteur (PASSE, Professionnel)
- Créateur d'images animées (PRESENT, Créateur) to Intérêt pour la transmission (PRESENT, Transmetteur)
- Créateur d'images animées (PRESENT, Créateur) to Animateur d'ateliers (PASSE, Transmetteur)
- Etudiant, Photographe, Dessinateur... (PASSE, Créateur) to Intérêt pour la transmission (PRESENT, Transmetteur)
- Fils de ses parents (PASSE, Professionnel) to Intérêt pour la transmission (PRESENT, Transmetteur)

106

et ses autres activités, qu'il qualifie de *tout à fait autre chose*. Mais il lie son activité de relecteur aux activités professionnelles de ses parents, dans la presse pour les deux parents, et la relecture avec sa mère. Nous avons donc fait apparaître une sphère « Gaspard fils de ses parents » et matérialisé ce lien entre « Gaspard fils de ses parents » et « Gaspard relecteur ». Ce lien tient une place importante dans le récit que Gaspard nous fait de l'origine de son orientation vers la presse et la relecture. Nous ajoutons, à travers l'histoire de sa mère telle qu'il la raconte, des liens avec la Création (elle a suivi des cours d'Arts plastiques), et avec la transmission (elle a été enseignante). Cette sphère est assez présente lors du premier entretien, mais disparaît progressivement ensuite. Parmi les activités actuelles, celle qui prend le plus de place est la création d'images animées. Gaspard raconte avec enthousiasme cette activité qui semble occuper tout son temps. Il présente celle-ci dans la continuité de toutes les activités de photo, dessin, gravure... qu'il pratique depuis sa jeunesse : il utilise ses photos et gravures pour produire d'autres œuvres comme le livre pour enfants ou des séquences animées. Sa dimension professionnelle ne semble pas l'occuper beaucoup, même si sa présence à nos entretiens prouve que cela le préoccupe. Gaspard a, depuis son licenciement, suivi une formation qu'il dit avoir choisie en se disant que *l'avenir de la presse et de la production écrite serait sur le Web*. Il pensait pouvoir *exploiter ses anciens savoirs et par ailleurs s'épanouir dans des activités plus créatives que celle de correcteur*. Lorsqu'il a réalisé que son projet initial n'était pas réalisable, il est resté dans cette formation en se disant que *la dimension peut-être créative pourrait me permettre de basculer dans tout à fait autre chose, sans même me soucier de revenir d'exploiter ce que j'ai pu savoir-faire en étant correcteur*. Ce passage peut être l'expression d'une tentative d'orienter son projet professionnel dans une nouvelle direction, ou d'unifier toutes les dimensions de son identité, de créer des liens, sans trop savoir comment s'y prendre. Il y renonce dès le premier échec, mais cette volonté nous amène à présenter un lien, même ténu (pointillé) entre ses trois grandes dimensions identitaires. Enfin, très rapidement après avoir exprimé le métier de son ami, *animer des ateliers*, Gaspard se souvient que dans son travail de correcteur il formait les nouveaux, faisant ainsi un lien, encore ténu, entre sa FIS de relecteur et la FIS Intérêt pour la transmission.

4.1.2. L'évolution du système de FIS : le deuxième entretien

Gaspard arrive au deuxième entretien avec une toute nouvelle expérience de relecture pour une amie qui travaille dans un institut de formation au travail social. « *C'est quelque chose que je me charge d'entretenir régulièrement, même si... je me rends compte que, même pour un métier pareil dont on peut penser qu'il ne s'agit que de connaissances, il faut aussi garder une certaine patte, une certaine main. Ça, je l'aurais pas imaginé. Ça c'est, des choses qui m'étaient totalement évidentes et qui le sont plus* ». Cette nouvelle expérience est l'occasion pour Gaspard d'expliquer en détail, sous une forme très didactique, toutes les dimensions de ce métier, de décrire les compétences qu'il met en œuvre, l'intérêt et même le plaisir qu'il y trouve. La description de cette courte

expérience est l'occasion d'une réflexion/explication qui s'appuie sur plusieurs expériences, de toutes les dimensions du travail de relecteur : *« ce n'était pas ce que j'avais déjà annoncé limité à l'examen de l'orthographe ou de la typographie, fallait vraiment prendre en compte le sens global et la structure. Donc ça va jusque-là. »*. L'enthousiasme de sa description incite la conseillère à l'interroger sur les possibilités de poursuivre ce travail dans un autre secteur, possibilité qu'il rejette *« j'avais pas décidé de repartir vers cette profession-là »*.

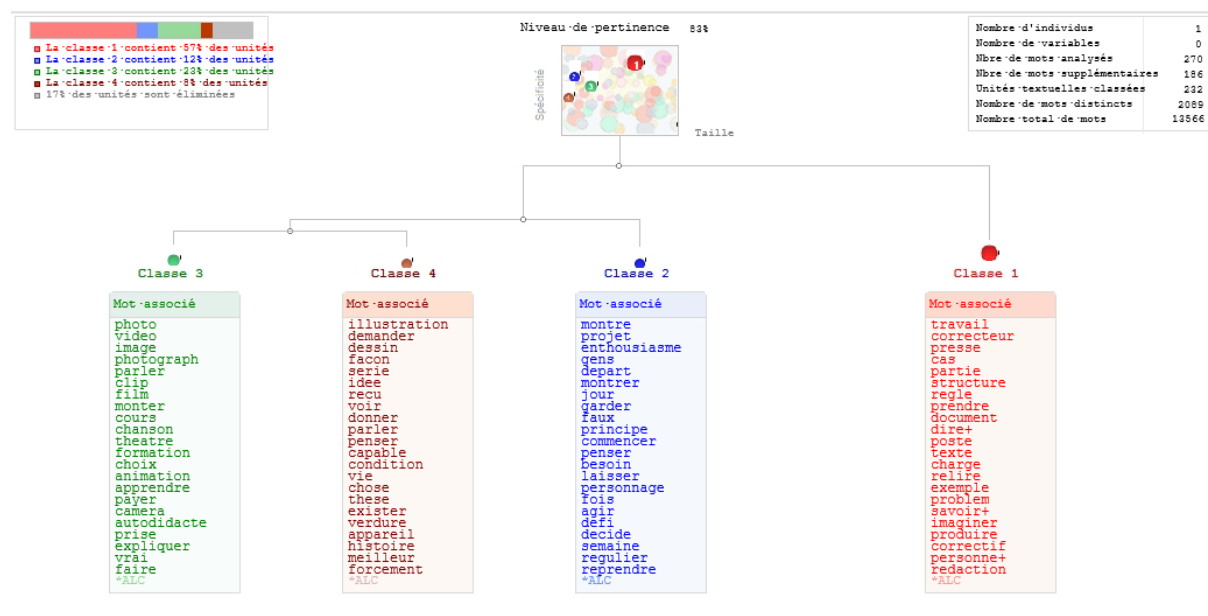
Il poursuit l'exploration de sa FIS Relecteur *« C'est pour ça que j'imaginerais que cette compétence, ces compétences-là, ces savoirs puissent être exploitées dans une activité qui aurait un rapport avec celles qu'on va évoquer, les deux autres... Trouver peut-être le moyen de, d'utiliser ces savoirs au profit de... dans un autre secteur qui me semble plus attrayant »*. Peu après il ajoute *« Donc imaginer que ça resserve me plaît bien [...] Imaginons que je trouve le moyen d'intervenir dans une structure comme un institut de travail social et que je sois chargé de seconder un enseignant sur le contenu formel et ortho typographique, syntaxique, de l'aspect du texte, des productions de mémoires des étudiants — c'est pas un métier qui existe, mais on peut imaginer ça »*. Gaspard poursuit en imaginant ce qu'il ferait, ce qu'il dirait dans ce cadre. Il compare cette activité potentielle avec son travail de correcteur dans la presse : *« J'aimerais autant, si je peux ré exploiter ces savoirs et compétences-là, que ce soit dans un cadre collectif et que je sente que ça a vraiment une utilité... L'exemple que, l'hypothèse que j'évoquais tout à l'heure, celle de relire, d'aider des étudiants à relire leur propre production, ça me paraît une hypothèse intéressante... Travail collectif, vraiment utile pour eux, ils apprendront vraiment des choses, ça leur servira par la suite, eh bon, ça garantira une certaine qualité de l'écrit. Ça me semble utile. Peut-être plus utile qu'une relecture d'un quotidien, alors que d'autres sont en mesure de le faire »*. Il se rappelle une expérience du même type qui vient soutenir son hypothèse *« Comme je vous le disais, j'ai eu une expérience, assez courte, certes, de, d'enseignement de techniques de relecture de textes, qui a eu lieu au Sénégal auprès d'éditeurs jeunesse... Y avait une vague demande, j'ai identifié la demande et j'ai bâti un programme sur trois jours »*. Après avoir envisagé cette fusion de ses Formes Identitaires de « relecteur » et de « Transmetteur », Gaspard commence à envisager d'y ajouter la « création ». *« Mais je pense que je serais meilleur, je m'épanouirais plus si cet enseignement passait par une découverte plus créative, qui est que ces enseignements-là viennent compléter une démarche de création ... Imaginons — alors là c'est improvisé, je n'ai pas honte —, imaginons qu'on s'engage à produire quelque chose dans une intention, à produire du texte et des images, une conjugaison de médiums où apparaîtrait du texte en quantité, et qu'à ce moment-là, ben, la compétence de correcteur viendrait s'imposer pour livrer des règles et permettre d'avoir un résultat final de qualité. Là oui, là c'est impeccable »*.

Lors de l'exploration approfondie de sa FIS Créateur, Gaspard souhaite commencer par la photographie qui est le premier mode d'expression qu'il a pratiqué. « *J'ai quand même un temps gagné ma vie avec ça* ». Il photographiait essentiellement des compagnies de théâtre. « *Quand je faisais ces photos-là, je me sentais un homme de confiance... J'étais pas mauvais... J'ai refait ça pour deux compagnies il y a pas, il y a quelques mois. Ça, je sais le faire. Je sais où me mettre, je sais attendre. Oui, oui, je sais le faire* ». De temps en temps il lui arrive aussi de photographier des soirées, des mariages... « *Mais sinon j'ai des séries en cours depuis des années, qui sont pas des séries qui sembleraient concerner grand monde, c'est ce que j'appelle les « Laisses » ... Je photographie des choses qui sont généralement par terre, qui sont abandonnées, qui sont laissées pour compte. Je fais ça depuis des années... L'autre série s'appelle les « Chlorophylles » où c'est du plaisir pur à se retrouver dans un espace où il y a de la verdure... et à photographier du vert. Et le plaisir, ainsi que pour les « Laisses », est dans la prise de vue elle-même, dans le moment du déclenchement, et peut s'arrêter là. Donc ce sont des images que je stocke, que j'ai en tête pour certaines, y en a des dizaines de milliers* ». Il continue à enrichir ses séries, « *elles existent, elles sont en évolution* ». Il sait qu'un jour il les utilisera, il les montrera, il est sûr « *que montrer ça ça parlera très très bien, si je veux parler de moi, ben voilà. Ça, ça parle de ma façon de voir les choses* ». Gaspard a écrit et illustré un livre pour enfant qui a été publié. « *Alors ce livre, c'est un abécédaire [...]* Et c'était la première fois que je revendiquais un texte ». Il explique l'usage du mot « revendiquer » parce qu'il est entouré d'écrivains. « *Alors que moi, je produis des images et eux plutôt des textes, et eux ne produisent pas des images... Donc... on a des, des réserves. Et j'avais ce type de réserves-là concernant l'écriture* ». Il s'est accordé le droit d'écrire et y a pris plaisir. « *Et puis, et puis je me suis un peu affirmé, j'ai eu moins de scrupules, et je me suis mis à écrire d'autres choses... D'autres choses qui ne sont pas publiées, et qui sont des chansons, des sortes de prises de parole de type slam* ». Il compare alors le principe de ce livre pour aussi s'autoriser mettre en musique ces textes et créer des clips vidéo : « *je me dis que, en soi, le texte est pas mal, que la musique que j'ai inventée sans être musicien devrait être jouée avec des vrais instruments, ça, c'est sûr ... et que l'objet complet, ça serait un clip vidéo, et que je fabriquerais moi-même* ». Il poursuit : « *Maintenant que je sais tout faire, ça va, ça va peut-être être le moment de faire connaître ces chansons. Là je me vois pas monter sur scène... mais peut-être fabriquer un clip, ça oui* ». « *Ces textes-là, je les ai écrits il y a environ quatre ans. Je les ai un peu mis de côté... c'est la conversation qui me fait repenser à ça. C'est qu'on a, on a parlé du livre et de l'autorisation que je m'étais donnée d'écrire, donc après j'ai écrit autre chose, mais si on en avait pas parlé j'aurais complètement oublié. Et c'est vrai que, j'ai l'air de... de sortir de ma manche des clips vidéo tout faits, mais je viens de les inventer ici. Je viens de réaliser en en parlant que, désormais j'étais capable de faire des clips vidéo, ce que je ne savais pas faire ailleurs, euh, avant* »,

4.1.2.1. Le résultat de l'analyse Alceste pour le deuxième entretien

Le corpus du deuxième entretien a été analysé avec Alceste : 83% des unités textuelles du corpus ont été classées, et 17% ont été rejetées de l'analyse. Les unités classées sont réparties en quatre classes.

Figure 5. Dendrogramme des classifications descendantes du 2^{ème} entretien de Gaspard



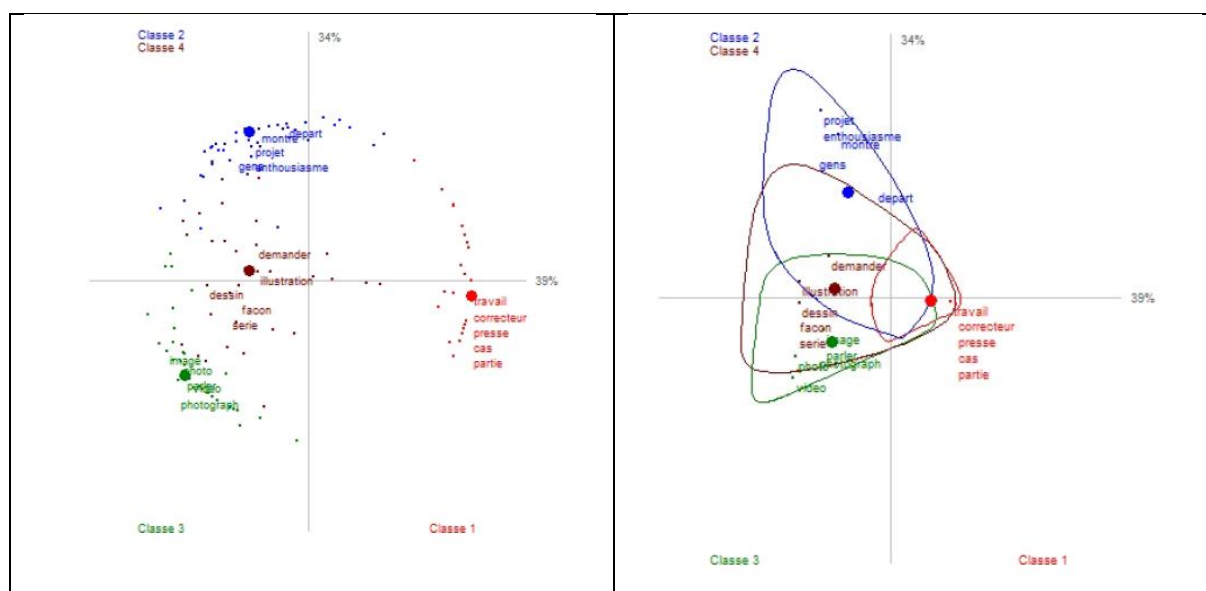
Classe 1. C'est la classe la plus spécifique, et la première à s'être détachée dans l'arbre de classification, son vocabulaire est le plus homogène. Elle représente 57% des unités textuelles classées et se caractérise par des mots tels que *travail, correcteur, presse, cas, partie, structure*. Sont rassemblés dans cette classe tous les moments où Gaspard évoque son travail de relecteur après avoir eu une nouvelle expérience. Il raconte plusieurs situations de relecture pour expliquer toutes les dimensions de son métier. C'est dans cette classe qu'on trouve la première référence à un métier qui n'existe pas, mais qu'on peut imaginer, d'aider les *productions de mémoires des étudiants*, un lien entre deux sphères de sa vie qu'il commence à esquisser. Gaspard commence à s'imaginer animant des ateliers de relecture pour des étudiants. Cette classe représente la FIS « Gaspard relecteur » qui est clairement liée à une nouvelle FIS projetée « Gaspard animateur d'atelier de relecture »

Classe 2. Cette classe représente 12% des unités textuelles classées. Les mots significatifs sont : *montre, projet, enthousiasme, gens, départ, montrer*. Dans les extraits cette classe Gaspard décrit à nouveau ses diverses démarches de productions artistiques, mais il se heurte à la question de l'objectif de ces créations. Un thème se dégage à travers les termes « montré » et « montrer » : que fait-il de toutes ces productions ? Cette question est la suite d'une demande qu'il a faite à la fin du premier entretien et qui est l'objet d'une réflexion qui se poursuit tout au long des entretiens. Cette classe est liée à sa FIS « Gaspard créateur ».

Classe 3. La classe 3 qui représente 23% des unités textuelles classées. Ses mots significatifs sont : *photo, vidéo, image, photograph*, parler, clip*. Dans cette classe qui tourne autour de la photo Gaspard explique la démarche qui l’a amené de la photo, son premier métier à la création d’images animées et la réalisation de clips. Cette classe symbolise la FIS « Gaspard créateur » et construit le lien avec la FIS passée « Gaspard Photographe ».

Classe 4. La dernière classe représente 8% des unités textuelles classées, et est marquée par les mots *illustration, demander, dessin, façon, série, idée*. On y retrouve des éléments de la classe 2 dans lesquels il explique certaines créations artistiques qui ont été montrées avec succès : des illustrations ou des dessins qu’il a vendus. Il explore cette question « c’est des *idées* reçues », « l’*idée* que je me fais ». Cette classe peut être rapprochée des autres classes qui concernent la création, les classes 2 et 3, comme l’indique les analyses factorielles en corrélations et en coordonnée ci-dessous. Cette classe mal différenciée pourrait marquer le liens qui se construisent entre les différentes FIS pendant l’entretien.

Figure 6. Deuxième entretien Gaspard. Analyses factorielles en corrélations et en coordonnées.

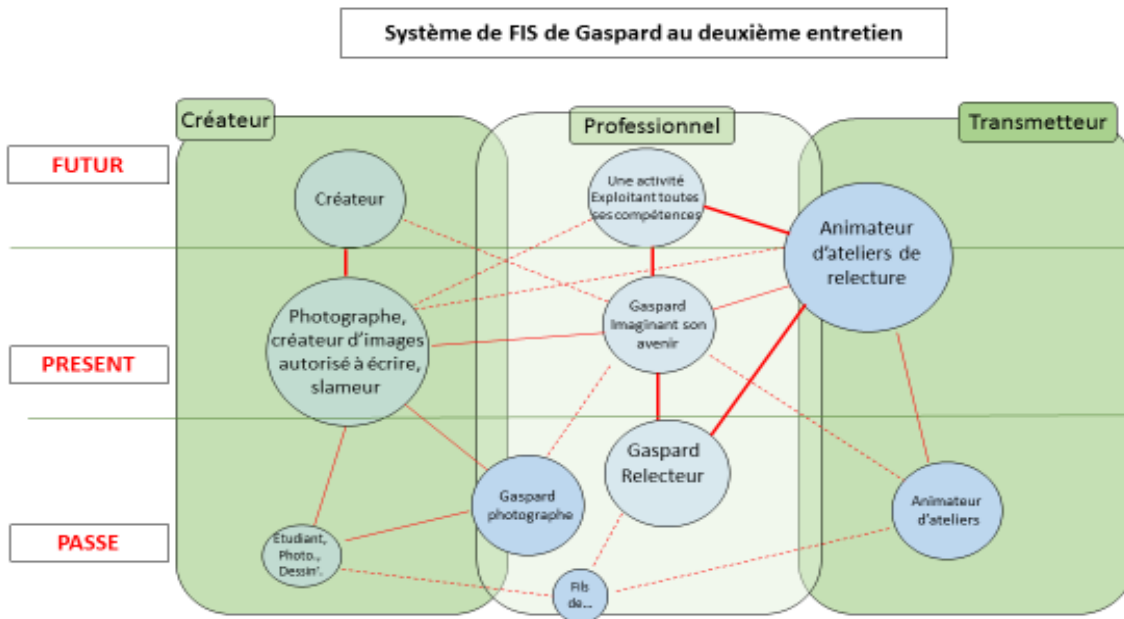


La classe 1, celle des activités professionnelles, est la plus homogène et se différencie distinctement des autres. Les classes 2 et 3 sont assez nettes et sont largement recouvertes par la classe 4.

4.1.2.2. Schéma du système de FIS de Gaspard à la fin du deuxième entretien

Nous schématisons alors le Système de Formes Identitaires Subjective de Gaspard à la fin du deuxième entretien sous la forme suivante.

Figure 7. Schéma du système de FIS de Gaspard au 2^{ème} entretien



A la fin du deuxième entretien, Gaspard a exploré deux formes identitaires, celle de relecteur, qu'il a réactivé peu avant l'entretien dans un travail pour une amie, et celle de photographe, qui lui a permis de gagner sa vie pendant un temps. Sa dernière expérience de relecture est l'occasion pour Gaspard d'actualiser cette FIS « *Ça c'est, des choses qui m'étaient totalement évidentes et qui le sont plus* ». Après une interruption d'environ un an il réalise que certaines activités automatiques ne le sont plus. La FIS Gaspard relecteur prend donc moins de place que lors de l'entretien précédent. Par ailleurs, elle est envisagée en lien très net avec la FIS animateur d'atelier. La FIS animateur d'ateliers se développe et devient beaucoup plus prégnante et commence à évoluer vers un avenir possible. Ils sont d'abord envisagés comme des ateliers de relecture de textes, puis Gaspard imagine qu'ils pourraient être l'occasion d'un « travail plus créatif ». Nous avons représenté ce lien encore un peu hypothétique par une ligne pointillée associant la FIS Créateur à celle d'Animateur d'ateliers. La FIS Créateur s'est enrichie de la photographie, qui est toujours actuelle puisque les « séries » sont en évolution permanente, de l'écriture que Gaspard s'autorise à pratiquer depuis la publication de son livre, et d'un nouveau mode d'expression : le slam. Les formes identitaires passées ont, elles aussi, évolué. La présence des parents disparaît progressivement. Une nouvelle forme identitaire professionnelle apparaît : la FIS photographe que nous représentons en partie dans la sphère professionnelle et en lien avec la création, et en relation plus ténue avec la réflexion de Gaspard sur son avenir professionnel.

4.1.3. Le troisième entretien : les projets

Gaspard se présente au troisième entretien très enthousiaste d'une découverte qu'il vient de faire : la POM (Petite Œuvre Multimédia). « *Donc c'est un format [...] qui se développe, se déploie beaucoup ces temps-ci, dont le*

principe est le suivant : une narration, le plus souvent documentaire, construite sur un support de photographies animées, dessus, une bande-son, elle-même produite à base de, d'entretiens généralement et de sons d'ambiance ». Ce mode d'expression le passionne et il envisage immédiatement de se former auprès de professionnels maîtrisant les techniques de montage et de prise de son « des personnes qui sont capables de prendre du son très correctement, des techniciens du son, des ingénieurs du son, et des mixeurs ». Il explique ensuite qu'il a eu une « révélation » en assistant à des séances de slam : « je me suis rappelé que j'écrivais des choses de cette nature-là depuis toujours, j'en ai plein, et qu'il y a peut-être moyen d'en faire quelque chose, le seul défi pour moi ce sera de monter sur scène. Alors ça m'effraie un petit peu, mais je pense qu'au bout de cinq fois ça m'effraiera plus et ça devrait aller ». Il poursuit « J'ai envie de me lancer là-dedans avec un ami, [...] on a décidé de faire du slam ensemble pour, à horizon, à l'horizon juin 2013, constituer à quatre une équipe et participer à ce concours national. Voilà, c'est des petits défis mais on va faire les choses ». Il raconte en détail l'état de ce projet et termine : « cette aventure du slam va me permettre d'apprendre beaucoup de choses sur la prise de parole en public, sur euh, sur le fait d'assumer ses propres paroles, sa propre voix(e) ». Gaspard poursuit l'entretien en évoquant ses perspectives (il ne précise pas « professionnelles ») : « Alors, pour ce qui est de, des perspectives, je suis assez engagé, à partir de septembre [...] je suis censé animer des ateliers dans [...] un institut régional de travail social, pour lequel j'interviendrai à deux titres, l'un, qui est plus créatif qui consisterait à former des moniteurs-éducateurs à manipuler des appareils photo pour être capables de documenter leur pratique quotidienne, et par ailleurs à prendre un peu de son, et, si on réussit à le faire, à fabriquer justement des petites POM, assez modestes [...]. Donc ça, c'est ce que je suis appelé à enseigner. [...] Et y en a un autre pour lequel je suis sollicité, que j'ai décidé de, euh d'appeler, euh, atelier d'initiation aux technique de relecture de textes... ». Il décrit alors longuement ces ateliers tels qu'il les prévoit ou les projette, en s'appuyant sur une expérience antérieure au Sénégal. Il construit, en expliquant à la conseillère, le discours qu'il tiendra aux élèves, les surprises qu'il leur réserve. Les différents ateliers qu'il a animés en Afrique et en région parisienne sont convoqués pour l'aider à définir son projet... « Voilà, donc ça, c'est du... du moyen terme, c'est du ponctuel, c'est pas du... Alors ce qui est peut-être encourageant du côté de la relecture de textes, c'est que j'interviendrai aussi... ça se programmera auprès des, d'étudiants avant la remise de leur mémoire ». Il raconte ensuite une autre expérience d'atelier qu'il a nommé « Comme c'est étrange » au Mozambique et termine « j'aurais bien fait un atelier sur l'étrange mais ce sera pour une autre fois, voilà. Ce qui m'interdit pas de... ». Sans terminer sa phrase il enchaîne « Alors là y a une petite chose à préciser, c'est-à-dire qu'il va devenir assez urgent, et c'est une échéance qui m'effraie un peu, que je mette en ligne des contenus ». Le lien avec l'atelier est explicité plus tard : « j'avais fait un site Web justement consacré à mon séjour de deux mois au Mozambique en 2007 et à ces ateliers sur l'étrange. Le site était pas mal, mais je l'ai pas mis en ligne parce que je me suis dit qu'il fallait pas faire un site seulement sur ça mais qu'il fallait aussi parler de tout le reste... Et euh... ça représente un travail qui m'effraie ». Cette dernière réflexion est l'occasion de décrire et préciser la conception

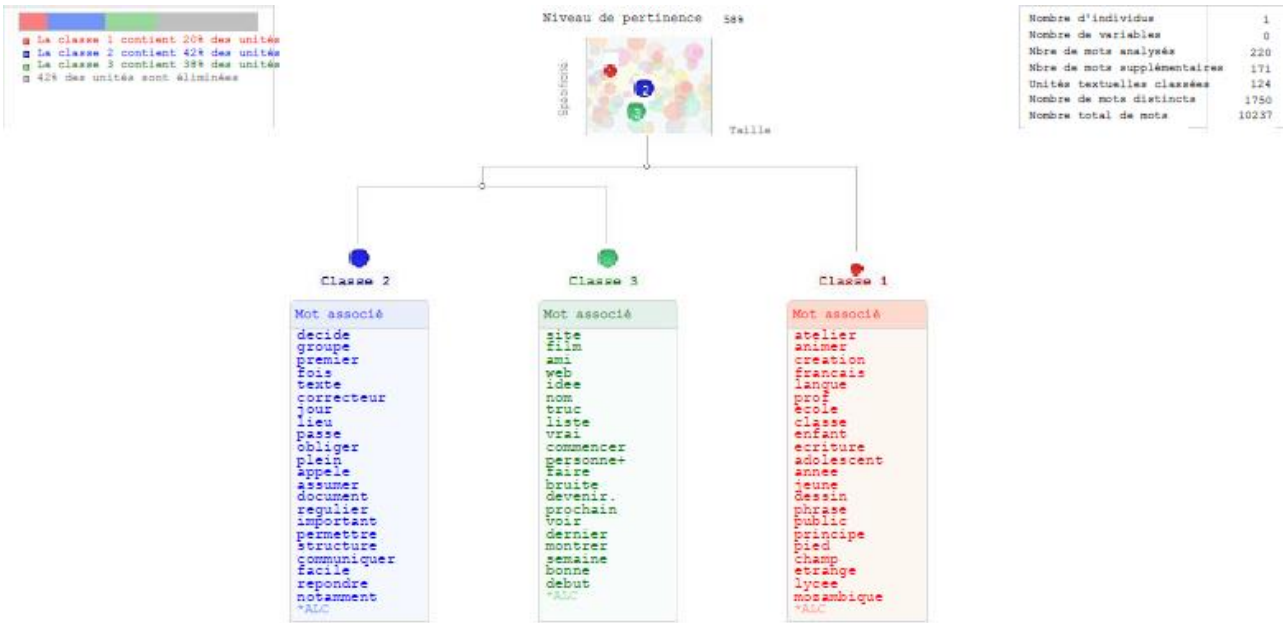
son projet, et de lister les différents ateliers qu’il pourrait proposer ou décrire sur son site, dont « *l’atelier correction, disons, histoire de raccourcir complètement, et ça, c’est un autre champ, et qui s’appuie sur... sur toute mon expérience de correcteur de dix-sept ans. C’est quand même pas rien... Ça faut que ça existe* ».

Il nous semble important de rapporter quelques points moins essentiels abordés lors de cet entretien. Gaspard a envisagé avec la conseillère les étapes de la mise en œuvre et du développement de tous ces projets, parce que le « *plus urgent, c’est quand même de... de trouver des emplois.... Ça me paraît urgent. Pas financièrement, comme je vous l’ai dit, je suis pas... Mais... c’est... bon. Besoin de reconnaissance* ». D’autre part, Gaspard a exprimé une certaine difficulté concernant son identité, et plus particulièrement son identité revendiquée : « *Alors là où y a du risque quelque part, c’est que, euh, c’est pas facile de se prétendre capable de faire du, allez, de la grammaire d’un côté et, euh, et pour ainsi dire, du saut à l’élastique en photographie de l’autre. C’est un peu bizarre. Je pense qu’une structure peut pas... peut ne pas comprendre que quelqu’un soit en mesure de faire les deux. Bon, on l’a déjà vu ailleurs quoi, ce genre de réaction. "Il fait quoi ? Il est correcteur ou il fait de la photo ?" Bon, ça après* ». Enfin, la FIS Gaspard photographe va être réactualisée : il annonce qu’il a une mission d’assistanat d’un photographe prévue la semaine suivant l’entretien.

4.1.3.1. Analyse Alceste du troisième entretien

Pour ce troisième entretien Alceste a classé 58% des unités textuelles du corpus, et 42% ont été rejetées de l’analyse.

Figure 8. Dendrogramme des classifications descendantes du 3^{ème} entretien de Gaspard



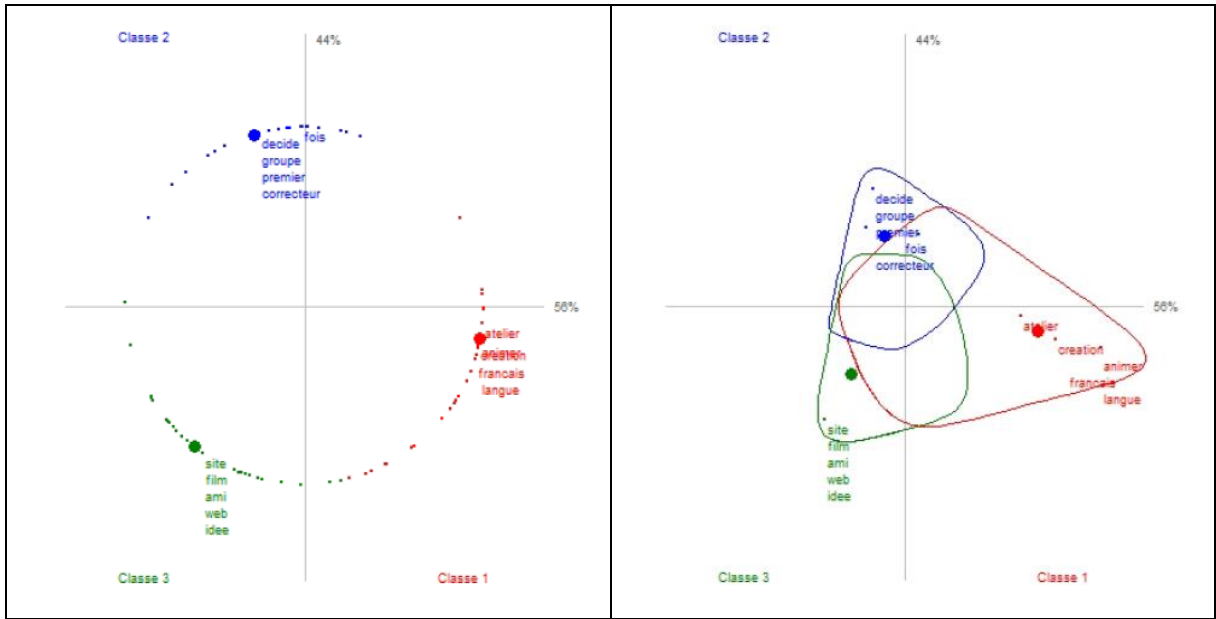
Classe 1. La première classe à apparaître est aussi la plus spécifique avec un vocabulaire très homogène, elle représente 20% des unités textuelles classées et se caractérise par des mots tels que : *atelier, animer, création, français, langue, prof.* Cette classe regroupe les moments où Gaspard liste et décrit les différents ateliers qu’il a animés, certains pour des enfants, des ateliers de création ou de français, parfois avec des problèmes de langue comme dans certains pays africains... Il prend soin de les décrire précisément, d’en expliquer les réussites et les échecs et envisage des façons de reproduire ces expériences ailleurs avec différents publics. Cette classe reprend les éléments essentiels de la FIS « Gaspard animateur d’atelier », une FIS qui change de dimension en rassemblant tous les types d’ateliers qu’il envisage, ou pourrait éventuellement animer.

Classe 2. Ensuite se détache la classe 2, qui représente 42% des unités textuelles classées. Les mots significatifs sont : *décide, groupe, premier, fois, texte, correcteur.* Cette classe reprend toute une partie de l’entretien où Gaspard fait le lien entre son travail de correcteur (il a interrogé des correcteurs pour connaître l’état du marché de l’emploi), et des ateliers qu’on lui a proposé d’animer dans un institut de travail social pour aider des élèves travailleurs sociaux à rédiger leurs mémoires. Il se rappelle une expérience d’atelier similaire au Sénégal et décrit très précisément l’organisation pédagogique de cet atelier. Cette classe pointe un lien entre l’activité professionnelle de relecteur, et les activités annexes, de transmission. Cette classe marque un lien fort entre la FIS passée « Gaspard relecteur », et la FIS anticipée « Gaspard animateur d’atelier ».

Classe 3. La troisième classe représente 38% des unités textuelles classées. Les mots significatifs sont : *site, film, ami, Web, idée, nom.* Cette classe reprend les projets et activités de création que Gaspard raconte : sites Web, films, spectacle de slam... auxquels il travaille en collaboration avec des amis, relations et connaissances. Cette classe reprend les termes de la FIS « Gaspard créateur » dans laquelle on retrouve toutes les diverses activités de créations de Gaspard.

Ces trois classes sont bien différenciées, même si elles sont clairement en relation, comme le montre les analyses factorielles en corrélations et en coordonnées.

Figure 9. Troisième entretien Gaspard. Analyses factorielles en corrélation et en coordonnées.

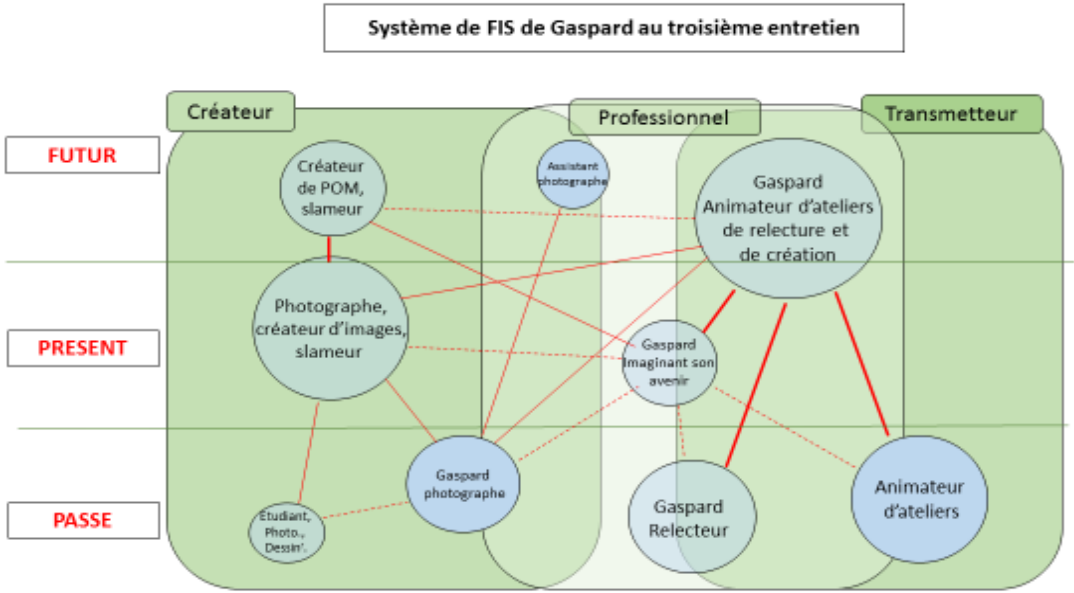


Lors du troisième entretien, Gaspard décrit et définit clairement chaque expérience de vie, même si des liens se créent entre elles.

4.1.3.2. Schéma du système de FIS de Gaspard à la fin du troisième entretien

Nous représentons ainsi le schéma des formes identitaires subjectives tel qu’il se présente au troisième entretien.

Figure 10. Le système de FIS de Gaspard au 3^{ème} entretien



La principale évolution du système de FIS de Gaspard entre le deuxième et le troisième entretien est que la FIS potentiel ou imaginée « Gaspard animateur d'ateliers » se concrétise et devient une FIS anticipée en cours de réalisation. Parallèlement, les ateliers que Gaspard a animés antérieurement viennent soutenir cette FIS anticipée : il a déjà une expérience d'animateur de ce type d'atelier. Il en résulte un rapprochement, voire une superposition partielle, entre la dimension Transmetteur de son identité et la dimension professionnelle. Un des ateliers portera sur la relecture de textes, ce qui justifie le lien que nous avons clairement marqué entre la FIS de relecteur et celle d'animateur. Enfin, il animera des ateliers de création, soit en utilisant la photo, soit le multimédia, construisant ainsi des liens entre ces activités présentes et passées. La forme identitaire de Gaspard imaginant son avenir devient de moins en moins prégnante à mesure que la FIS anticipée se construit et se précise. Deux activités de création sont envisagées avec des projets d'action pour les réaliser : la POM (Petite Œuvre Multimédia), et le slam. La POM pourra venir enrichir la FIS animateur d'atelier dans la mesure où l'atelier création pourra porter sur des œuvres multimédias. Enfin, en toute fin d'entretien, apparaît une nouvelle FIS professionnelle d'assistant photographe, n'ayant de lien qu'avec la FIS Photographe. Nous avons supprimé la FIS Gaspard fils de ses parents qui n'a plus été convoquée depuis le premier entretien.

4.1.4. Le quatrième entretien : la clôture

Gaspard ouvre le dernier entretien avec cette phrase : « *Donc je rappelle que j'ai pendant une semaine été chargé d'assister un photographe* ». Son rôle était de classer les photos (environ 7 000) que le photographe prenait « *dans cent vingt-cinq dossiers qu'il fallait créer, j'ai pas fait une seule connerie, une seule faute. Bon, c'est pas très surprenant parce que j'ai un peu de rigueur... Peut-être parce que je suis rigoureux ou peut-être parce que j'ai été correcteur et qu'il y a des choses qui fonctionnent ensemble, quoi* »... Il fallait « *récupérer le nom de la robe, créer ce petit dossier, et regarder à chaque image qui arrivait si tout se passait bien [éclairage, décors...]. Aussi des commentaires sur l'expression, les poses, mais sans trop, et puis, voilà. Et puis rapidement créer le nouveau dossier, et pas se tromper dans les imports, les exports* ». C'est une expérience qu'il a aimée et qui lui a fourni l'occasion pour de réfléchir à sa « *relation avec les gens. C'est ça le plus important* »... Il s'est « *facilement aussi glissé dans le rôle de l'assistant, à savoir euh, bon, spontanément j'étais là le premier, je faisais un café pour tout le monde, ça me posait pas de problème... c'est un truc que j'apprends à faire* ». Le photographe souhaite continuer à travailler avec lui. Gaspard enrichit son offre de service de nouveaux ateliers. Il a une nouvelle commande : « *Alors, tout d'abord, un atelier est désormais programmé, j'ai rencontré la responsable des ateliers de création. Donc, début octobre cinq jours, auprès d'étudiants moniteurs-éducateurs en deuxième année, et donc je vais animer cet atelier de réalisation de POM, à savoir prise de vue photographique, prise de son, montage... je suis en train d'achever [...] le projet pédagogique* ». L'atelier de relecture est aussi confirmé dans ce même institut. Gaspard travaille aussi sur un autre projet d'atelier photo couplé avec un cours de théâtre pour adolescents : « *on est en train de réfléchir à une thématique, qu'on a à peu*

près circonscrite, où il s'agirait cette fois-ci que j'intervienne assez tôt pour jumeler un atelier de création et que la mise en scène et cet atelier se conjuguent pour une restitution de ces ateliers pendant le spectacle, que ça fasse sens ». Il organise un autre atelier dans une galerie d'art « dont je connais le propriétaire, [...] et j'ai appris qu'ils avaient l'intention de, d'organiser pour des enfants de 9 à 13 ans du quartier, [...] des ateliers de création [...] donc je suis allé voir le patron hier et j'ai expliqué ce que j'étais en mesure de proposer. Donc on est convenu qu'on allait réfléchir à une programmation ». Il prend d'autres contacts pour tenter une nouvelle activité de « coaching en orthographe ». Et puis, tous ces souvenirs d'ateliers en Afrique qu'il a racontés pendant les entretiens lui rappellent « les meilleures expériences que j'ai pu vivre en animation d'atelier, et plus j'ai tendance, ces jours-ci, à m'abandonner à l'idée de recontacter toutes les personnes que je connais en Afrique pour faire des ateliers là-bas ».

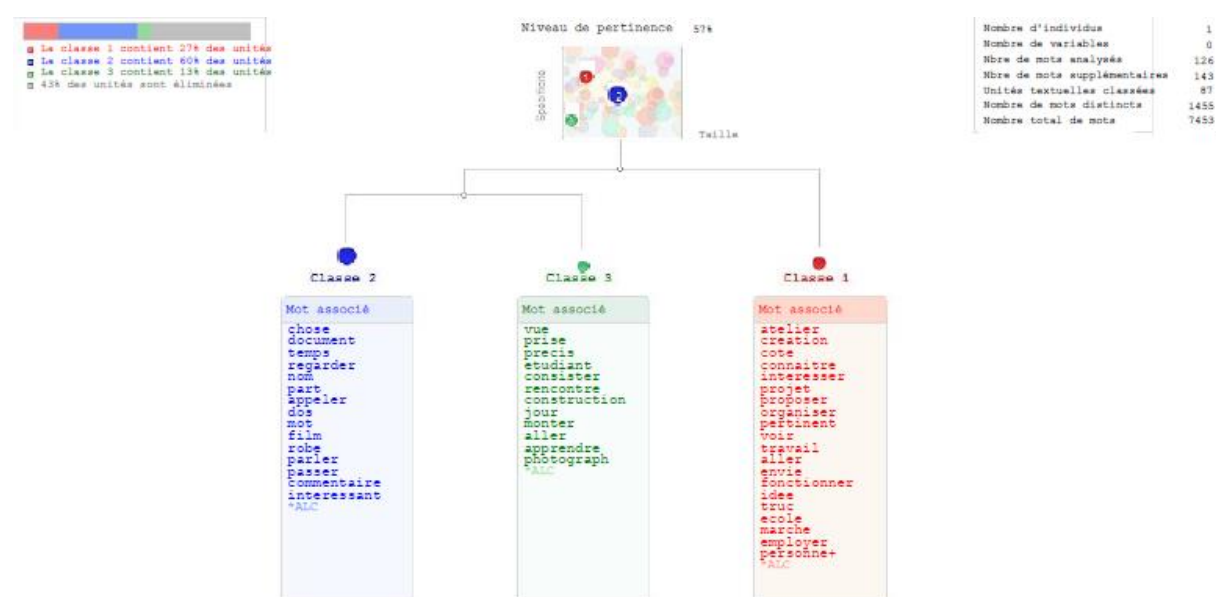
Au moment de faire le bilan des entretiens, Gaspard conclut : « Ouais, y a un net progrès parce que je, j'arrive à me voir quelque part, et puis, je, j'ai entrepris quelques démarches qui me redonnent confiance ». Il précise : « Ben c'est un projet en fourche, on va dire... Multi activités et puis, il est pas. Ouais. Il est pas... C'est qu'il est fort probable que je monte, que je me... que je prenne le statut d'autoentrepreneur » incluant toutes les activités qu'il prévoit. Quelques doutes subsistent sur la possibilité de gagner sa vie : « Je sais pas à quelle fréquence le photographe me recontactera mais déjà c'est... petite chose. C'est plutôt pas mal payé, ces ateliers à l'école, là. Donc mon but, clairement, c'est euh... Parce que les projets pédagogiques ne sont pas à mon sens assez consistants dans leur phase de conception maintenant pour que je harcèle tout le monde des instituts ». Gaspard préfère attendre « je préfère valider un truc qui fonctionne et, euh, ensuite démarcher. C'est plus simple aussi ». Toutes ces activités permettent à Gaspard de comparer son comportement dans les diverses situations de travail qu'il a rencontrées. Il réalise que dans son activité de correction, d'assistant photographe, comme pour les ateliers, « mon niveau d'exigence est cent fois au-dessus de celui de la moyenne des gens... Et pour beaucoup de gens, je me rends compte aussi, pour des corrections, [...], hou-là-là, mais je vais trop loin, mais j'interviens trop... Voilà. Pareil pour le photographe, y a des moments où il me dit : "Ça, laisse tomber, c'est des trucs, on corrigera après, t'inquiète pas". [...] Voilà, donc ça, c'est bien, c'est bien. Et puis bon, j'arrive aussi à répondre à, à une commande, de plus en plus, facilement. Sans me dire [...] que la personne manque de rigueur. Si c'est ce qu'elle veut, ben on va lui donner ce qu'elle veut. Voilà. [...] Ce que j'avais compris lorsque je travaillais à la Tribune. Je faisais exactement ce qu'on me demandait. C'est pour ça que je travaillais à cette vitesse ». Il termine la session d'entretiens : « C'est plus clair, je vais y aller plus franchement. Et puis quand je vois aussi ce qui se fait d'autre comme ateliers, j'ai pas à rougir des miens, je pense que ça tient la route. Bon, donc ça, c'est plutôt bien engagé, et puis le troisième pôle, c'était la création... Là aussi, ça continue, ça va pas s'arrêter de sitôt. De toute façon, je suis quand même, enfin, je ne suis pertinent comme enseignant que si je mets à l'épreuve les savoirs que je dispense, que je suis en activité... Parce qu'on s'ennuie vite avec un enseignant, un

professeur qui n'a jamais touché, ou qui a touché y a quinze ans et qui s'est pas, qui se met pas en question lui-même ».

4.1.4.1. Analyse Alceste du quatrième entretien

Le logiciel Alceste a classé 57% des unités textuelles du corpus, et 43% ont été considérés comme non pertinents. Comme indiqué ci-dessous, le logiciel a trouvé trois classes. Chaque classe est numérotée et coloriée suivant l'ordre d'apparition dans la classification.

Figure 11. Dendrogramme des classifications descendantes du 4^{ème} entretien de Gaspard



Classe 1. C'est la première à s'être détachée dans l'arbre de classification, son vocabulaire est le plus homogène, elle représente 27% des unités textuelles classées et se caractérise par des mots tels que : *atelier, création, côté, connaître, intéresser, projet*. Cette classe pourrait être définie comme une reprise synthétique des différents projets, pour la plupart exprimés au futur proche avec le verbe aller. Le terme *côté* est utilisé dans des phrases du type *du côté de* lorsque Gaspard liste les projets d'atelier ou de création qu'il envisage ou qu'il commence à réaliser.

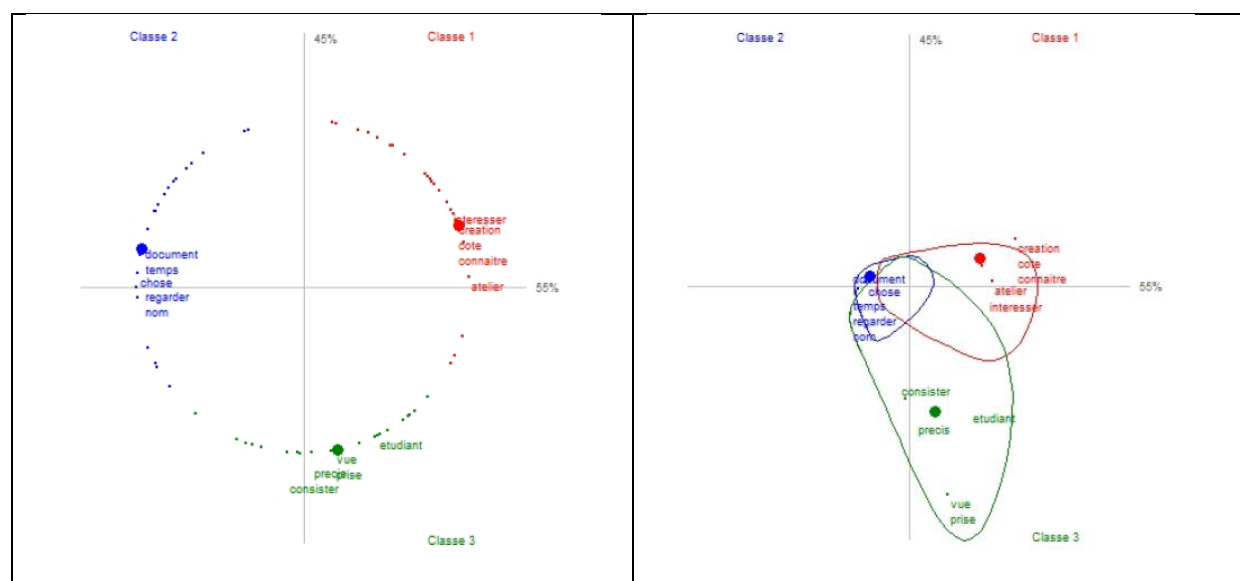
Classe 2. C'est la deuxième qui se détache, elle représente 60% des unités textuelles classées. Les mots significatifs sont : *chose, document, temps, regarder, nom, part*. La majeure partie des mots de cette classe sont peu significatifs, il s'agit d'expressions comme *passer à autre chose, passer à côté des choses, écrire des choses, passer du temps...* On pourrait éventuellement y trouver une certaine dimension réflexive qui toucherait à l'ensemble des expériences racontées : *si j'étais prêt à y passer cinq heures et qu'au bout de deux heures ça*

suffit, passons deux heures, c'est très bien, ça laissera du temps pour autre chose ; donc ça, c'est ce à quoi je m'emploie ces temps-ci. Ou une autre dimension de la synthèse, avec de nombreux « donc ». Cette classe représenterait-elle un « bilan réflexif » des projets exprimés dans les autres classes ?

Classe 3. Elle est suivie de la classe 3 qui représente 13% des unités textuelles classées. Les mots significatifs sont : *vue, prise, précis, étudiant, consister, rencontre*. Cette classe réunit plusieurs éléments distincts. L'un est l'expérience récente de Gaspard comme assistant d'un photographe (*prise de vue*), d'autres concernent des rencontres qu'il prévoit pour apprendre à utiliser certains matériels de *prise de son*, ou un projet d'atelier multimédia qu'il est en train d'organiser pour des *étudiants*. Peut-être s'agit-il d'une dimension assez technique (*photo, prise de vue, prise de son*) des projets en cours. Cette classe est liée à la FIS « Gaspard photographe », qui a été activée juste avant l'entretien.

Les analyses factorielles en corrélations et en coordonnées se présentent comme suit.

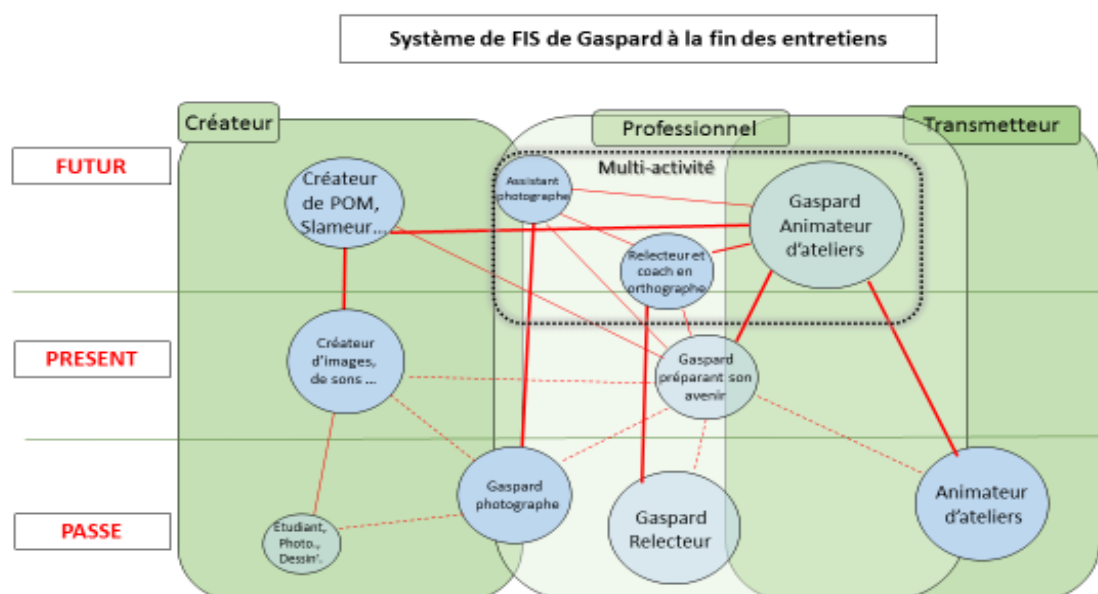
Figure 12. Quatrième entretien Gaspard. Analyses factorielles en corrélation et en coordonnées



4.1.4.2. Schéma du système de FIS de Gaspard à la fin des entretiens

A la fin des entretiens le schéma des formes identitaires subjectives de Gaspard pourrait être présenté comme suit.

Figure 13. Le système de FIS de Gaspard à la fin des entretiens



Le système de FIS de Gaspard s'est encore modifié. La dimension Professionnelle recouvre presque la totalité de la dimension Transmetteur : les ateliers sont désormais le principal projet professionnel de Gaspard. Ce projet est complété, dans un grand ensemble « Multi activité », par des missions d'assistant photographe sur lesquelles il compte, et des activités de relecture – peut-être complétées avec le « coaching en orthographe » – qu'il continue d'assurer ponctuellement. Les liens entre les différentes activités se généralisent. Ses activités de créations assurent sa pertinence dans les ateliers créatifs ; de même avec son expérience de photographe pour les ateliers POM ; son expérience de relecteur, qu'il continue d'entretenir, vient en soutien de ses animations d'ateliers de relecture ; et il s'appuie sur tous les ateliers qu'il a animés, ceux qui ont marché ou pas, pour construire les projets d'ateliers qu'il propose. Sa FIS Animateur d'atelier semble prégnante. Elle est reliée à toutes les autres formes identitaires, de façon directe pour la FIS passée d'animateur d'ateliers, et pour les FIS présente d'Assistant photographe, de relecteur et de créateur. Les liens sont indirects pour les FIS passées de Relecteur – qui passe par l'actualisation de cette FIS dans le futur – et de Photographe – qui passe par l'Assistant photographe. La FIS Gaspard-préparant-son-avenir entretient s'appuie fortement – à travers les projets qu'il a exprimés – sur les FIS Animateur d'atelier, Relecteur et Coach en orthographe, Assistant photographe, et Créateur. Nous avons représenté les liens avec les FIS passées en pointillés pour représenter leur moindre importance dans le discours de Gaspard lors du dernier entretien. Cependant, Gaspard explique qu'il a été aidé dans son travail d'assistant photographe par la rigueur qu'il avait acquise comme relecteur. Il explique aussi que dans toutes ces activités il a un niveau d'exigence très élevé... Nous avons donc marqué ces liens dans le schéma. Gaspard conclut la démarche au dernier entretien : « *Ouais, y a un net progrès parce que je, j'arrive à me voir quelque part, et puis,*

je, j'ai entrepris quelques démarches qui me redonnent confiance ». Il précise : « *Ben c'est un projet en fourche, on va dire... Multi activités* ».

4.1.5. Le système de FIS de Carine

La même analyse a été effectuée avec les deux entretiens menés avec Carine.

4.1.5.1. Premier entretien de Carine

La question qui amène Carine à consulter est la suivante : « *En fait, cela fait à peu près 3-4 ans que je m'interroge, peut-être un peu plus, mais concrètement que je me pose des questions, que je cherche des pistes sur une réorientation professionnelle qui me permette de dire : "je commence à être à la place à laquelle j'ai envie d'être, dans mon travail"* ». Elle a le sentiment de ne pas avoir dirigé sa carrière, « *que la première partie de ma carrière professionnelle s'est un petit peu faite, peut-être comme souvent, je ne sais pas, sur l'opportunité des rencontres que j'ai pu avoir, évidemment les études que j'ai faites... mais voilà, sans vraiment que, je pense, j'aie à me questionner sur ce que j'avais envie de faire et là où j'avais envie d'être* ». Elle cherche une place en adéquation avec elle-même. « *Aujourd'hui quelque chose me titille, qui me dit "tu n'es peut-être plus en adéquation avec ce que tu vis professionnellement"* ». Elle explique qu'elle a eu envie de revenir à la psychologie, qu'elle avait abandonnées, reprise et à nouveau suspendues. Mais il y a « *quelque chose de plus compliqué* » qui tiendrait de la façon dont elle se positionne dans son travail. « *Voilà, pour moi il y a ces deux choses-là et ce deuxième aspect touche des choses plus compliquées, plus psychologiques, de comment je me vois moi-même, sur la reconnaissance [...] jusqu'à présent j'ai pas trop voulu me poser de question là-dessus et maintenant j'ai envie de tirer les fils de cette chose un peu complexe* ». Elle veut prendre sa vie professionnelle en main. L'alliance de travail est conclue sur la base suivante : la conseillère aidera Carine dans sa réflexion pour choisir soit une progression dans son métier, soit s'orienter vers la psychologie. Le processus comprend plusieurs entretiens que Carine doit retranscrire elle-même.

Commence ensuite l'exploration des FIS professionnelle actuelle. « *Je travaille à temps partiel, c'est-à-dire 3 jours ½ par semaine, dont 2 jours chez moi. Voilà, j'ai cette liberté, cette indépendance-là. Cela, j'y tiens beaucoup, je l'apprécie énormément* ». Puis elle tempère ses propos : « *Enfin finalement je travaille un peu tout le temps, du lundi au dimanche, en réalité [...] la mission est toujours un peu dans ma tête. Elle accorde de la liberté mais elle est aussi extrêmement chronophage finalement* ». C'est un travail précaire : après une succession de CDD pour la même compagnie, elle change de statut et devient intermittente. « *Donc, il y a un avantage pour moi c'est que je peux travailler avec plusieurs compagnies mais voilà, la précarité reste totale* ». Justement, « *il*

y a une autre compagnie qui m'a contactée pour travailler avec eux pour faire de la production c'est à dire monter des budgets ». C'est un moyen de faire de cette contrainte statutaire quelque chose d'intéressant pour elle. Elle précise les critères importants pour elle : « acquérir de nouvelles compétences et puis après travailler pour des gens... être plus exigeante artistiquement ». Elle précise « parfois j'ai répondu aussi à des demandes plus parce qu'elles me convenaient sur un plan salarial ou sur un plan de la proximité géographique ». Les critères se précisent : « Voilà. En fait ce qui se passe, il y a un peu des critères maintenant qui se dessinent, je suis plus exigeante, j'ai plus envie de... Je veux bien donner. Ou j'ai peut-être plus conscience de ce que je peux donner et du coup j'ai envie, voilà, que ce soit un peu dans cette exigence-là. Question que je ne posais pas tellement avant parce que j'étais peut-être plus dans l'urgence ». Elle conclut : « Je peux m'accorder un peu plus de temps et choisir plus là où j'ai envie d'aller. »

Elle raconte ses activités non professionnelles. Ses « activités de loisirs qui sont fortement liées à mon travail ». Son compagnon est dans le milieu du spectacle, « donc on a un cercle de personnes autour de nous qui sont des amis mais aussi des collègues de travail », metteurs en scène, comédiens, techniciens... Elle évolue dans cet univers, dans ce milieu. « Après il y a un temps qui est consacré à ma vie familiale, à mon enfant. Ça prend pas mal de temps ». Puis elle évoque une activité bénévole dans un atelier d'alphabétisation. « J'avais pendant deux heures une personne que je suivais, avec qui on essayait de perfectionner l'apprentissage de la langue française ». C'est une activité qu'elle a arrêtée récemment. « Quand je l'ai fait je pensais plus m'y impliquer, et en même temps j'étais un peu rattrapée par les réalités de mon travail. Voilà je m'étais dit peut-être je ferai une étude sur ce qui se passe dans cet atelier, j'avais des ambitions mais après la réalité m'a rattrapée, peut-être que ça ne s'est pas passé comme je l'aurais souhaité avec l'équipe, on n'a pas accroché comme je l'aurais souhaité et j'étais un peu moins enthousiaste à ce niveau-là. Mais bon c'est une expérience qui m'a intéressée, qui m'a titillée et je me dis que ça c'est une expérience qu'il faudra que je reprenne ». Elle a envie d'une activité comme celle-là.

Parmi les expériences passées, Carine en cite une particulièrement prégnante pendant son adolescence. Alors qu'elle vivait précédemment avec sa mère, Carine est allée vivre avec son père, la compagne de celui-ci, ainsi que plusieurs autres personnes. « Il y eu une irruption dans ma vie de personnalités fortes, avec déjà des passions et d'un coup je me suis dit "voilà, mais je suis très très bien là-dedans". Vraiment le sentiment de me dire "je suis très bien, ça me plaît beaucoup ce qui se passe" ». Parmi ces personnes, il y avait un couple qui « a été très important dans le développement de mon intérêt pour les arts, pour la culture, les carrières artistiques... Lui il est écrivain et elle, elle était comédienne ». « Et Lucien, le garçon [...] m'a prise immédiatement sous son aile ». Une année pendant laquelle elle s'est régalée. « Voilà. C'est comme cela que l'envie s'est déclenchée, par cette rencontre-là et que j'ai pu mettre des choses en place ». « Donc après je suis partie avec ça, quand même,

hein ! ». Elle conclut : « *En fait c'est un peu comme ce que j'ai dit au départ, c'est à dire, ben là, je suis exactement là où j'ai envie d'être.* ». Elle explique la marque que cette expérience a laissée dans sa vie. « *Mais bon l'empreinte était faite, parce que au moment où j'ai commencé à réfléchir sur mes études, alors pas l'année du bac parce qu'il fallait s'inscrire très très vite, je me souviens, on n'avait pas trop trop anticipé tout ça, je ne voyais pas très très bien comment arriver dans ce milieu-là concrètement* ». Carine raconte son parcours pour arriver dans ce milieu-là, « *j'avais envie de ça mais je ne savais pas où me situer là-dedans et je ne savais pas comment le mettre en place. Donc je pense que c'est pour ça que j'ai eu cette première année où je me suis inscrite en psychologie, parce que j'avais été aussi je pense éveillée sur la philosophie* ». Ce n'est que dans un deuxième temps, après avoir obtenue sa première année qu'elle se dit « *"non, j'ai pas envie de continuer"*. *Je pense que déjà, l'idée de me rapprocher de l'univers artistique me titillait, donc j'ai trouvé ce DUT* » en animation culturelle. « *Je travaillais dans l'animation culturelle depuis quelques années* ». Elle animait des centres de vacances ou de loisirs « *et je me débrouillais pour gérer la partie artistique de l'affaire. Il y a eu un centre de vacances par exemple où j'ai monté un spectacle. C'était comme ça que je m'y retrouvais* ». Elle confirme : « *Donc, il y avait eu tout ce cheminement et je me disais l'animation culturelle un moment donné je pourrai l'amener là où j'ai envie de l'amener* ». Après de DUT, elle a tenté de reprendre la fac de psychologie, mais cela n'a pas duré, « *Et là c'est un petit regret que j'ai* ». Elle a déménagé pour retrouver ses parents partis dans le sud, « *avec la ferme intention là de me dire, je vais trouver une structure culturelle, un théâtre où je pourrais travailler* ». C'est ce qui est arrivé. Un mois après son arrivée, elle a trouvé « *un service culturel dans la ville de P. [...] dont le directeur cherchait une assistante pour sa programmation du Festival d'été* ». « *Là, c'était assez chouette parce que je suis tombée sur quelqu'un, qui [...] a été aussi une rencontre importante* ». Ce directeur « *a créé plus ou moins ce poste d'assistante, pas bien défini, vraiment pas bien défini du tout même* ». C'est lui qui l'a formée : « *C'est lui qui m'a vraiment montré de quoi il s'agissait et je crois que mes études pour le coup ne m'ont pas servie très concrètement sur ces premiers postes-là. Lui m'a vraiment montré ce qu'il se passait, comment ça marchait* ». Elle est restée deux ans avec lui. C'est quelqu'un qu'elle revoit aussi. Après il a quitté ce poste et elle n'a pas voulu rester. Elle venait de rencontrer le père de son fils, qui travaillait déjà avec pas mal de compagnies et elle a pu profiter d'un réseau déjà constitué pour tisser des liens professionnels et naviguer d'une compagnie à l'autre... « *Là pour le coup, je me suis laissé porter* ». La conseillère lui fait remarquer qu'elle a bien dirigé sa carrière pour y arriver. « *Oui grâce à ma façon de rebondir à chaque fois. Il y a quand même un lien, une constante dans ma façon de travailler, c'est que je change beaucoup* ».

Or Carine hésite entre deux alternatives de vie, la deuxième étant de reprendre des études de psychologie. Elle raconte son histoire avec la psychologie. Plusieurs années après sa première année de psychologie, puis la deuxième année inachevée qui a suivi le DUT, elle a eu envie d'y revenir : « *Et là, je me suis dit "il faut que je*

réfléchisse à ce que je vais avoir envie de faire plus tard" ». La conseillère, étonné par cette réflexion lui demande des précisions sur le « plus tard ». « *Ce sont des postes pas très bien payés. Donc, oui c'est vrai qu'on a du mal à se projeter durablement* ». La psychologie, « *Je savais que ça me plaisait, et je ne me suis pas trompé parce que dès que je me suis replongée dedans ça a été très très passionnant. Je me suis tout de suite sentie bien. Les deux années d'études que j'ai passées, vraiment, ça a été super. Le fait de re-rentre dans un amphithéâtre, de me retrouver à nouveau dans cet état d'apprenant, j'ai adoré ça. Je me suis dit "Tu as fait le bon choix"* ». Malgré des conditions difficiles – elle était inscrite pour suivre des cours par correspondance avec des regroupements loin de chez elle – elle a été heureuse, mais elle n'a pas pu poursuivre après la licence « *C'est un peu douloureux la façon dont ça s'est arrêté, où je n'ai pas pu poursuivre après... Oui et c'est un moment compliqué pour moi, parce que je ne sais pas à quel point, je ne me suis pas planqué derrière le fait que ça devenait compliqué personnellement. Quand j'y repense je me dis "mais finalement quand même tu aurais pu, tu aurais pu t'organiser, peut-être"* ». Elle explique : « *Après ce qui m'arrêtait c'était mon fils qui avait à l'époque 12-13 ans et qui avait encore besoin de moi, parce que le papa est sur les routes très très souvent. C'est sûr que la question ne se serait pas posée de la même façon si j'avais vécu avec quelqu'un ayant un boulot régulier. C'est un peu ce qui m'a freinée. Je ne peux pas bouleverser la vie de mon fils comme ça. Et donc, je me disais "au pire j'attends trois ans, quatre ans, qu'il soit à la fac lui-même et je terminerai le master sans cette contrainte-là". Ce qui est compliqué aussi, c'est que les masters proposés – c'est pour cela que je me suis renseignée aussi ici – c'est qu'à un moment donné il faut aussi que j'arrête de travailler complètement. Et ça financièrement c'est compliqué, donc je n'ai pas trouvé la solution pour ça* ». L'atelier d'alphabétisation, c'était une sorte de mise en situation sans prendre trop de risque, une façon « *de savoir pourquoi, jusqu'à quel point j'ai envie de la psychologie dans ma vie, en fait* ».

Les intentions d'avenir sont l'étape suivante de l'entretien. Son nouveau statut d'intermittente lui permet de se détacher de la compagnie. « *Je travaille avec elle si j'ai envie de travailler avec elle, et je peux décliner si je trouve une offre plus intéressante etc. D'une certaine façon pour moi, c'est une, c'est une façon de prendre plus de responsabilités* ». Elle envisage un avenir professionnel « *où je peux plus choisir, en fin de compte, comment j'ai envie de travailler avec les gens. [...] Là, je me dis, je peux vivre les choses différemment parce que c'est une rencontre et que je vais proposer quelque chose et qu'on va me proposer quelque chose aussi et puis on va essayer de trouver, de construire ensemble quelque chose. Ça c'est quelque chose qui me satisfait plus* ». « *Dans le travail, je suis vraiment en quête de ça : quelle liberté je vais avoir, quelle marge de manœuvre je vais avoir, et où est mon désir dans cette histoire-là ?* ». Carine cherche aussi un métier qui lui convienne. Elle précise en évoquant son dernier poste, « *là, il y a une dimension qui me manque clairement. Parce que, quand je faisais de la communication ou de l'assistance à la programmation, il y avait vraiment quelque chose qui était construit ensemble, où je pouvais participer* ». Cette dimension, elle ne la trouve pas actuellement. « *Je l'ai déjà*

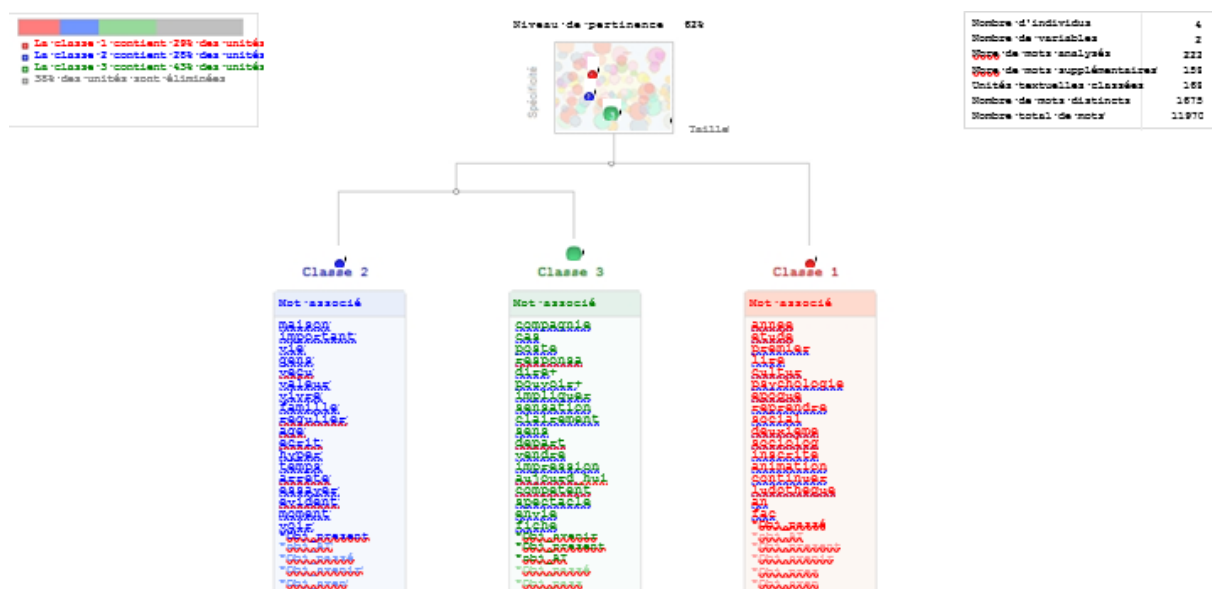
revendiqué, ça n'a pas pu se faire mais peut-être que dans une collaboration ultérieure il faudra que je le défende beaucoup plus... Dire d'entrée voilà mon poste je le conçois comme ça et pour que je sois bien dedans il faut qu'on travaille comme ça. Ce que je n'ai pas fait ». Carine poursuit son questionnement sur ce qu'elle attend du travail et comment elle pourrait agir, ou réagir, pour qu'il réponde à ses attentes : *« j'ai peut-être aussi, une marge de manœuvre, en tous les cas une façon de m'approprier finalement beaucoup plus [...] j'ai du mal à l'expliquer clairement, mais, peut-être que j'atteindrai cet objectif de me dire "J'arrive à un moment où ça me convient" en m'appropriant beaucoup plus ou en personnalisant beaucoup plus, oui c'est plus ça, en personnalisant le poste ».*

La psychologie est sa deuxième piste d'avenir possible. La conseillère lui demande de préciser si elle a l'intention de travailler avec, ou si c'est juste pour le plaisir. *« Ah c'est une bonne question, là c'est un point trouble en fait. J'ai une sensation très bizarre par rapport à ça. Quand j'ai eu envie de reprendre les études et que je me suis remise dedans, j'étais dans un enthousiasme total. C'est-à-dire que j'étais quasiment persuadée. Je savais que ça allait être compliqué, mais pour des raisons technique, logistiques. Mais je me disais "C'est super, dans quelques années j'aurai le titre de psychologue". Alors je ne savais pas trop encore... Si je me disais "je vais travailler dans une institution pour me former et puis après, j'aimerai ouvrir un cabinet, recevoir des gens, être dans cette relation-là", c'est pas très clair pour moi. Et depuis, 1 an ½ je sens que ma conviction flanche, mais franchement, franchement, je ne suis plus très sûre ».* Elle confirme qu'il faut qu'elle réponde à cette question *« ça fait depuis mes 18 ans que c'est toujours là, que ça me passe que ça me revient, je tourne autour, ça me tourne autour en tous les cas. Et je me dis "Où est-ce qu'il faut que je le mette ? Qu'est-ce qu'il faut que j'en fasse ?" . [...] Je ne suis pas bien à l'aise par rapport à ça ».*

4.1.5.2. L'analyse Alceste du premier entretien de Carine

Le logiciel a classé 62% des unités textuelles de ce premier entretien, 38% ont été rejetées de l'analyse. Les unités classées sont réparties en 3 classes.

Figure 14. Dendrogramme de classification descendantes du 1^{er} entretien de Carine



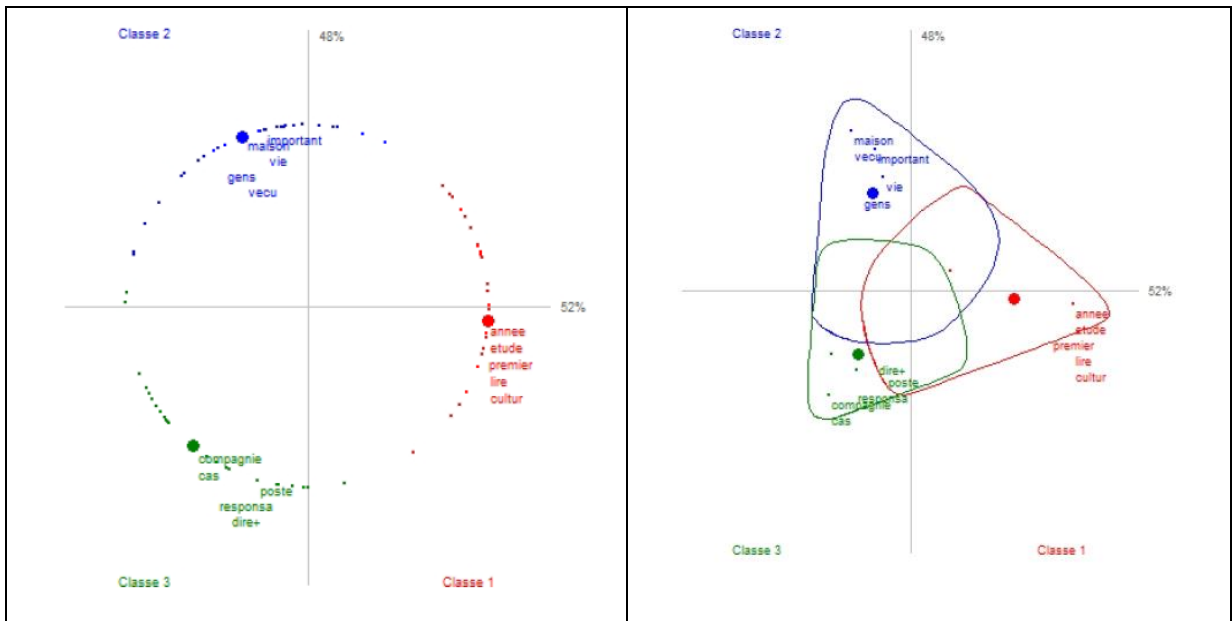
Classe 1. C'est la première classe à se détacher dans l'arbre de classification, son vocabulaire est le plus homogène, elle représente 29% des unités textuelles classées et se caractérise par des mots tels que : *année, étude, premier, lire, cultur*, psychologie*. Cette classe reprend très précisément le parcours d'études de Carine. Cette classe reprend les termes des FIS « Carine se formant au spectacle en IUT », et « Carine étudiante en psychologie » qui ne sont, au début, pas bien différenciées.

Classe 2. Cette classe représente 28% des unités textuelles classées. Les mots significatifs sont : *maison, important, vie, gens, vécu, valeur*. Les éléments cités dans cette classe sont ceux où Carine évoque son passage dans la famille recomposée, les gens qu'elle y a côtoyés et les valeurs attachées. C'est la classe qui représente la FIS « Carine dans sa famille recomposée »

Classe 3. Elle représente 43% des unités textuelles classées. Les mots significatifs sont : *compagnie, cas, poste, responsa*, dire+, pouvoir+*. Cette classe reprend les moments de l'entretien où Carine évoque son activité professionnelle. Elle exprime son souhait d'avoir plus de responsabilités, se rappelle d'autres postes qu'elle a occupés et les compare, et regrette de ne pas se sentir à sa place dans son poste actuel. Cette classe reprend le cheminement de Carine pour arriver *exactement là où elle a envie d'être* : travailler dans le milieu du spectacle.

Les analyses factorielles des correspondances en coordonnées et en corrélations montrent des classes bien différenciées et équilibrées dans l'entretien.

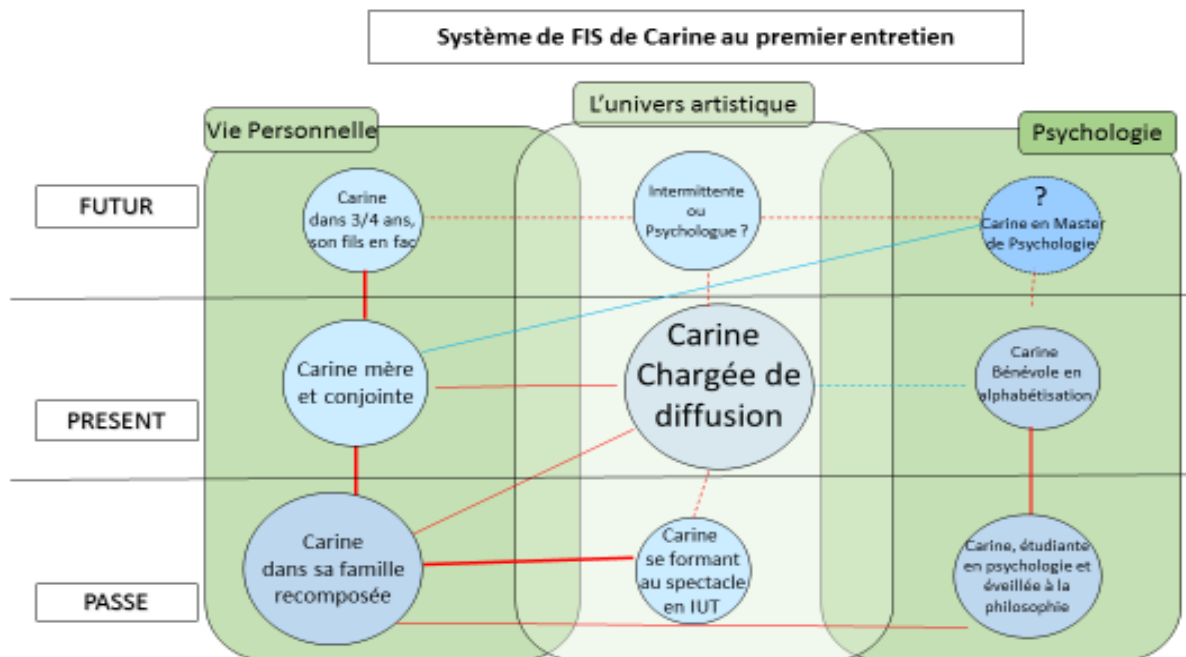
Figure 15. Premier entretien Carine. Analyses factorielles en corrélation et en coordonnées



4.1.5.3. Le schéma du système de FIS de Carine

Nous représentons le schéma du système des Formes Identitaires Subjectives de Carine dans le schéma suivant. On y retrouve les trois grandes sphères de la vie de Carine telles qu'elles apparaissent à la fois dans notre analyse et dans l'analyse Alceste.

Figure 16. Le système de FIS de Carine au 1^{er} entretien.



Carine présente ses Formes Identitaires Subjectives actuelles dans trois grands domaines : le milieu – ou l’univers – artistique, dans lequel elle travaille depuis environ quinze ans, et la psychologie qui est un secteur qui la tente, qu’elle a commencé, arrêté, puis repris plusieurs fois ; et par ailleurs, sa vie personnelle. Son travail actuel de Chargée de diffusion ne la satisfait plus. Elle espère que son nouveau statut d’intermittente lui permettra de choisir les missions sur lesquelles elle a envie de travailler. Son activité bénévole dans un centre d’alphabétisation est une expérience qu’elle vient d’arrêter, mais qui ne l’a pas laissée indifférente, elle a envie d’expériences comme celle-là. Enfin, dans sa vie personnelle, son fils lui prend beaucoup de temps, son conjoint travaille aussi dans ce milieu-là, leurs amis sont souvent aussi des collègues, et leurs loisirs sont beaucoup liés à leur travail. Nous avons donc représenté le lien entre la FIS Chargée de diffusion et la FIS Mère et conjointe par un trait clairement marqué, alors que le lien entre la FIS professionnelle et la FIS Bénévole est plus ténu, voire négatif : Carine justifie en partie l’arrêt de l’atelier par le manque de temps du fait de son travail. Ce lien négatif est tracé en pointillés bleu. Ses FIS passées ont été longuement racontées, particulièrement une année qui l’a beaucoup marquée, lorsqu’elle s’est retrouvée avec la famille de son père et de sa belle-mère, et des personnes qui ont été à l’origine de son envie de travailler dans *ce milieu-là*. Ainsi, le lien entre sa FIS « dans sa famille recomposée » et son année de formation en psychologie est expliqué par le fait qu’elle était *éveillée à la philosophie*. Son choix pour un IUT d’animation culturelle, ainsi que son désir de travailler dans le milieu artistique sont directement liés à sa famille recomposée. De même son travail et celui de son compagnon sont liés à cet *univers*. Les FIS futures, ou anticipées, sont moins précises. Carine explique qu’elle n’a pas pu s’engager dans le Master de psychologie à cause de son fils qui avait besoin d’elle, et de son conjoint qui est toujours sur les routes. Nous avons représenté ce lien négatif par un trait bleu. Elle évoque le moment où son fils sera en fac et où elle pourra plus facilement reprendre ses études de psychologie. Le lien futur entre la vie personnelle et le Master de psychologie devrait alors devenir possible, mais ce lien n’est exprimé qu’au conditionnel et nous le représentons en pointillés.

4.1.6. Deuxième entretien, la réorganisation du système

Dès le début du deuxième entretien Carine souhaite raconter ce qui s’est passé depuis le précédent entretien, et qu’elle trouve significatif. D’une part elle a négocié une nouvelle mission intermittente, négociation dans laquelle elle a été *vraiment cadrante*. Puis ils ont eu un deuxième rendez-vous, pas tendu, mais « *négocié* » ce qui, dit-elle, ne lui était jamais arrivé. Elle ne s’était jamais imposée de cette façon-là et s’exclame : « *ça c’est l’effet direct de ce que j’ai raconté* » lors du premier entretien, de dire « *Maintenant j’ai envie de définir un cadre, avec des choses où je n’ai pas envie d’aller, j’ai envie de dire concrètement ce que j’attends de ce travail, comment j’ai envie de travailler* ». Ce comportement n’est pas dans ses habitudes. Elle se réfère à une ancienne expérience. « *Peut-être que j’ai été très très gâtée avant parce que j’étais sur un lieu de création, où ça répétait au-dessus,*

on n'arrêtait pas de faire des aller-retour, on était hyper au courant. [...] C'est vrai, il y avait une espèce de porosité comme ça entre les deux lieux. Et cela me conforte dans le fait que c'est comme ça que j'ai envie de travailler ». L'autre expérience significative est son départ de la dernière compagnie. Avant son départ, lors d'un conseil d'administration auquel elle était conviée, elle devait parler de son activité de diffusion et, « *en fait j'ai fait un bilan, même un diagnostic* » de leur situation. Là, elle s'est rendu compte que « *j'avais une vision en fait super claire, évidemment de mon action mais aussi de tout ce qui concernait la stratégie de diffusion de la compagnie, où j'avais clairement identifié ce qui ne fonctionnait pas, ce qu'ils devaient améliorer* ». Elle a été surprise d'avoir autant d'arguments pour s'exprimer. Elle conclut sa narration : « *Dans ces deux moments, à la fois ce bilan et l'entretien d'embauche, j'étais un peu sur le même mode, sur un positionnement à chaque fois très structuré* ».

Elle revient sur un reproche qu'elle se faisait au premier entretien (*je change beaucoup*) de façon plus positive « *je me rends compte qu'en ayant cumulé les expériences, ce que je trouvais pas très positif au début me revient de façon plus positive parce que j'ai vu beaucoup de mode fonctionnement maintenant, et je connais les atouts et les faiblesses de certains modes de fonctionnement* ». Elle se sent plus sereine, plus à l'aise par rapport au statut d'intermittente. Elle revient aussi sur la précarité du statut d'intermittente : « *au début, je me disais "Bon, c'est précaire, pas très confortable" mais en fait je me rends compte que ça correspond complètement à mon besoin d'indépendance. Je me sens plus à l'aise aussi avec ça. Donc finalement petit à petit il y a pas mal de choses qui redeviennent cohérentes* ». Ce statut répond à son besoin de responsabilité : « *il faut vraiment savoir pourquoi on est là, il faut être moteur pour soi-même, il faut continuer à regarder ce qui se passe ailleurs. Là, j'ai déjà lancé une piste pour après* ». Elle a découvert une compagnie de danse qui cherche un.e chargé.e de diffusion. Le travail de cette compagnie l'intéresse beaucoup, contrairement à la précédente : « *c'est ce que je voulais dire par rapport à cette compagnie, c'est que le projet artistique ne m'intéresse absolument pas. Mais vraiment pas du tout* ».

Elle a récemment suivi deux stages de danse. Elle se rappelle ses expériences de danse, enfant et adolescente. Mais « *il y avait quelque chose d'un peu douloureux par rapport à la danse* » parce que sa mère ne l'avait jamais soutenue, n'était jamais venu la voir. Elle avait dû arrêter après le départ de la prof. Elle avait fait une deuxième tentative infructueuse à l'adolescence « *le fait de ne pas être soutenue, ne jamais être encouragée* ». Récemment, une amie l'a entraînée à un stage de danse. « *Et là, j'ai passé deux jours à danser et c'était génial* ». Elle fait alors des liens « *C'est fou que d'un coup je ré-ouvre des choses comme ça !* ». Et elle annonce « *Ben voilà, la compagnie que j'ai en vue la compagnie pour laquelle je viens de postuler il y a deux jours, c'est une compagnie de danse !"* ». Elle est très enthousiaste à cette idée et se dit : « *ce serait génial de défendre un projet artistique sur la danse, j'adorerais ça* », surtout un projet qui « *résonne profondément* » en elle. « *Voilà, du coup ça devient*

très rigolo comme les choses se mettent en lien mais quasiment toutes seules ». Finalement, depuis qu'elle fait ce travail, elle n'a « jamais eu le bonheur de défendre un projet vraiment qui la portait complètement ». Elle cherche les raisons : « Peut-être que j'ai pris les choses à l'envers, ou que je ne me sentais pas assez forte pour être force de proposition... J'étais plus en réponse... ». Alors que maintenant, elle commence à voir comment relancer la machine, et son intérêt, elle sent que *l'envie revient*. Elle donne un sens nouveau à ce qui lui arrivait « je n'étais pas fâchée avec le travail en général, mais je n'étais pas bien avec ce travail-là ». Elle poursuit « j'ai une grosse part de responsabilité, parce que j'ai laissé passer des choses, j'ai fait des concessions, j'ai été trop, trop effacée, sur certaines choses qui sont importantes ». Enfin elle explique « j'ai débloqué la situation parce que je m'en voulais beaucoup et donc je n'étais pas positive et constructive et, en fait, je n'ai pas été exigeante parce que j'avais aussi d'autres priorités, d'autres chats à fouetter ».

Carine reprend son histoire avec la psychologie et la situe comme secondaire. « J'ai l'impression que quand j'ai repris des études en 2009/10, ma priorité c'était reprendre des études. J'avais envie de retourner sur les bancs de la fac. J'aurais peut-être pu faire autre chose que la psycho, mais il y a eu, je pense qu'il y a eu des choses dans ma vie personnelle qui m'ont poussé à revenir là-dessus ». Des difficultés que rencontrait son conjoint, son rôle de parent, et puis l'influence de son entourage aussi. Ensuite, quand elle prenait les cours elle s'est dit « mais oui, bien sûr, c'est évident que, que je suis bien là-dedans, que ça me plait, j'ai eu de bon résultats ». Et elle a adoré les deux années qu'elle y a passé, mais elle savait que les années de master seraient plus compliquées et elle pensait reprendre quand sa situation familiale le lui permettrait. En attendant, elle voulait avoir une expérience pratique et elle a recherché du travail. Elle a accepté un stage dans un organisme de formation parce qu'elle avait la promesse d'une embauche à la clé. « Et j'ai trouvé ça super, notamment les derniers jours quand j'étais seule avec le groupe, alors là je me suis éclatée ! J'ai eu une sensation vraiment, à la fin des deux jours, j'ai dit "j'ai adoré faire ça, c'est génial". Je pense que c'est ce que j'ai voulu retrouver avec l'atelier d'alphabétisation, et il n'y a pas eu ça ». Mais à la fin du stage on lui a annoncé qu'il n'y aurait pas de recrutement. Elle était alors en fin de droit au chômage et a dû trouver un travail très rapidement. « Voilà pourquoi je n'avais pas réfléchi, je n'ai certainement pas eu le discours que je peux avoir aujourd'hui. J'ai pris ce qui venait ». Son idée initiale était de tester son bien-être et ses compétences dans l'insertion, et de savoir si c'était la bonne voie d'avenir pour elle. Elle avait à la fois un sentiment de lassitude du milieu dans lequel elle était et une certaine envie de se sentir plus utile, de répondre à quelque chose qu'elle n'arrivait pas à exprimer dans son travail, d'être plus en rapport à l'autre, d'entrer en communication. Et ce qu'elle ressent, c'est que ça lui apporte énormément : « l'idéal ce serait qu'il y ait une complémentarité totale entre ce que je vis dans ce milieu artistique ». A partir des exemples de deux personnes qu'elle a rencontrées dans une réunion à Pôle Emploi, elle s'exclame : « c'est des questionnements finalement pas si, pas si curieux que ça. D'avoir comme ça un pied d'un côté et un pied de l'autre et de vouloir essayer de rendre tout cela cohérent ». Elle est plus sereine

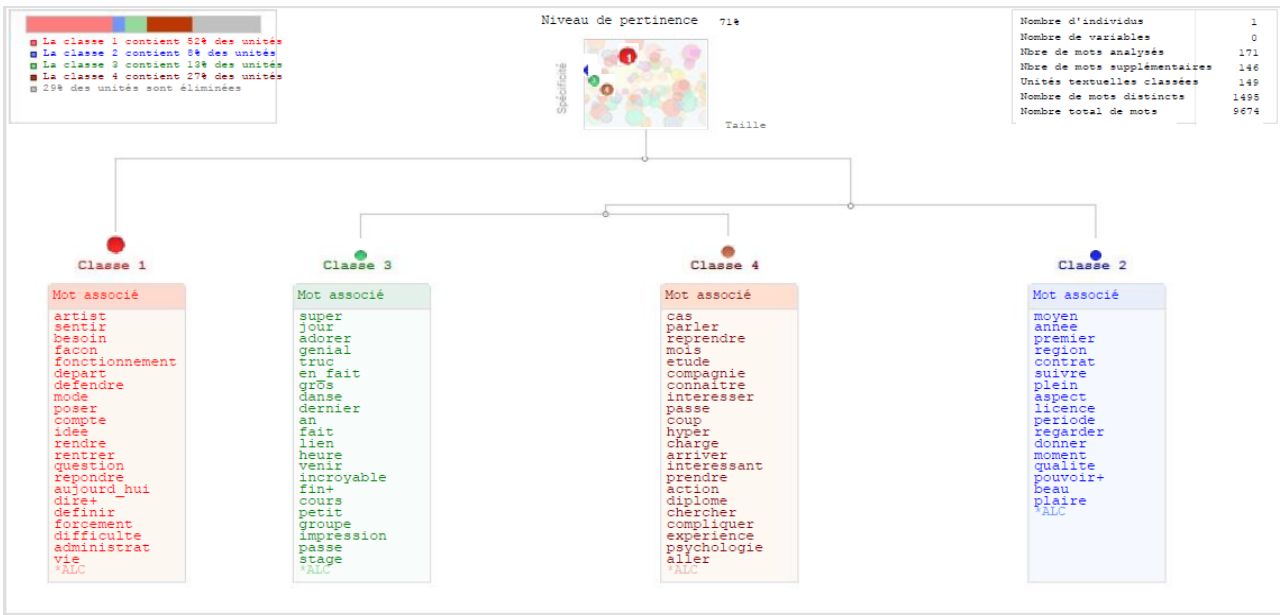
« à un moment donné je vais trouver l'espace peut-être pour réunir ça, ou alors que ça va être deux choses qui vont cohabiter ». Ou alors, ce qui serait cohérent, ce serait « de continuer à exercer mon métier en retrouvant le plaisir de le faire, parce que c'est un peu ça l'objectif ».

Carine conclut les entretiens en affirmant que du côté du travail, « concrètement, depuis un mois et demi, il s'est passé des choses très bien ». Elle s'est réconciliée avec son activité de travail et n'est plus cramponnée à sa reconversion vers la psychologie. « Parce que je m'étais mise dans une position d'être poussée dehors et en fait. Et en fait je me dis "Non, je peux encore trouver du plaisir dans le travail que je fais" ». Côté psychologie, il y a une échéance c'est le début des études supérieures de son fils. « Déjà, si je reprends les deux dernières années, ce sera un signe fort. Ça voudra dire que vraiment, j'en ai envie. Et puis peut-être que j'aurai un diplôme de psychologue et que je n'exercerai jamais, je n'en sais rien. On verra bien. ».

4.1.6.1. L'analyse Alceste du deuxième entretien

Alceste a classé 71% des unités textuelles du corpus, 29% ont été rejetées de l'analyse. Les unités classées sont réparties en 4 classes numérotées suivant l'ordre d'apparition dans la classification.

Figure 17. Dendrogramme de classification descendantes du 2^{ème} entretien de Carine



Classe 1. La classe 1 représente 52% des unités textuelles classées et se caractérise par des mots tels que : *artist**, *sentir*, *besoin*, *façon*, *fonctionnement*, *départ*. Cette classe reprend les éléments de l'entretien dans lesquels Carine raconte la reprise en main de son travail. Elle explique qu'elle a besoin de sentir les artistes avec qui elle travaille et de préciser, dès le départ, sa place dans l'organisation et le fonctionnement de la compagnie. Elle

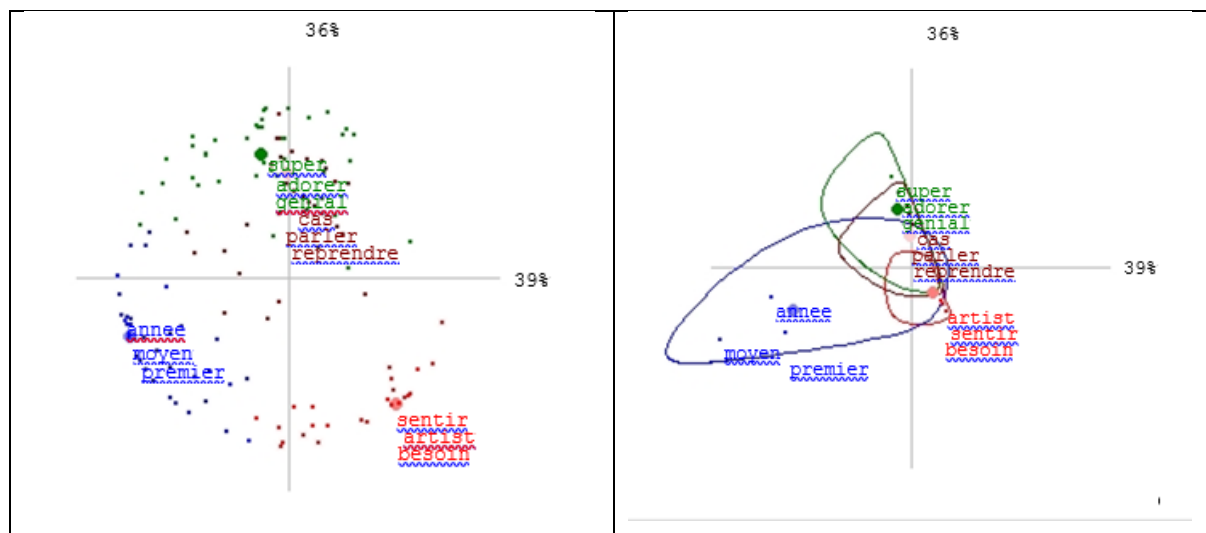
raconte cela en déclarant être surprise de sa propre exigence. Cette classe reprend tous les termes liés à ses attentes vis-à-vis du travail, et sa reprise en main de son activité professionnelle, que nous avons rassemblés dans la FIS « Carine intermittente heureuse »

Classe 2. Ensuite se détache la classe 2, qui représente 8% des unités textuelles classées. Les mots significatifs sont : *moyen, année, premier, région, contrat, suivre*. Cette classe marque le passage où Carine reprend sa propre histoire et la reformule, ou la réécrit. Elle pensait qu'elle ne s'était pas donné les moyens, mais en remettant les événements dans leur contexte, elle peut affirmer qu'elle n'avait pas, à ce moment-là, les moyens d'agir autrement. Cette classe marque la reconstruction / reprise de l'histoire donnant un sens nouveau.

Classe 3. Cette classe représente 13% des unités textuelles classées. Les mots significatifs sont : *super, jour, adorer, génial, truc, en fait*. Cette classe est marquée par l'enthousiasme, essentiellement pour sa nouvelle expérience de danse qu'elle a adorée. C'est la classe des FIS présentes et passées « Carine danseuse ».

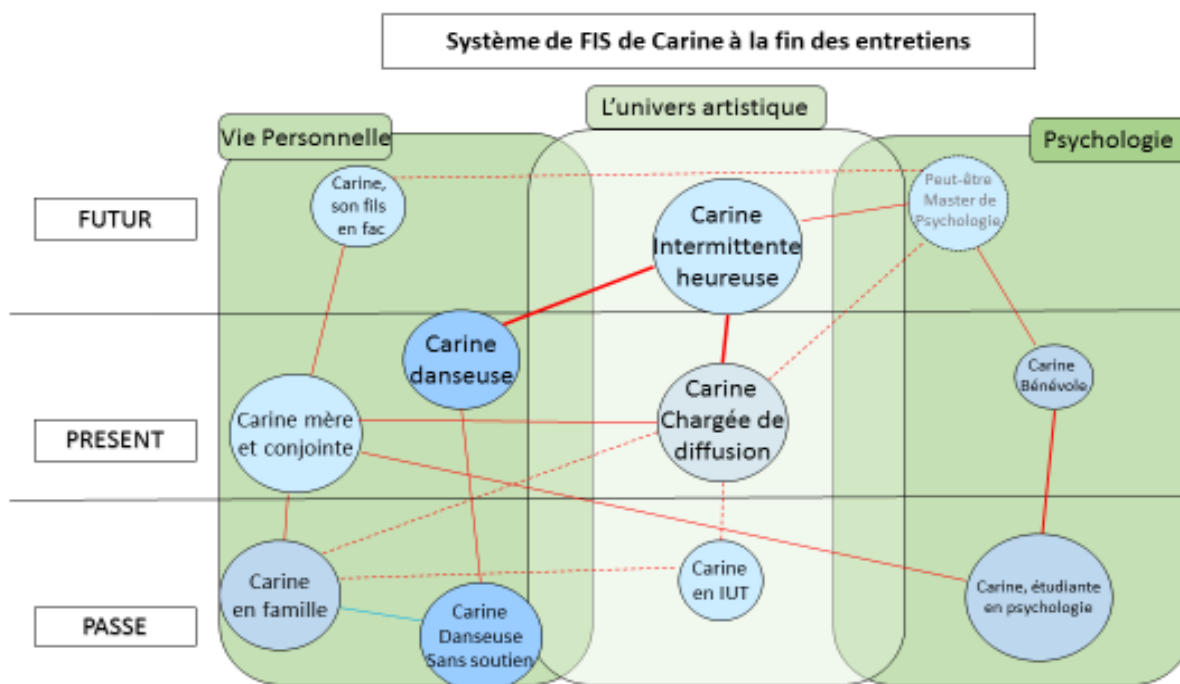
Classe 4. Enfin la classe 4 représente 27% des unités textuelles classées, et est marquée par les mots : *cas, parler, reprendre, mois, étude, compagnie*. Il est essentiellement question dans cette classe de la psychologie. Elle a déjà repris ces études, et les reprendra peut-être, mais elle se sent plus détendue. Comme le montre les analyses factorielles des correspondances en coordonnées et en corrélations, cette dernière classe est presque complètement incluse dans les deux précédentes.

Figure 18. Deuxième entretien Carine. Analyses factorielles en corrélation et en coordonnées



4.1.6.2. Le schéma du système de FIS de Carine

Figure 19. Le système de FIS de Carine à la fin des entretiens.



Le deuxième entretien voit l'apparition d'une nouvelle FIS « Carine Danseuse » qui trouve sa source dans son enfance, où elle n'a pas été soutenue. Cette FIS arrive au moment où Carine reprend en main son destin professionnel, et vient conforter son envie de travailler pour des projets qui la portent, comme ce serait le cas si elle pouvait travailler avec la compagnie de danse. Les liens entre les FIS danseuse et intermittente sont clairement marqués. La danse étant un soutien très clairement exprimé, voire une condition, pour un projet qui l'enthousiasme. Le rôle de la famille recomposée s'estompe, la famille n'est citée que pour le manque de soutien de sa mère pour son activité de danse. Il apparaît alors un lien négatif entre la FIS Passée Carine Danseuse et Carine enfant. Les FIS passées ont été réinterprétées. Carine estime qu'elle avait envie de reprendre des études, mais elle a choisi la psychologie parce que son compagnon avait des difficultés et pour réfléchir à son rôle de parent. Nous avons matérialisé ce lien entre Carine Etudiante et Carine mère et conjointe. Le passage en IUT n'est plus mentionné dans le deuxième entretien, nous avons retiré cette FIS Carine Etudiante en IUT et l'avons remplacée par une FIS Passée Carine intermittente : elle évoque particulièrement une expérience où elle travaillait sur *un lieu de création*, où il y avait une porosité entre les deux. Du côté de la vie familiale, elle n'évoque l'avenir qu'au moment où son fils sera en fac et quittera le domicile. Ce moment pourra être l'occasion de déménager et peut-être de reprendre le Master de psychologie. Ce Master, la reprise d'étude possible est exprimée sur un mode très hypothétique, avec des « peut-être » et « on verra bien ». Elle reste liée à la FIS Carine Chargée de diffusion insatisfaite, mais beaucoup moins nettement avec la FIS Intermittente heureuse, même si l'objectif serait de trouver un moyen de réunir tout ça. La FIS Carine Bénévole évolue vers l'avenir : c'est une activité qui lui apporte et qu'elle continuera, mais sans lui donner trop d'importance. A la fin des entretiens

Carine est plus en accord avec elle-même et avec son travail et reconnaît que c'est finalement ça l'objectif. Il n'existe plus de sphère empêchant les autres, et pratiquement, elle a repris sa vie en main.

4.2. La relation dialogique

La deuxième catégorie d'analyses que nous avons effectuées vise à répondre aux hypothèses dialogique/réflexive et linguistique/narrative. Nous avons procédé à deux types d'analyse. La première à l'aide du logiciel Tropes, la suivante en utilisant un système de codage. La seconde à l'aide d'un codage de l'ensemble des entretiens. Nous présentons d'abord les résultats de l'analyse automatisée, puis des résultats des codages.

4.2.1. L'analyse Tropes

Pour effectuer une analyse, le logiciel effectue un traitement complexe visant à affecter tous les mots significatifs dans des catégories, à analyser leur répartition en sous-catégories, à étudier leur ordre d'arrivée à la fois à l'intérieur des propositions, et sur l'intégralité du texte. Nous avons délibérément écarté les résultats destinés à définir l'univers sémantique des sujets analysés, qui nous semblaient trop proches de l'analyse d'Alceste. Nous nous sommes ici intéressé à une dimension très spécifique de ce logiciel : l'analyse des catégories de mots qui ne sont pas des substantifs : les verbes, les connecteurs, les modalisateurs et les adjectifs. Il s'agit ainsi d'effectuer un diagnostic du style général du texte et de sa mise en scène, en fonction des indicateurs statistiques récupérés au cours de l'analyse.

4.2.1.1. Les mises en scène et les styles des entretiens

Les mises en scène verbales possibles sont les suivantes :

- Dynamique, action : s'exprime à travers des verbes d'action
- Ancrée dans le réel : est repérée par des verbes de la famille d'être et avoir
- Prise en charge par le narrateur : avec des verbes qui permettent de réaliser une déclaration sur un état, une action, ...
- Prise en charge à l'aide du « Je » : lorsqu'il y a de nombreux pronoms à la première personne du singulier (« je », « me », « moi » ...).

Le logiciel repère également les *notions de doute* à travers les adverbes utilisés.

Les styles possibles peuvent être : 1) Argumentatif (le sujet s'engage, argumente, explique ou critique) ; 2) Narratif (un narrateur expose une succession d'événements, qui se déroulent à un moment donné, en un certain

lieu) ; 3) Enonciatif (le locuteur et l'interlocuteur établissent un rapport d'influence, révèlent leurs points de vue) ;
4) Descriptif (un narrateur décrit, identifie ou classifie quelque chose ou quelqu'un).

Pour le logiciel Tropes le style de discours des deux sujets sont très similaires :

- Style plutôt argumentatif (le sujet s'engage, argumente, explique ou critique).
- Prise en charge par le narrateur (verbes de la famille être ou avoir).
- Prise en charge à l'aide du « Je » (et « me » ou « moi »)
- Des notions de doute ont été détectées.

4.2.1.2. Les catégories les plus fréquentes

Une *catégorie de mots* est considérée comme significative lorsque sa fréquence d'apparition est nettement supérieure à la moyenne. Ces résultats sont construits en comparant les statistiques de répartition des catégories du discours analysé avec des tables internes au logiciel, qui ont été élaborées en effectuant une analyse de variance sur un grand nombre de textes différents. Nous avons conservé l'ordre dans lequel les résultats sont présentés par le logiciel, qui correspond à la spécificité de ces corpus. Nous présentons les résultats de chacun en deux colonnes présentant à gauche ceux de Gaspard et à droite ceux de Carine, afin de faciliter la comparaison.

4.2.1.2.1. Les verbes

Il existe, pour Tropes, quatre catégories de verbes : les *Factifs* (expriment des actions), les *Statifs* (expriment des états ou des notions de possession), les *Déclaratifs* (expriment une déclaration sur un état, un être, un objet) et les *Performatifs* expriment un acte par et dans le langage. Les verbes significativement présents dans les discours de chacun sont :

Tableau 2. Les principaux verbes utilisés lors des entretiens

Gaspard		Carine	
Verbes (Nb)	Principaux termes utilisés dans l'entretien	Verbes (Nb)	Principaux termes utilisés dans l'entretien
Statifs : 37.5% (3925) <i>Expriment des états ou des notions de possession</i>	<i>Etre, avoir, consister, suivre, revenir, comprendre, se sentir, rester, devenir, coûter, rendre compte, représenter, venir, plaire, suffire, préfigurer, relever, consister, rentrer, satisfaire, sembler, rapporter,</i>	Statif : 41.7% (1714) <i>Expriment des états ou des notions de possession</i>	<i>Etre, se poser, avoir, rendre compte, correspondre, venir, satisfaire, suivre, rentrer, impliquer, durer, venir, souvenir, devenir, plaire,</i>

	<i>manquer, concerner, savoir, correspondre, poser (question), contenir, comporter, sembler, disposer.</i>		<i>faire partie, sentir, rester, comprendre...</i>
Déclaratif : 21.1% (895) <i>Expriment une déclaration sur un état, une action, un objet un sentiment...</i>	<i>Pouvoir, dire, définir, devoir, évoquer, voir, (re) prendre, croire, considérer, (pré) juger, proposer, garantir vouloir, savoir, entendre, trouver, penser, adhérer, falloir, nommer, confier, proposer, voir, référer, penser, formuler, vouloir dire, connaître, (re)parler, qualifier, préférer, résumer, repartir, (ap)paraître, féliciter, définir...</i>	Déclaratif : 21.8% (895) <i>Expriment une déclaration sur un état, une action, un objet un sentiment...</i>	<i>Interroger, dire, savoir, penser, envier, pouvoir, voir, vouloir, entendre, parler, falloir, trouver, reprendre, repartir, accorder, convenir, formuler, voir, croire, connaître, proposer, marcher, apparaître...</i>

Les entretiens DCLD s'appuient sur la narration des activités actuelles ou envisagées, ou des événements ou rencontres passés ; on aurait pu penser que les verbes les plus présents seraient des verbes Factifs. Mais l'analyse automatique de Tropes montre que cette narration apparaît très subjective. Les bénéficiaires déclarent leurs impressions, leurs jugements, leurs pensées... Et ils présentent leur narration à la fois en lien avec des éléments de plaisir (plaire ou satisfaire) et des éléments réflexifs (poser des questions, comprendre, rendre compte).

4.2.1.2.2. Les connecteurs

Ce sont les conjonctions de coordination et de subordination, ou les locutions conjonctives. Les connecteurs construisent une relation argumentative entre les énoncés (condition, cause, but, addition, disjonction, comparaison, opposition). Ils permettent à la fois d'argumenter, de relativiser et de présenter des points de vue opposés et sont classés en grandes classes.

Tableau 3. Les principaux connecteurs utilisés lors des entretiens

Gaspard		Carine	
Connecteurs (Nb)	Principaux termes utilisés dans l'entretien	Connecteurs (Nb)	Principaux termes utilisés dans l'entretien
Cause : 27.6% (1005) <i>Cause et condition permettent de construire un raisonnement</i>	<i>Alors, parce que, donc, par ailleurs, alors, puisque, de façon que, du fait que, si bien que, pour ainsi dire</i>	Cause : 29.6% (440) <i>Cause et condition permettent de construire un raisonnement</i>	<i>Alors, parce que, donc, puisque, à cause de, c'est-à-dire, tant et si bien, vu que.</i>
But : 1.2% (43)	<i>Dans cet esprit, pour que</i>		

<i>Permettent d'argumenter en exprimant un but</i>			
Opposition : 20.1% (730) <i>Permettent à la fois d'argumenter, de relativiser et de présenter des points de vue opposés</i>	<i>Mais, par contre, même si, quand même, bien que, du moins, à moins de, aussi bien, au contraire, or, d'une part, d'autre part, alors que, sauf que, en tout cas, même si, sinon, malgré tout, en revanche.</i>	Opposition : 18.0% (267) <i>Permettent à la fois d'argumenter, de relativiser et de présenter des points de vue opposés</i>	<i>Mais, quand même, bien que, non seulement, néanmoins, mais encore, en tout cas, par contre, sinon, même si, au contraire, or, alors que.</i>
Temps : 6.8% (249) <i>Permettent de situer l'action</i>	<i>Dès que, enfin, lorsque, avant que, et ensuite, quand, pendant que, et puis, chaque fois que, maintenant que, une fois que, au moment où,</i>	Temps : 11.6% (172) <i>Permettent de situer l'action</i>	<i>Et puis, enfin, quand, avant que, au moment où, chaque fois que.</i>

Les connecteurs semblent être l'élément central qui justifie le style plutôt argumentatif des entretiens. Les connecteurs de temps peuvent s'expliquer par la narration qui présente l'enchaînement des événements.

4.2.1.2.3. Evolution des connecteurs

Au vu des résultats précédents, il nous a semblé intéressant de regarder l'évolution des connecteurs et des modélisateurs d'un entretien à l'autre. Voici les résultats.

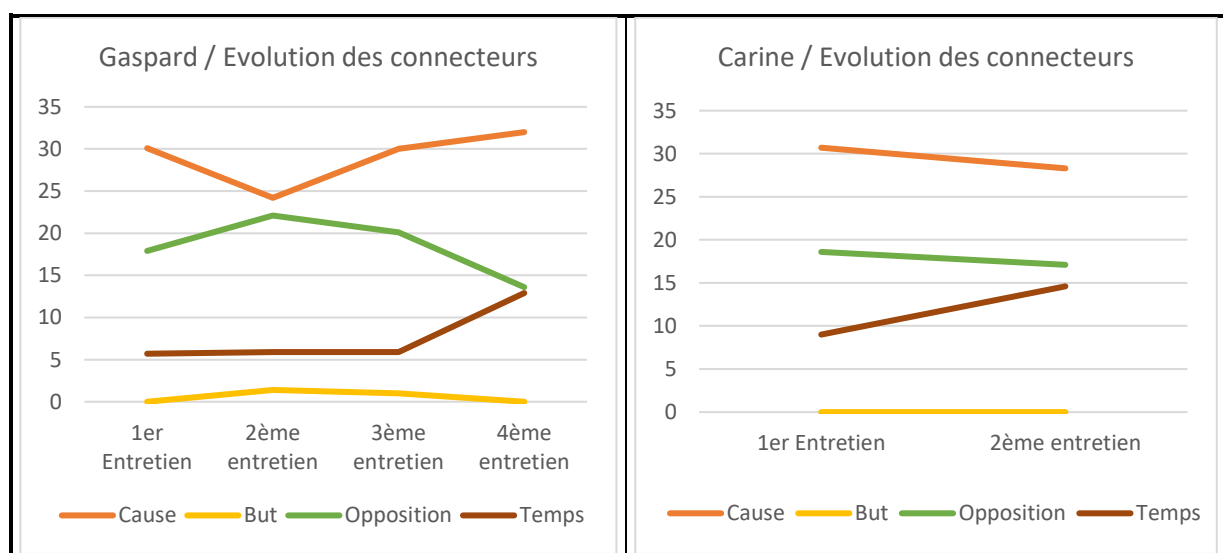
Tableau 4. Evolution des connecteurs au fil des entretiens

Gaspard	Carine
Cause 1 ^{er} entretien : 30.1% 2 ^{ème} entretien : 24.2% 3 ^{ème} entretien : 30.0% 4 ^{ème} entretien : 32.0%	Cause 1 ^{er} entretien : 30.7% 2 ^{ème} entretien : 28.3%
But 1 ^{er} entretien 2 ^{ème} entretien : 1.4% 3 ^{ème} entretien : 1.0% 4 ^{ème} entretien	
Opposition 1 ^{er} entretien : 17.9% 2 ^{ème} entretien : 22.1% 3 ^{ème} entretien : 20.1% 4 ^{ème} entretien : 13.6%	Opposition 1 ^{er} entretien : 18.6% 2 ^{ème} entretien : 17.1%
Temps 1 ^{er} entretien : 5.7%	Temps

2 ^{ème} entretien : 5.9% 3 ^{ème} entretien : 5.9% 4 ^{ème} entretien : 12.9%	1 ^{er} entretien : 9.0% 2 ^{ème} entretien : 14.6%
Condition 1 ^{er} entretien 2 ^{ème} entretien : 5.2% 3 ^{ème} entretien / 4 ^{ème} entretien /	
	Disjonction (ou, soit) 1 ^{er} entretien : 5.8% 2 ^{ème} entretien

Ces résultats peuvent être présentés avec les schémas suivants.

Figure 20. Schéma de l'évolution des connecteurs



Les connecteurs de cause – qui permettent de construire un raisonnement – sont les plus importants, et également très présents dans les entretiens avec les deux sujets. Ce sont les éléments de langage les plus significatifs de ces entretiens. En effet, les entretiens sont l'occasion d'expliquer à la conseillère, et en même temps de (re-)construire l'enchaînement des situations racontée. Les connecteur d'opposition, qui permettent d'argumenter et de peser le pour et le contre, ont tendance à diminuer à la fin des entretiens, de façon notable chez Gaspard, et moins flagrante chez Carine. Nous considérons ces connecteurs comme les signes de la délibération à l'œuvre dans l'entretien. Les entretiens se terminent tous deux par une augmentation des connecteurs de temps (*et puis, quand, enfin, au moment où, chaque fois que, maintenant que*) ce qui semble être lié au bilan rétrospectif qu'ils font des entretiens. La présence des connecteurs de disjonctions au premier entretien de Carine s'explique par l'alternative qu'elle pose en arrivant : continuer son travail ou partir dans une nouvelle voie. Leur disparition au deuxième entretien montre que cette alternative n'est plus d'actualité. Enfin, les connecteurs de condition (*si, en fonction de, si nécessaire, dans ce cas, sans que...*) uniquement présents chez Gaspard au deuxième entretien

pourraient être liés à la construction hypothétique de son projet : il réfléchit aux conditions dans lesquelles ce *métier qui n'existe pas* pourrait être envisagé, et à quelles conditions. Ce qui aurait un rapport avec les connecteurs de **but** (*Dans cet esprit, pour que*), qu'on ne trouve que dans les deuxième et troisième entretiens : il reste attentif aux objectifs qu'il fixe à la construction imaginaire des ateliers qu'il envisage.

4.2.1.2.4. Les modélisateurs

Les principaux modélisateurs relevés par Tropes sont l'affirmation et le doute. On relève cependant une dimension « négation » – permettant de dramatiser le discours – dans l'entretien de Gaspard.

Tableau 5. Les principaux modélisateurs utilisés lors des entretiens

Gaspard		Carine	
Modalisation (Nb)	Principaux termes utilisés dans l'entretien	Modalisation (Nb)	Principaux termes utilisés dans l'entretien
Affirmation : 13.3% (752)	<i>aussi, évidemment, parfaitement, vraiment, effectivement, certainement, justement, bien sûr, formellement, aussi, oui, ouais, et d'ailleurs, certes, tout à fait, sûr, volontiers, exactement, manifestement, absolument</i>	Affirmation : 15.7% (418)	<i>En fait, évidemment, vraiment, oui, d'ailleurs, justement, effectivement, justement, aussi, vrai, exactement, absolument, surement</i>
Doute : 1.4% (62)	<i>Peut-être, approximativement, probablement, apparemment</i>	Doute : 2.3% (62)	<i>peut-être, quasiment, probablement, apparemment</i>
Négation : 20.6% (1168) <i>permettent de dramatiser le discours</i>	<i>pas, pas du tout, ne pas, non plus, sans plus, aucun.e, personne, jamais, non, ni l'un ni l'autre, ne... plus, personne</i>		

4.2.1.2.5. Evolution des modélisateurs

Tableau 6. Evolution des modélisateurs

Gaspard	Carine
Affirmation 1 ^{er} entretien : 10.6% 2 ^{ème} entretien : 12.1% 3 ^{ème} entretien : 19.0% 4 ^{ème} entretien : 13.9%	Affirmation 1 ^{er} entretien : 14.8% 2 ^{ème} entretien : 16.6%

Doute	Doute
1 ^{er} entretien : 1.1%	1 ^{er} entretien : 2.4%
2 ^{ème} entretien : 1.3%	2 ^{ème} entretien : 2.2%
3 ^{ème} entretien : 1.5%	
4 ^{ème} entretien : 1.8%	

Des marques de doute sont présentes dans les entretiens avec les deux sujets, leur niveau reste relativement stable. On note que le troisième entretien de Gaspard et le deuxième de Carine sont plus affirmatifs.

4.2.1.2.6. Autres résultats

Nous ne détaillons pas les résultats de l'analyse pour les modélisateurs et les adjectifs qui n'apportent aucune information pertinente au regard de notre analyse. Les premiers sont les adverbes ou locutions que l'on joint à un verbe, adjectif ou autre adverbe pour en modifier le sens. Ils précisent la relation énonciative, entre l'énonciateur et son énoncé. Pour les seconds, Tropes relève essentiellement des adjectifs subjectifs et numériques. La troisième catégorie d'adjectifs, absente des résultats, est celle des adjectifs *objectifs* qui permettent de caractériser des êtres ou des objets, indépendamment du point de vue du locuteur. Cette absence nous semble justifiée par la forme des entretiens qui ne sont pas des témoignages devant un juge mais des récits subjectifs. Enfin, les pronoms personnels utilisés dans ces entretiens sont principalement « je » et « on », ce qui n'est pas du tout surprenant.

Quelques éléments notables ressortent de cette analyse. Sans surprise, le discours est pris en charge par le narrateur avec des verbes de la famille d'« être » ou « avoir », et les pronoms personnels « je » et « on ». Le style des entretiens est exactement le même pour les deux sujets, c'est un style plutôt argumentatif – le sujet s'engage, argumente, explique ou critique – repérable à travers une présence de connecteurs qui marquent la construction d'un raisonnement en vue d'aboutir à un résultat, le résultat attendu de l'entretien. Pour les deux sujets, le discours devient plus affirmatif avec l'avancée des entretiens, ce qui laisse penser que le résultat est atteint.

4.2.2. Le codage avec la grille de codage adaptée de Cardoso et *al.* (2014a)

Afin de tenter de comprendre la dimension dialogique de la réorganisation identitaire et de la réflexion pendant l'entretien, nous avons codé la totalité des retranscriptions en nous inspirant librement du Codage des moments innovants. Nous avons relevé dans l'ensemble des retranscriptions des entretiens :

- Tous les dialogues rapportés par les bénéficiaires qui ont été classés en trois catégories :

- Les Dialogues avec autrui concernent les discours rapportés directs ou indirects qui ont été repérés par les verbes « dire », « demander », « proposer », « discuter », « expliquer », « rendre compte », « faire comprendre », ainsi que des mots tels que « implicite ».
- Les Dialogues avec moi-même (type 1) correspondent aux Moments innovants de réflexion qui reprennent les verbes précédents à la forme réflexive (« je me dis », « je me suis dit »), mais aussi les verbes « penser », « se rappeler ». Ces dialogues peuvent aussi être directs et sont alors repérés par des questions/réponses, suppositions... Nous considérons ces dialogues comme symptomatiques de moments de réflexion.
- Les Dialogues avec moi-même (type 2) correspondent à des Moments innovants de protestation et de conceptualisation. Ils sont repérés par des mots tels que « je me rends compte », « en fait », « je pense », « je trouve », « quand même », et parfois « mais » ... ainsi que certains temps de verbes, ou des formes d'expression, comme dans la phrase « *La réflexion préalable aurait été de vérifier d'abord...* ». Nous considérons ces dialogues comme des moments de réflexivité, et les nommerons « dialogues réflexifs ».
- Les Dimensions argumentatives. Pour cela nous avons relevé l'ensemble des opérateurs argumentatifs et conservé les passages en cumulant un plus grand nombre. Cette dimension nous a été inspirée par les résultats de l'analyse effectuée par le logiciel Tropes.
- Les Moments liés à l'action et au projet qui peuvent correspondre aux Moments innovants de changement, auxquels nous avons ajouté les moments de narration d'activités. Ils sont repérés par des verbes d'action du type « faire », « animer » ...

Certains passages peuvent être classés dans plusieurs codifications comme par exemple des dialogues avec moi-même (de réflexion) peuvent être liés à des moments d'action ou des passages plus argumentatifs. Nous avons marqué spécifiquement les doubles codages. L'exemple le plus parlant de ce multi-codage est le suivant : « *Ça faisait longtemps que j'avais pas repensé. Ces textes-là, je les ai écrits il y a environ quatre ans. Je les ai un peu mis de côté. Ils sont, ils sont, on va dire dignes, euh, d'être exhumés, euh, piochés au fond d'un ordinateur, mais, euh, c'est la conversation qui me fait repenser à ça. C'est qu'on a, on a parlé du livre et de l'autorisation que je m'étais donnée d'écrire, donc après j'ai écrit autre chose, mais si on en avait pas parlé j'aurais complètement oublié. Et c'est vrai que, j'ai l'air de... de sortir de ma manche des clips vidéo tout faits, mais je viens de les inventer ici. Je viens de réaliser en en parlant que, désormais j'étais capable de faire des clips vidéo, ce que je ne savais pas faire ailleurs, euh, avant, et que, ben, évidemment, si je commence à faire des clips vidéo, je vais les faire pour moi* ». Ce passage a été classé d'une part dans les Dialogues réflexifs (*c'est la conversation qui m'a fait penser... Je viens de réaliser*) ; dans la catégorie Actions (*je les ai écrits... je les ai mis de côté... j'ai écrit d'autres choses... je vais les faire pour moi*) ; et dans la Dimension argumentative (*si on en avait pas parlé... Et c'est vrai que... mais... et que, ben, évidemment, si...*).

4.2.2.1. Les dialogues

Nous avons relevé, dans chaque entretien, le nombre passages comportant des dialogues de chacune des catégories.

4.2.2.1.1. Résultats des entretiens de Gaspard

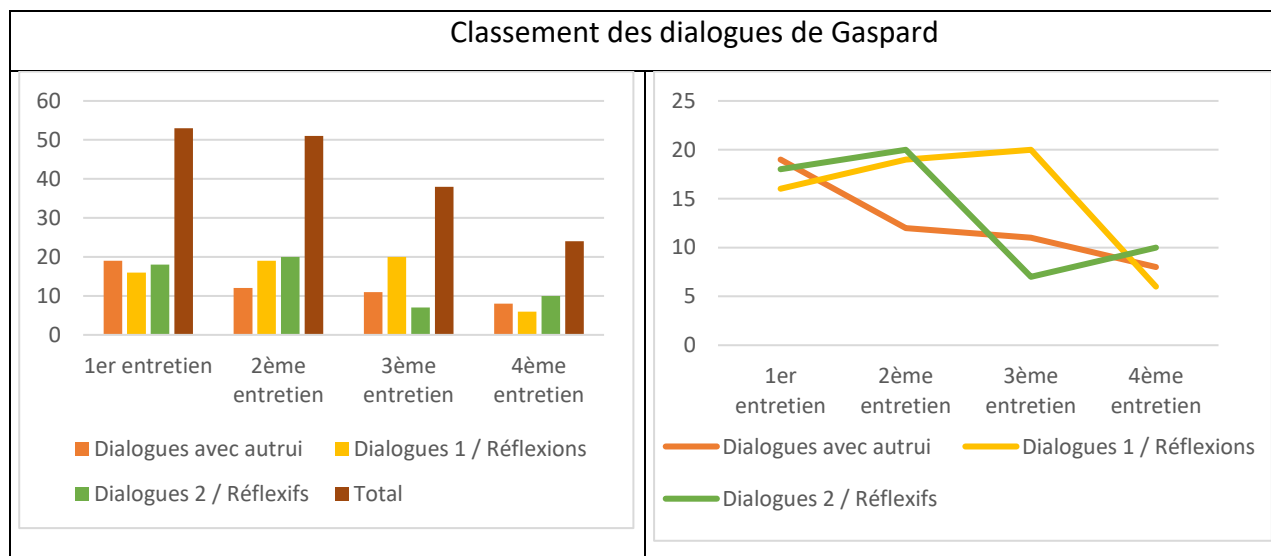
Les chiffres représentent le nombre d'occurrence de chaque type de dialogues par entretiens.

Tableau 7. Classement des dialogues de Gaspard

Classement des dialogues de Gaspard				
	Dialogues avec autrui	Dialogues avec lui-même		Total
		1 - Réflexions	2 - Dialogues réflexifs	
1 ^{er} entretien	19	16	18	53
2 ^{ème} entretien	12	19	20	51
3 ^{ème} entretien	11	20	7	38
4 ^{ème} entretien	8	6	10	24
Total	50	61	55	166

Et si l'on considère l'évolution de chaque type de dialogue :

Figure 21. Evolution des dialogues de Gaspard



Ces résultats montrent que le recours aux différentes formes de dialogue se situe à un haut niveau dans les deux premiers entretiens et diminue dans les deux suivants. Gaspard s'appuie beaucoup sur les dialogues avec les autres lors du premier entretien. Il utilise les dialogues avec autrui lorsqu'il raconte ses expériences. Le recours aux discours rapportés diminue progressivement à chacun des entretiens suivants. Les Dialogues de réflexion (type 1 : *je me dis, je pense*), sont les plus nombreux dans l'ensemble des entretiens de Gaspard. Gaspard les utilise à la fois pour raconter le cheminement de sa pensée et expliquer ses choix lorsqu'il raconte ses expériences passées, ou porter un jugement sur ses propres productions. Il semble, en général, que le dialogue avec lui-même soit son mode de réflexion principal. Ces moments de réflexion augmentent au deuxième entretien et restent à un haut niveau au troisième puis chutent au dernier. Les dialogues réflexifs (type 2) sont à un haut niveau dans les deux premiers entretiens et diminuent nettement ensuite pour remonter légèrement au dernier entretien. Ces moments réflexifs sont liés à des « réalisations » passées (*c'était la première fois que je revendiquais un texte. Et à mesure, j'ai pris du plaisir à fabriquer ces textes. Ça, ça a été la, la découverte de... que moi aussi j'avais le droit d'écrire.*) ; ou directement liées au dialogue avec la conseillère, et sous la forme d'une succession de moments (*C'est une idée reçue je dirais. Quand on y pense, quand on en parle, j'ai l'impression que c'est, c'est l'idée que je me fais...[...] Mais je suis capable de faire ça, je l'ai déjà fait. Mais j'ai jamais fait de démarches auprès de qui que ce soit pour montrer ce travail. [...] C'est vrai que je l'ai montré une seule fois, à mon éditeur, à la personne qui a pris le relais chez cet éditeur, et l'accueil n'a pas été très enthousiaste*). Le nombre global de dialogues est à un haut niveau dans les deux premiers entretiens et redescend progressivement et régulièrement au cours des entretiens suivants. Les deux premiers entretiens sont des moments réflexifs forts, les moments de réflexion se prolongent jusqu'au troisième entretien.

4.2.2.1.2. Résultats des entretiens de Carine

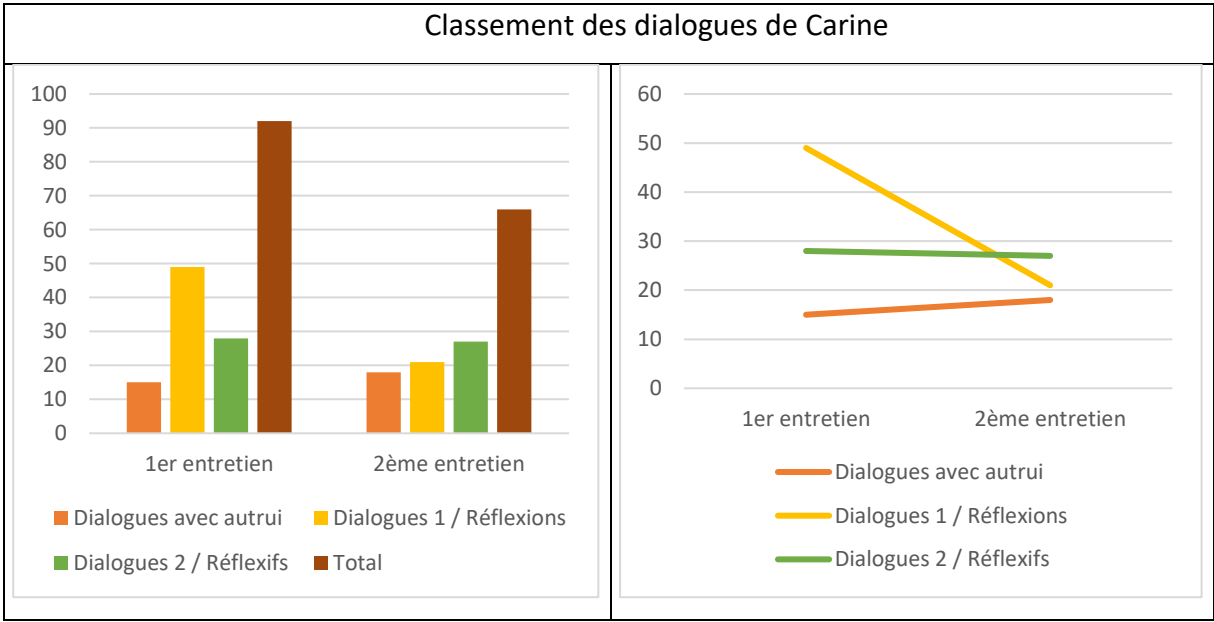
Les chiffres représentent le nombre d'occurrence de chaque type de dialogues par entretiens.

Tableau 8. Classement des dialogues de Carine

Classement des dialogues de Carine				
	Dialogues avec autrui	Dialogues avec elle-même		Total
		1 - Réflexions	2 - Dialogues réflexifs	
1^{er} entretien	15	49	28	92
2^{ème} entretien	18	21	27	66
Total	33	70	55	158

Et si l'on considère l'évolution de chaque type de dialogue :

Figure 22. Evolution des dialogues de Carine



Pour Carine, avec qui nous n'avons eu que deux entretiens, les dialogues sont nettement plus nombreux dans le premier entretien, on peut dire que le premier entretien est plus dialogique que le suivant. Les dialogues avec autrui sont peu nombreux en comparaison des autres types de dialogues, et ils présentent une quasi stabilité d'un entretien à l'autre. Les moments de Dialogues avec elle-même (réflexion et réflexif) sont plus nombreux au début et diminuent ensuite. Le premier entretien est marqué par de nombreux moments de réflexion. Comme pour Gaspard, Carine y a recours pour expliquer ses choix passés (*je me suis dit « voilà, mais je suis très très bien là-dedans »*), et pour délibérer sur sa situation actuelle (*je me dis, je sais pas... peut-être, je peux m'accorder un petit peu plus de temps et choisir plus là où j'ai envie d'aller*). Les dialogues réflexifs restent à un niveau relativement stable, en légère diminution. Chez Carine, ces moments réflexifs concernent d'une part le récit qu'elle se fait de son parcours : une affirmation telle que : *Il y a quand même un lien, une constante dans ma façon de travailler, c'est que je change beaucoup*, à laquelle elle donne une connotation négative au début, se transforme avec une succession de moments réflexifs.

S'il était possible de généraliser à partir d'un échantillon aussi faible de sujets, nous dirions que la dimension dialogique de ces entretiens tend à diminuer au cours du processus. Les moments de réflexion avec elle-même sont nombreux à un moment du processus, et tendent à diminuer à la fin des entretiens. Les moments réflexifs auraient tendance à remonter en fin d'entretien, ce qui peut être lié au bilan à la fin des entretiens.

4.2.2.2. Les dialogues « argumentatifs »

Nous avons souhaité affiner cette analyse en repérant les moments à la fois dialogiques et argumentatifs. Le codage des dialogues significativement argumentatifs, c'est-à-dire cumulant des opérateurs argumentatifs, donne les résultats suivants.

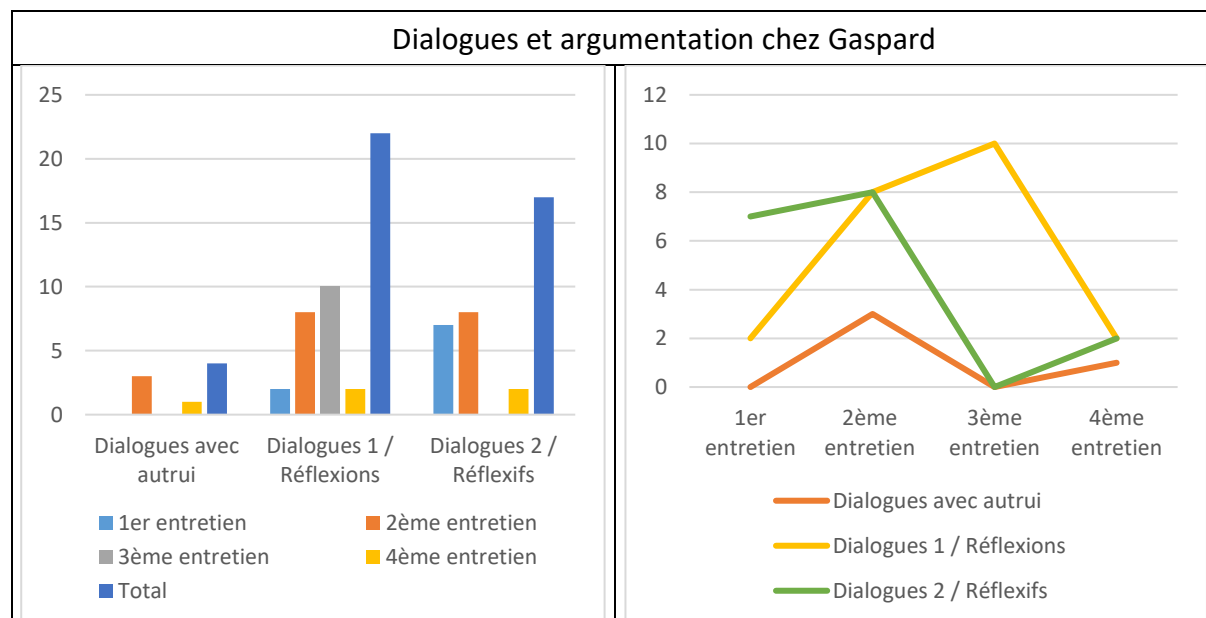
4.2.2.2.1. Résultats des entretiens de Gaspard

Tableau 9. Les dialogues argumentatifs de Gaspard

Dialogues et argumentation chez Gaspard				
	Dialogues avec autrui	Dialogues avec lui-même		Total
		1 - Réflexions	2 - Dialogues réflexifs	
1^{er} entretien	0	2	7	9
2^{ème} entretien	3	8	8	19
3^{ème} entretien	0	10	0	10
4^{ème} entretien	1	2	2	5
Total	4	22	17	43

Résultats que nous pouvons présenter aussi :

Figure 23. Les dialogues argumentatifs de Gaspard



On remarque que Gaspard utilise peu les dialogues avec autrui en lien avec des opérateurs argumentatifs : on n’en trouve de trace que dans le deuxième et, dans une moindre mesure, le quatrième entretien. Il semble donc que les discours avec autrui, rapportés au style direct ou indirect, ne soient pas des éléments utilisés pour soutenir le raisonnement (connecteurs de cause) ou la délibération (connecteurs d’opposition). Ces marqueurs de l’argumentation se retrouvent essentiellement dans les moments de réflexion (dialogues de type 1) et de réflexivité (dialogues de type 2). Le deuxième entretien marque un pic de dialogues argumentatifs en cumulant un haut niveau de réflexion et de réflexivité. Dans le troisième entretien on ne trouve l’argumentation qu’en lien avec les moments de réflexion. Enfin les dialogues sont peu argumentatifs dans le dernier entretien.

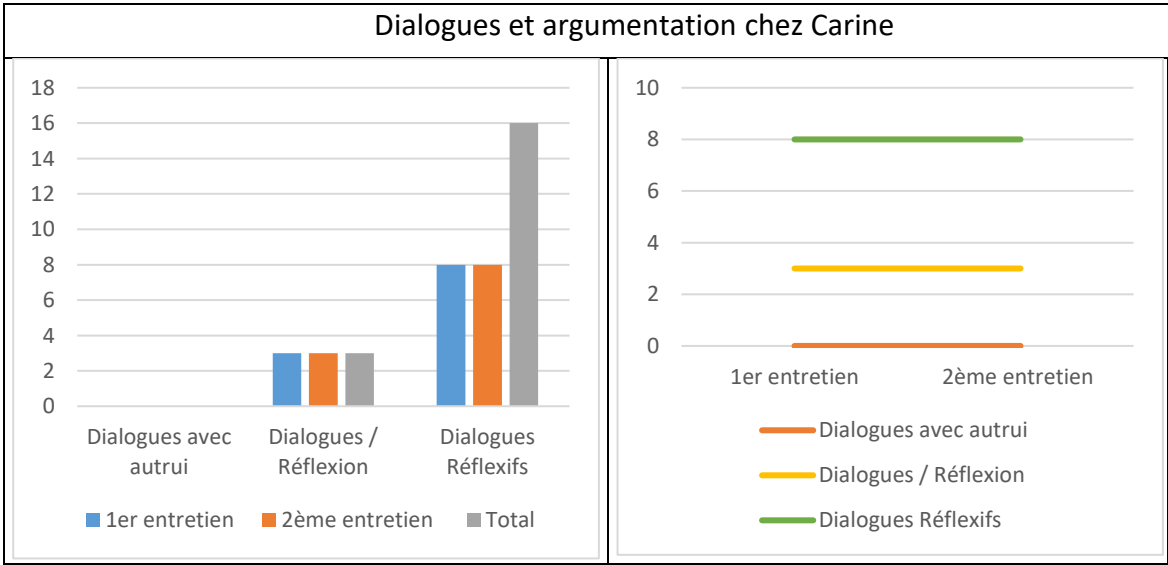
Cette évolution des moments de réflexion au cours du processus pourrait être liée à celle des connecteurs d’opposition repérés par Tropes, et que nous associons aux marques de délibération.

4.2.2.2.2. Résultats des entretiens de Carine

Tableau 10. Les dialogues argumentatifs de Carine

Dialogues et argumentation chez Carine				
	Dialogues avec autrui	Dialogues avec lui-même		Total
		1 - Réflexions	2 - Dialogues réflexifs	
1 ^{er} entretien	0	2	7	9
2 ^{ème} entretien	0	1	6	7
Total	0	3	13	16

Figure 24. Les dialogues argumentatifs de Carine



Comme Gaspard, Carine n'utilise pas les dialogues avec les autres en lien avec des opérateurs d'argumentation. Les discours rapportés ne semblent pas des éléments utilisés pour soutenir son raisonnement (connecteurs de cause) ou sa délibération (connecteurs d'opposition). L'argumentation est majoritairement associée aux dialogues réflexifs, comme une explication ou une justification de ce qu'elle réalise ou ce dont elle se rend compte. Ce résultat est significatif dans la mesure où nous avons compté 70 dialogues de réflexion (*je me dis, je pense*) et seulement 55 moments réflexifs. Ces moments réflexifs et argumentatifs ont différentes formes. Carine cherche à expliquer ce qu'elle réalise : « *En fait ce qui se passe, il y a un peu des critères maintenant qui se dessinent, je suis plus exigeante, j'ai plus envie de... Ou j'ai peut-être plus conscience de ce que je peux donner et du coup j'ai envie, voilà, que ce soit un peu dans cette exigence-là. Question que je ne posais pas tellement avant parce que j'étais peut-être plus dans l'urgence* » ou « *C'est ça dont j'ai pris conscience... Bon voilà, il y a dix mille façons d'exercer un métier finalement. [...] je pense que j'ai débloqué la situation parce que je m'en voulais beaucoup et donc je n'étais pas positive et constructive et, en fait, je n'ai pas été exigeante parce que j'avais aussi d'autres priorités, d'autres chats à fouetter...* » ; à d'autres moments, le moment réflexif termine une délibération : « *... mais pas forcément. Parce qu'il y a des structures plus solides... Non mais c'est vrai que ça bouge beaucoup. Les directeurs de structures ne restent pas longtemps... il y a du mouvement. Mais il y a aussi le fait que l'on vit sur des projets, donc c'est une façon de vivre le temps un peu différente. On arrive sur un projet, le projet s'arrête, donc, voilà, il y a un mouvement naturel... Moi, ... J'ai pas été frustrée... Je ne sais pas, ce rapport, je le vis assez naturellement, en fait ça se finit...* ».

4.2.2.2.3. Comparaison des deux séries d'entretiens

Les deux séries d'entretien présentent un niveau dialogique plus important au début du processus, niveau qui diminue ensuite. Les dialogues avec soi-même de type 1 (réflexions) sont les plus nombreux, même s'ils peuvent être moins présents dans certains entretiens. Les moments réflexifs (dialogues avec soi-même de type 2) tendent à diminuer au cours du processus, ce qui peut être interprété comme un fonctionnement normal : la réflexivité déclenche la prise de décision et l'action. Au dernier entretien de Gaspard, les dialogues réflexifs remontent légèrement, ce qui s'explique par le bilan de l'entretien et notamment les réflexions de Gaspard sur les bienfaits de la retranscription. Chez nos deux sujets, la dimension argumentative est bien présente, conformément aux résultats de Tropes. Les dialogues avec autrui apparaissent peu ou pas associés à l'argumentation. Mais la dimension argumentative ne semble pas utilisée de la même façon, ou associée aux mêmes dialogues : Carine argumente plus les moments réflexifs (*je me rends compte... parce que..., alors...*) ; pour Gaspard l'argumentation intervient plutôt lors des moments de réflexion (*je pense... mais..., si...*). L'ensemble de ces

résultats, liés à ceux de l’analyse Tropes tendent à montrer une forte dimension dialogique et argumentative – voire dialectique – de ces entretiens.

4.2.2.3. Les actions

Bien que le logiciel Tropes n’ait pas relevé une présence significative de verbes statifs, nous avons relevé les actions et activités exprimées dans les entretiens. Ce codage a ensuite été complété par une précision sur les temps des verbes.

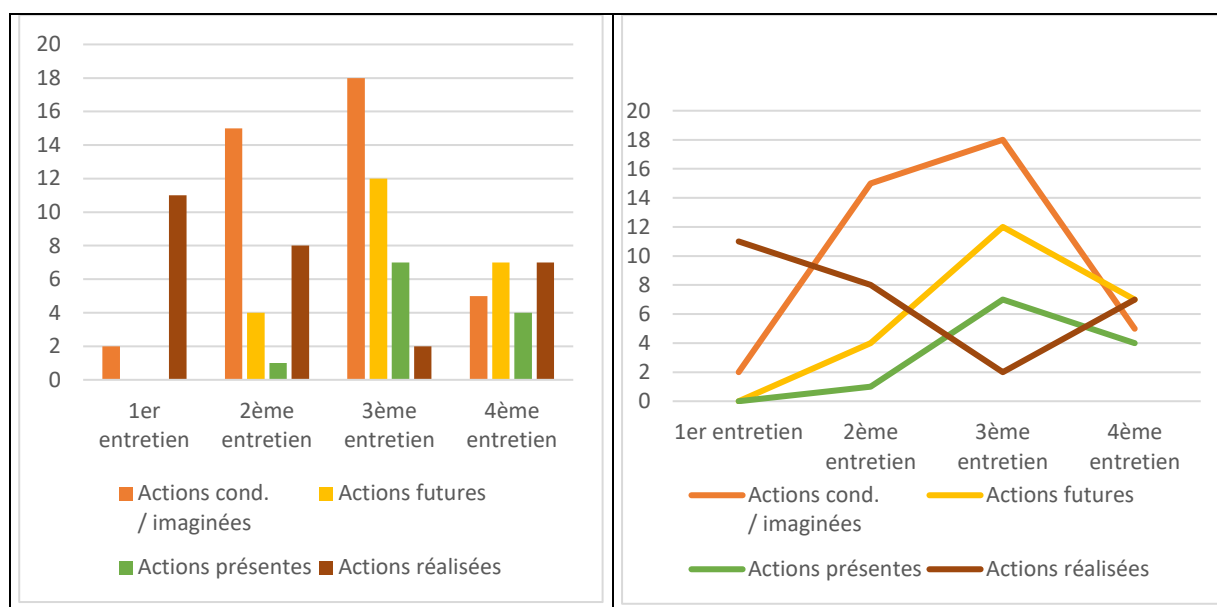
4.2.2.3.1. Résultats des entretiens de Gaspard

Nous avons relevé chez Gaspard 102 moments d’action. Nous les avons classés en fonction du temps des verbes les exprimant.

Tableau 11. Classement des actions de Gaspard

Classement des actions de Gaspard					
	Actions au conditionnel / imaginées	Actions au futur	Actions au présent	Actions réalisées	Total
1 ^{er} entretien	2	0	0	11	13
2 ^{ème} entretien	15	4	1	8	28
3 ^{ème} entretien	18	12	7	2	39
4 ^{ème} entretien	5	7	4	7	23
Total	39	23	12	28	102

Figure 25. Classement des actions de Gaspard



Au premier entretien il apparaît que les actions réalisées sont plus nombreuses. En effet Gaspard s'appuie sur ces expériences, passées pour la plupart, même si certaines sont récentes. En fin d'entretien, il envisage, à partir de l'activité professionnelle d'un de ses amis, une activité qu'il imagine et il commence à décrire la forme qu'elle *pourrait* avoir, ou qu'il imagine. Au deuxième entretien Gaspard poursuit sa réflexion (très argumentée) sur ses différentes activités envisagées, et à mesure des progrès de l'entretien certaines actions passent du conditionnel au futur (*si...je ferais ; je ferai...*), puis au futur proche (*je vais faire...*). Le troisième entretien est le point culminant des actions au conditionnel ou imaginées, c'est aussi le sommet de la réflexion de Gaspard (dialogues avec lui-même de type 1). Parallèlement, les actions au futur, et dans une moindre mesure les actions au présent, suivent une courbe ascendante similaire, à un niveau inférieur. Les actions réalisées suivent une courbe inverse : au fur et à mesure que le projet se dessine, le recours aux expériences passées diminue. Cette courbe remonte en fin de processus à mesure que les actions futures sont réalisées, ce qui explique la baisse des autres modes d'action, et particulièrement des actions imaginées : le réalisé remplace l'imaginé. Ce qui est remarquable, chez Gaspard, c'est que la courbe des actions futures est parallèle aux actions imaginées. Il semble qu'au fur et à mesure qu'il délibère et argumente sur son projet, et qu'il expose ses conditions de faisabilité, ce dernier se matérialise et devient réalisable.

4.2.2.3.2. Résultats des entretiens de Carine

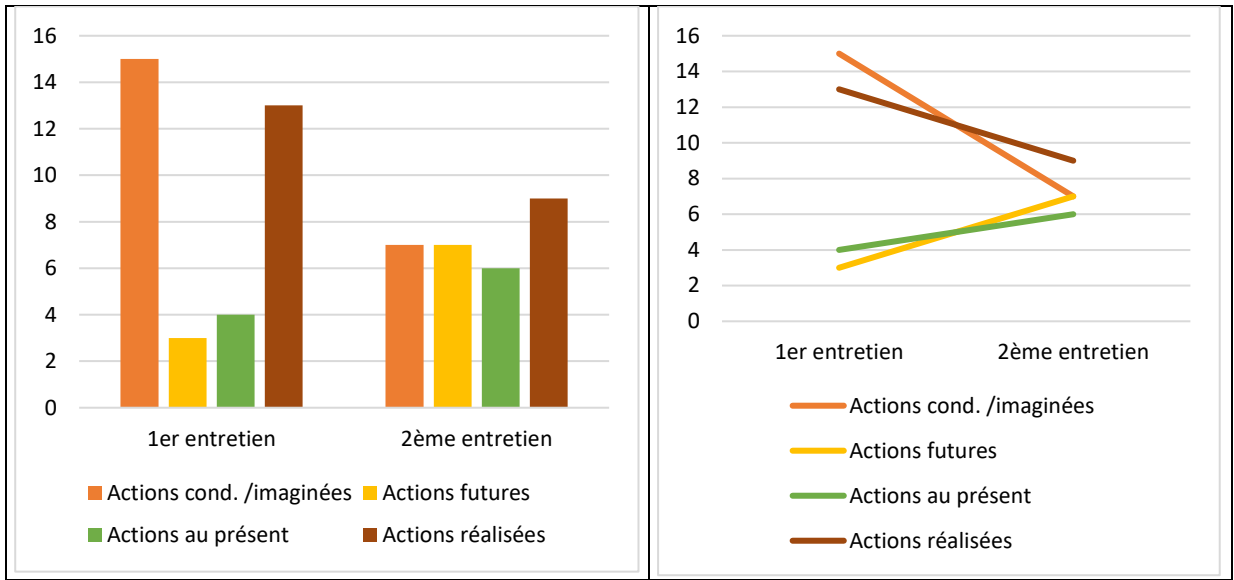
Nous avons relevé 63 moments d'action dans les entretiens de Carine.

Tableau 12. Classement des actions de Carine

Classement des actions de Carine

	Actions au conditionnel / imaginées	Actions au futur	Actions au présent	Actions réalisées	Total
1 ^{er} entretien	15	3	4	13	35
2 ^{ème} entretien	7	7	6	9	29
Total	22	10	10	22	63

Figure 26. Classement des actions de Carine



Bien que le nombre d’entretiens ne permette pas une description aussi précise pour Carine que pour Gaspard, les résultats obtenu pour Carine ne contredisent pas ceux de Gaspard. Le premier entretien se caractérise par une majorité d’actions réalisées et imaginées, qui diminuent au profit des actions au futur et au présent. Les actions réalisées restent importantes en fin d’entretien pour Carine qui raconte tout ce qui lui est arrivé, et qu’elle a fait, entre les deux entretiens, qu’elle appelle *l’effet direct de ce qu’elle a raconté*.

Cinquième partie

Discussion

5. Discussion

5.1. Première hypothèse : Evolution des Formes Identitaires Subjectives

La première hypothèse concerne les modalités de la réorganisation identitaire à travers les modifications des Formes identitaires subjectives de chacun des sujets étudiés. Pour vérifier cette hypothèse nous avons repris les verbatim issus des entretiens et les avons assemblés dans un récit phénoménologique. Nous avons parallèlement procédé à une analyse thématique automatisée avec le logiciel Alceste qui a complété et confirmé les résultats de la première analyse. Les traces langagières relevées dans le discours du bénéficiaire de l'entretien nous ont bien permis d'observer des réorganisations du Système de Formes Identitaires Subjectives tout au long des entretiens.

Les résultats que nous avons obtenus montrent que les modifications des FIS se produisent de diverses façons. Certaines FIS apparaissent. Carine arrive au deuxième entretien avec une nouvelle FIS dont elle n'avait pas du tout parlé auparavant : « Carine Danseuse ». Elle a participé à un stage de danse qui a réveillé en elle toute une histoire, *quelque chose d'un peu douloureux*, qu'elle peut réparer. Cette nouvelle FIS vient soutenir sa FIS professionnelle : « *la compagnie que j'ai en vue la compagnie pour laquelle je viens de postuler il y a deux jours, c'est une compagnie de danse !* ». Cela la conforte dans ce nouvel avenir qui se dessine pour elle. De la même façon, en fin d'entretien, Gaspard n'envisage pas son travail d'animateur d'atelier sans ses activités de création : « *De toute façon, je suis quand même, enfin, je ne suis pertinent comme enseignant que si je mets à l'épreuve les savoirs que je dispense, que je suis en activité... Parce qu'on s'ennuie vite avec un enseignant, un professeur qui n'a jamais touché, ou qui a touché y a quinze ans et qui s'est pas, qui se met pas en question lui-même* ». Certaines FIS perdent de leur importance comme la FIS « Carine étudiante en psychologie » qu'elle reconsidère : « *J'ai l'impression que quand j'ai repris des études en 2009/10, ma priorité c'était reprendre des études. J'avais envie de retourner sur les bancs de la fac. J'aurais peut-être pu faire autre chose que la psycho, mais il y a eu, je pense qu'il y a eu des choses dans ma vie personnelle qui m'ont poussé à revenir là-dessus* ». Cette orientation dont elle envisageait au départ qu'elle pourrait prendre la première place est ainsi regardée à la fin du processus comme ayant été motivée par des éléments extrinsèques. D'autres FIS prennent une dimension nouvelle : la FIS « Gaspard animateur d'atelier » s'étoffe au fur et à mesure des entretiens. Au début, Gaspard évoque un intérêt qu'il a pour ce qu'il nomme la transmission : « *un intérêt que j'ai porté, que je continue à porter, ... la transmission* ». Il précise que cette activité était très secondaire : « *Par le passé, j'ai enseigné en divers lieux*.

C'était pas vraiment professionnel, parce que, financièrement, c'était assez insignifiant... ». Cette FIS s'enrichit de tous les ateliers que Gaspard se souvient d'avoir organisés et animés. Au deuxième entretien, après avoir détaillé son activité de relecteur, il conclut : *« Donc imaginer que ça resserve me plaît bien. [...] Imaginons que je trouve le moyen d'intervenir dans une structure comme un institut de travail social et que je sois chargé de seconder un enseignant sur le contenu formel et ortho typographique, syntaxique, de l'aspect du texte, des productions de mémoires des étudiants — c'est pas un métier qui existe, mais on peut imaginer ça ».* Plus tard il reprend cette idée : *« l'hypothèse que j'évoquais tout à l'heure, celle de relire, d'aider des étudiants à relire leur propre production, ça me paraît une hypothèse intéressante. ».* Les entretiens suivants sont l'occasion de lister tous les entretiens qu'il pourrait envisager, et d'imaginer leurs conditions de faisabilité. De cette façon il donne de la consistance à ces ateliers qui deviennent des éléments d'un projet global.

Un élément essentiel, qui est confirmé par les analyses factorielles d'Alceste, ce sont les liens qui se tissent et se dénouent entre les FIS. Ces liens que nous avons représentés dans les schémas synthétiques apparaissent très clairement pour Gaspard. Au début de l'entretien Gaspard décrit trois grands domaines de vie : la création, la vie professionnelle de relecteur, et la transmission, les liens entre ces trois domaines sont très ténus. Au fur et à mesure de l'entretien, des liens se créent et d'autres se renforcent entre les FIS des différents domaines. La FIS « Gaspard photographe » apparaît au deuxième entretien dans son passé, lorsqu'il raconte son passage à l'Ecole Louis Lumière, puis ses débuts professionnels comme photographe. Elle est tout de suite liée à sa FIS « Créateur d'images animées » qui s'enrichit de toutes ses activités de création et commence à être envisagée comme support à des ateliers. Concernant la FIS « Relecteur de presse », très prégnante dès le début de l'entretien, Gaspard cherche à la conserver sous la forme d'une nouvelle activité nécessitant ses compétences acquises : *C'est pour ça que j'imaginerais que cette compétence, ces compétences-là, ces savoirs puissent être exploitées dans une activité. [...] Trouver peut-être le moyen de, d'utiliser ces savoirs au profit de... dans un autre secteur qui me semble plus attrayant. [...] J'aimerais autant, si je peux ré exploiter ces savoirs et compétences-là, que ce soit dans un cadre collectif et que je sente que ça a vraiment une utilité.* « Les savoirs et compétences réutilisables... », telle est la façon qu'utilise Gaspard pour relier cette activité passée à un projet futur, ou une Forme Identitaire Subjective très prégnante et qu'il ne souhaite pas voir disparaître à une Forme Identitaire Subjective anticipée qui unirait son identité. Ce sont ces liens construits par la narration pendant les entretiens qui font dire à Carine : *Et voilà, je mets tout cela en lien... Voilà, du coup ça devient très rigolo comme les choses se mettent en lien mais quasiment toutes seules.* Ce sont ces relations entre les FIS construites pendant l'entretien qui intègrent les différentes sphères de vie dans un système cohérent. Ces liens permettent une réorganisation du système des Formes Identitaires Subjectives (Guichard, 2004, 2005, 2008, 2018 ; Guichard et Pouyaud, 2019) des deux bénéficiaires, ou une intégration des éléments épars de l'identité morcelée (Ghiglione, 1986) d'un individu pluriel (Almudever et Dupuy, 2016).

Comme l'affirment Savickas et *al.* (2010), les activités effectives jouent un rôle fondamental pour la construction de soi. En effet, les Formes Identitaires Subjectives reposent sur des activités effectives dans chacune des sphères de vie que les bénéficiaires décrivent. Comme prévu par Guichard (2008), les FIS sont abordées dans l'entretien sous la forme de sphères d'activité que le consultant décrit ou raconte en termes objectifs d'action, d'interaction, et en termes subjectifs de hiérarchie d'importance, de sentiment et ressenti, de valeur... Au-delà de ces activités décrites pendant les entretiens, nos analyses montrent que Gaspard comme Carine arrivent à chaque entretien avec de nouvelles expériences qui viennent soutenir la narration et l'analyse de leurs FIS. Gaspard arrive au deuxième entretien avec une toute nouvelle expérience de relecture pour une amie. Cette expérience lui permet de réaliser qu'il ne maîtrise plus cette activité comme avant : *Ça, c'est des choses qui m'étaient totalement évidentes et qui le sont plus*. Ce qui peut être interprété comme d'une part une distanciation vis-à-vis de son activité de relecteur qui permet une forme de réflexivité, et une perte d'importance de cette FIS. Il commence le troisième entretien en racontant sa découverte de la Petite Œuvre Multimédia, sur laquelle il envisage de se former, et qui viendra enrichir son offre de service d'atelier. Enfin, le quatrième lui permet de détailler le travail d'assistant photographe qu'il a effectué la semaine précédente et qui entre en fin de processus dans un grand projet « multi-activité ». Carine, au deuxième entretien, décrit aussi deux expériences significatives de sa vie professionnelle dans lesquelles son propre comportement, qui *n'est pas dans ses habitudes*, l'a étonné. Elle a négocié un nouveau contrat en étant très *cadrante*, et elle a participé à une réunion au cours de laquelle elle a fait un bilan de son action dans la compagnie, elle avait *clairement identifié ce qui ne fonctionnait pas, ce qu'ils devaient améliorer*. Ces deux activités qu'elle décrit, où elle a été sur un positionnement à chaque fois très structuré, ainsi que sa nouvelle activité de danse, viennent soutenir la modification de son Système de Forme Identitaires Subjectives en lui permettant de dire *je me suis réaccordée avec moi-même*, et de conclure *je vois de quoi conforter, relancer la machine, mon intérêt, l'envie revient*. Il semble que ces nouvelles activités aient un rôle fondamental pour soutenir la construction du projet et la mobilité identitaire. En effet, l'action semble avoir une fonction à la fois dans la construction identitaire et dans la projection de soi dans l'avenir. Les nouvelles activités permettent aux sujets étudiés de mettre à l'essai des formes identitaire anticipée en leur attribuant une validation temporaire (Costalat-Founeau, 2008), et d'ajouter de nouveaux éléments – de nouvelles formes identitaires – dans la tentative de nouvelle définition de soi que les bénéficiaires partagent avec la conseillère. Les nouvelles activités dans lesquelles ils s'investissent sont des espaces d'activation des cognitions et des émotions qui dynamisent leur projet. L'action leur offre des moyens et des ressources pour qu'ils ajustent leur sentiment de compétence ou d'efficacité personnelle et développe leur agentivité (Mary et Costalat-Founeau, 2011). « Le projet ne se définit pas uniquement par des objectifs atteignables reflétant les intérêts de qui le formule. Il est aussi le prolongement d'une action » (Mary et Costalat-Founeau, 2012, p. 8). C'est ce que confirme Gaspard qui conclut la démarche au dernier entretien : « *Ouais, y a un net progrès parce que je, j'arrive à me*

voir quelque part, et puis, je, j'ai entrepris quelques démarches qui me redonnent confiance ». Chacune de ces activités est aussi liée à des rencontres, des interactions qui participent à la réorganisation du système des Formes Identitaires Subjectives et de la dynamique de socialisation. Activités et interactions produisent de nouvelles manières de voir, de se voir et de voir le monde, et peuvent initier une réinterprétation de certains des thèmes de vie (Savickas et *al.*, 2010).

La réorganisation identitaire, comme le projet nécessitent tous deux la reconnaissance d'autrui. En effet, ce sont les réactions effectives des autres qui modifient la (re)présentation de soi, le conduisant à « se voir » de façon différente (Jacques, 1982). La personne ne s'identifie que si elle assume de quelque façon ce que l'on me dit d'elle sous la forme d'un « il » ou ce qu'on prétend lui faire dire. La personne comme l'entend Jacques (1982) est capable de dire « je » en tant que « moi », mais aussi d'être celle qui est interpellée comme un « tu » et également celle dont on parle. Carine explique qu'elle est confortée dans son nouveau comportement « cadrante » lors d'un entretien d'embauche : *La femme, qui est l'auteur dans la compagnie, son compagnon est le metteur en scène, elle m'a dit : « Oui, ça me rassure que tu me dises ça aussi »*. Mais le rapport soi / autrui peut prendre des formes diverses. Carine explique sa volonté de s'orienter vers la psychologie par une sorte de soumission à l'identité attribuée : *Et puis, après j'avais une grosse influence de mon entourage aussi, qui me disait « Mais tu es faite pour ça. Tu as une, que j'avais une qualité d'écoute incroyable. A chaque fois que je t'appelle, ça va être vachement... »*. Les entretiens lui ont permis d'en prendre conscience et d'affirmer d'autres aspects de son identité. Le recouvrement des trois positions ne s'exprime pas seulement à travers des processus d'influence comme l'exprime ici Carine, mais aussi à travers la reconnaissance par autrui d'une identité revendiquée (Dubar, 1992). Evoquant le processus de création de son livre pour enfant, Gaspard dit *c'était la première fois que je revendiquais un texte. [...] Ça, ça a été la, la découverte de... que moi aussi j'avais le droit d'écrire. [...] Je suis entouré de... j'ai quelques amis qui sont vraiment doués, enfin qui sont des écrivains. Donc il est pas facile de s'autoriser, sans qu'eux-mêmes portent quelque jugement que ce soit, mais bon, on a des, des réserves*. A travers cette phrase, Gaspard nous dit que ses amis sont des écrivains, et qu'il bouscule l'ordre des choses – et la place de chacun – en revendiquant leur identité. Il poursuit : *moi, je produis des images et eux plutôt des textes, et eux ne produisent pas des images*. Il est ensuite conforté dans cette identité revendiquée lorsque son livre est accepté par un éditeur, et publié. L'identité attribuée peut être rejetée. Par exemple, Gaspard rejette le statut d'artiste en disant : *je veux pas que ça me définisse. Je me sens beaucoup plus... C'est une question de représentation de soi-même... Je me vois beaucoup mieux comme animateur d'ateliers que comme artiste. Ça me va mieux*. Il compare avec la définition qu'il souhaite donner à son travail de correcteur : *je me suis très bien vu, et je l'ai toujours intitulé comme ça, ce poste, ouvrier-correcteur, c'est-à-dire technicien de la langue, et pas, et pas, je sais pas, rédacteur, réviseur ou des choses comme ça. Non, j'étais un technicien, très bien. Ça me va. Ça correspond à l'image sociale que je veux qu'on ait de moi. Et donc artiste, ça me va pas du*

tout, mais animateur d'ateliers, ça me parle par exemple. Le rapport entre soi et autrui, entre identité revendiquée et identité attribuée, est un rapport qui semble complexe.

L'analyse thématique des entretiens nous a effectivement permis de montrer la réorganisation du Systèmes de Formes Identitaires Subjectives des sujets que nous avons étudiés. La succession des entretiens fait apparaître des modifications de chacune des FIS, certaines deviennent prégnantes, d'autres apparaissent ou disparaissent. Notre analyse montre les liens qui se nouent et se dénouent entre les FIS permettant de donner une certaine cohérence à l'ensemble du Système. Et enfin l'étude des cas révèle que les activités que les bénéficiaires mettent en œuvre entre les entretiens et apportent à l'analyse facilitent la plasticité identitaire, et la construction ou la définition d'un projet. Ce nouveau projet satisfaisant donne une direction, ou un objectif nouveau. Le modèle d'entretien DCLD que nous avons mis en œuvre, et le point de vue analytique que nous avons porté sur les retranscriptions placent l'identité des sujets étudiés à articulation du « je » et du « nous » (tous les rôles sociaux qu'il assume, toutes les Formes Identitaires Subjectives qui le constitue), de « l'être » et du « faire » (Esparbès-Pistre et Tap, 2000). L'individu « s'individualise » (Malrieu, 2013), à l'intersection d'appartenances, d'activités ou d'expériences multiples (Almudever et Dupuy, 2016), et s'unifie comme une personne dans les interactions multiples, et particulièrement dans l'interaction avec la conseillère. C'est bien la pluralité des registres de l'expérience (Dubet, 1994), ou des sphères de vie, qui empêche la personne d'être totalement un rôle ou une position, et qui ouvre de nouveaux espaces de délibérations, d'interrogation et de choix qui sont au fondement du processus de « subjectivation » (Beaumat, Baubion-Broye et Hajjar, 2010).

5.2. Deuxième Hypothèse : Le dialogisme de la réflexivité

Partant de l'assertion selon laquelle d'une part la réflexivité est sociale, et introduit la relation aux autres au plus profond de l'individu (Guichard, 2004) ; et d'autre part que toute énonciation véhicule de multiples voix qui se font entendre dans un ensemble polyphonique (Birkelund, Nølke et Therkelsen, 2009), nous avons cherché à mettre en évidence, à partir des retranscriptions d'entretiens, la dimension dialogique de la réflexion des bénéficiaires.

Nous avons codé différentes dimensions des dialogues dans les entretiens. Aucune étude de référence ne nous permet d'évaluer si les entretiens sont particulièrement dialogiques ou pas. Cependant, les résultats montrent que le nombre global de dialogues évolue au cours des entretiens : se situant à un haut niveau au début (le premier entretien de Carine, les deux premiers de Gaspard), il diminue ensuite. Les dialogues avec autrui sont les moins fréquents sur l'ensemble du processus. Pour Carine, ils augmentent légèrement au deuxième entretien. Certains

expriment des expériences récentes avec des dialogues encore très présents : *à un moment donné ils ont dit « oui, on comprend bien mais on a un peu l'impression d'être remis en question », et moi de dire « ben oui, quand on accueille quelqu'un, forcément ça... »* ; d'autres concernent des précisions sur son histoire avec la psychologie avec son expérience négative : *elle me dit « vous savez, votre profil, peut-être qu'il y a une possibilité parce que moi, je vais partir, je vais laisser mon poste et je vous verrais bien, éventuellement prendre la succession »*. [...] *Ils m'ont dit « Non, non, on va recruter en interne. On va se débrouiller entre formateurs »*. Gaspard, lui, s'appuie beaucoup sur ce type de dialogues lors du premier entretien. La différence entre les deux bénéficiaires peut n'être qu'une question de « style », ou de façons de s'exprimer. Il peut s'agir chez Gaspard d'un plus grand besoin de s'appuyer sur autrui en tant que ressource externe (Robinet, Cohen-Scali, et Pouyaud, 2019), tant pour raconter son histoire que pour construire ses activités futures. Ces dialogues avec les autres sont rarement associés à des moments argumentatifs. Gaspard y a recours dans le deuxième entretien pour expliquer, à un interlocuteur non identifié (*il faut savoir [...] interroger l'interlocuteur, le commanditaire*), qu'il ne veut pas travailler comme relecteur à distance, comme dans l'édition parce la communication s'en trouve compliquée. Il y recourt aussi pour imaginer comment il expliquerait les règles de rédaction s'il se trouvait en position d'enseigner (*Je réponds souvent à des questions dont on attendrait un : « C'est comme ça et ça change pas » par « On a décidé que, mais c'est arbitraire... »*) ; dans le troisième entretien, il utilise une réflexion que lui a faite le photographe pour expliquer qu'il apprend à limiter son travail à ce qu'on lui demande. Dans ces trois situations, les dialogues avec les autres sont des arguments venant soutenir une démonstration. Il semble donc que, durant les entretiens, les dialogues avec les autres viennent peu soutenir la réflexion des deux consultants que nous avons étudiés. Les discours rapportés, directs ou indirects, tels que nous les avons envisagés dans notre codage, ne semblent pas pouvoir être reliés à des innovations dans la pensée ou dans la conception de soi des sujets. La rencontre avec la parole d'autrui ne semble pas clairement identifiable à travers des discours rapportés. La parole propre et celle d'autrui formeraient plutôt « une zone d'interaction, une bordure d'empiètement qui affaiblissent l'appartenance respective » (Jacques, 1982, p. 320). Si nous nous construisons comme individu à travers une dynamique interactionnelle collective (Rabatel, 2010), celle-ci ne semble pas prendre la forme de dialogues rapportés (directs ou indirects), mais peut-être de points de vue plus ou moins assumés par les sujets, et invisibles dans les retranscriptions. Les paroles d'autrui seraient alors tellement imbriquées dans le discours des personnes qu'elles n'ont plus de statut autonome (Plantin, 2005) et ne sont plus présentées comme telles.

Les moments que nous avons codés comme moments de réflexions sont des dialogues avec soi-même, repérés par des termes du type « je me dis », « je me demande », « je crois », ou « je pense » ; ou des formes directement interrogatives. Ce sont les types de dialogues les plus nombreux pour nos deux sujets. Ils sont relativement stables tout au long du processus pour Gaspard, et diminuent au dernier entretien pour les deux sujets. Il apparaît que ces dialogues sont utilisés de deux façons différentes, soit liés à la narration, soit à la délibération. Dans la

majorité des cas, ces processus de réflexion sont associés à la narration. Pour expliquer ses actions Gaspard raconte son processus de réflexion tel qu'il le reconstruit dans l'entretien : *Je la vois ce truc-là et je me dis « ça c'est un bel objet, ça me parle, ça c'est moi, ça. » Et, et je me, je crois que c'est à peu près à ce moment-là que [...] s'est présentée cette occasion de d'exercer un métier autre que faire des photos pour des compagnies fauchées. Il décrit la réflexion qui l'amène à construire ses projets : Je me suis dit, ça c'est un truc qu'ils n'ont pas vu, c'est assez magique, c'est facile à faire [...]. Donc je me suis dit c'est assez adapté, ça peut être intéressant... Je me suis dit ça, ça va faire son effet, ça va être intéressant, ça va plaire... C'est aussi le cas de Carine qui raconte : d'un coup, je me suis dit « on mérite ça, je suis bien là-dedans, quoi ». Plus question de regarder le monde de la même façon... ; Carine envisage même ce qu'elle ne s'est pas dit : Non, à ce moment-là, je l'ai pas du tout vécu comme quelque chose... je me suis pas dit « dis donc qu'est-ce qui t'arrive, tu t'installés ! »*

Dans d'autres cas, les réflexions sont aussi liées à des moments de délibération où les sujets se posent des questions, envisagent des réponses possibles (*peut-être*), cherchent des raisons, envisagent les conséquences. Pour Carine, cela peut prendre la forme d'une délibération sur le sens de son histoire. Cette réflexion sur le sens, prend la forme d'une recherche de relation de causalité pour expliquer son histoire. : *Mais je me disais « C'est super, dans quelques années j'aurai le titre de psychologue ». Alors je ne savais pas trop encore... Si je me disais « je vais travailler dans une institution pour me former et puis après, j'aimerais ouvrir un cabinet, recevoir des gens, être dans cette relation-là », c'est pas très clair pour moi. [...] Est-ce que du coup, c'est que je n'étais pas suffisamment sûre de moi, ou que j'ai repris ces études pour des raisons qui sont pas les bonnes raisons...enfin il n'y a pas de bonnes ou mauvaises raisons, mais pour des raisons qui ne sont pas celles que je croyais. Est-ce que ça va revenir ? Je ne sais pas. Cette délibération sur le sens peut aussi être tournée vers l'avenir : Je vais encore dire « c'est du hasard », mais je ne crois pas. Voilà, d'un coup je me dis « mon idée est bien, de défendre un projet artistique qui me plaît et si en plus ça résonne vraiment profondément pour moi, ben ça, ça devient très très très bien ».*

La réflexion, telle que nous l'avons codée est aussi un discours avec soi. Comme lorsque Carine cherche à comprendre. Elle s'interroge : *Ça fait partie des choses que j'aimerais bien comprendre. Est-ce qu'à un moment donné je me lasse parce que j'y suis allée pour une raison ? j'ai appris un truc et puis voilà, ça va. Ou est-ce que je suis pas à la bonne place ? [...] D'avoir peut-être pas suffisamment le sentiment que je continue à progresser dans ce poste. Mais « est-ce que je progresse vraiment ? », c'est ça la question... Parce que si je regarde mes fiches de paye, franchement, je n'ai pas progressé. Pour Gaspard il s'agit principalement de réflexions, exprimées avec le verbe *penser*, qu'il se fait et partage avec la conseillère : *Voilà, donc ça, c'est une découverte intéressante, et je pense que ça peut... cette aventure du slam va me permettre d'apprendre beaucoup**

de choses sur la prise de parole en public, sur euh, sur le fait d'assumer ses propres paroles, sa propre voix(e) — on l'écrit comme on veut — enfin, d'être, euh, d'assumer se, ses, qu'on... Assumer, pour moi, c'est important, que j'ai quelque chose à raconter et que je le fais en public. [...] Alors ça m'effraie un petit peu, mais je pense qu'au bout de cinq fois ça m'effraiera plus et ça devrait aller. [...] Donc euh, ça fait penser un petit peu que je faisais mes petits dessins dans un coin et que, un jour, je les ai rendus publics sur le blog.

Les réflexions des bénéficiaires peuvent être associées à la dimension argumentative relevée par le logiciel Tropes. Cette dimension est liée à la présence des connecteurs, et dans une moindre mesure celle des modélisateurs. Les connecteurs de cause qui soutiennent le raisonnement, et ceux d'opposition, qui permettent l'argumentation et la délibération sont les plus significatifs. Les modélisateurs les plus relevés sont l'affirmation, le doute et la négation. Pour Plantin (2005), le déclencheur de l'activité argumentative est la mise en doute d'un point de vue, situation qui n'est pas nécessairement polémique. Une situation argumentative typique se définit par le développement et la confrontation de points de vue en contradiction en réponse à une même question. Dans les cas de délibération, la même personne peut tout à la fois proposer, s'opposer et douter, c'est-à-dire tenir tous les rôles actanciels. Associant la dimension argumentative à la réflexion des sujets, nous avons repéré différentes formes. Carine a une démarche clairement délibérative. Elle cherche à mieux définir le problème posé : *Il y a toujours le sentiment de me dire « C'est pas encore complètement ce que je veux », et puis après il y a la curiosité, aussi, presque naturelle que je peux avoir à m'intéresser à ce que font d'autres compagnies, d'autres théâtre, et de me dire, au moins de me poser la question « Est-ce que je serais bien, est-ce que ça me plairait d'être dans cet endroit-là, est-ce que ça serait possible ? ». Mais ça n'a pas toujours été sur un désir positif, il y a des fois aussi où je me dis « Si ça s'arrête avec cette compagnie, où est-ce que je vais pouvoir travailler ? Où est-ce que ça va être possible ? ». Les réflexions délibératives peuvent prendre la forme de justification qui s'accompagnent d'actions concrètes, visant à rendre sensibles les positions soutenues (Plantin, 2005). La délibération de Gaspard est plutôt tournée vers l'action, le « que faire ? » ou le « comment faire ? ». *Et je crois que c'est un, le bon moyen du Web, c'est évident qu'il faut passer par là, je peux pas m'en dispenser. Euh. Le plus intéressant, c'est la conception, c'est-à-dire savoir ce qu'on y met et pourquoi on l'y met, comment on l'y met, mais après fabriquer, mettre des balises, tout ça, c'est un truc que je, avec quoi je me sens pas à l'aise et que j'ai aucun plaisir à faire. Peut-être déléguer, peut-être déléguer... J'vois pas qui. Peut-être choisir un pro et le payer cher. Non ». Il utilise aussi la dimension argumentative pour réfuter une possibilité. Gaspard enchaîne des arguments que nous avons numérotés, car dans les situations de délibération, tous les éléments sémiotiques articulés autour de cette question ont valeur d'argument. : *Non, non. Je pense que c'est (1) pas assez mûr. Je juge que (2) c'est pas d'assez bonne qualité pour charger quelqu'un d'autre de le rendre public par le chant par la voix. Et par ailleurs (3) j'ai très envie de le faire moi-même... Oui, parce que je chante très régulièrement. Alors je vois pas pourquoi (4) quelqu'un se permettrait de chanter mes chansons alors que j'ai***

pas essayé de les chanter moi-même. (Conclusion) Là ça, je me vois pas monter sur scène, j'ai jamais fait ça, je pourrais le faire mais ce serait vraiment me faire grande violence. Mais peut-être fabriquer un clip, ça oui. Ce type de formulation est-elle délibérative, ou liée au dialogue avec la conseillère qu'il tenterait de convaincre, ou encore pour se convaincre lui-même ? Est-ce lié à la dimension dialogale de la relation avec la conseillère, ou dialogique du dialogue avec lui-même ? « Le raisonnement, en même temps qu'il se décompose en plusieurs propositions, reproduit schématiquement un véritable débat à l'intérieur de nous-mêmes » (Halbwachs, 1938, p. 3). Débat qui trouve toute sa place dans l'entretien.

Le troisième codage des dialogues est celui que nous avons nommé « Moments réflexifs » et qui correspond assez précisément aux Moments Innovants de Protestation et de Conceptualisation de Cardoso et al. (2014a). Les résultats de notre codage font apparaître une tendance commune pour nos deux sujets. Pour Gaspard, le nombre de moments réflexifs est élevé dans les deux premiers entretiens, puis diminue dans le suivant, pour remonter légèrement dans le dernier. Pour Carine, ce nombre est élevé au premier entretien et diminue au suivant. Ces moments semblent souvent succéder à des moments de réflexion, et avoir une certaine influence sur l'issue des entretiens. Nous avons reconstitué certains processus de réflexion aboutissant à des moments réflexifs en reprenant un thème évoqué à différents moments de l'entretien.

Un exemple marquant du processus de réflexion de Carine est celui où elle traite la question du changement dans sa carrière. Elle émet une affirmation, une conviction personnelle qu'elle déconstruit progressivement, avec l'aide de la conseillère, dans un processus enchainant des spécifications, généralisations, arguments et contre-arguments. L'ensemble aboutit à une innovation dans la pensée ou le récit, et à un ou plusieurs moments réflexifs. Partant de l'affirmation : *Il y a quand même un lien, une constante dans ma façon de travailler, c'est que je change beaucoup*, que la conseillère élargit à une norme de métier pour l'amener à préciser, elle élargit son point de vue aux pratiques habituelles de son secteur d'activité : *Non mais c'est vrai que ça bouge beaucoup. Les directeurs de structures ne restent pas longtemps dans un lieu, en tous les cas, la majorité bouge, il y a du mouvement [...]*. Elle revient à elle-même et à ses réflexions lorsqu'elle a vécu ces changements : *Moi, j'ai toujours eu l'impression par rapport à ça... J'ai pas été frustrée en me disant, « tiens, t'es partie trop tôt » ou « on t'a demandé de partir », ça ne m'est jamais arrivée... Je ne sais pas, ce rapport, je le vis assez naturellement, en fait ça se finit*. Ce premier moment réflexif (*en fait*) est suivi d'un exemple actuel, qui est peut-être la question actuelle qu'elle souhaite traiter : *par exemple la compagnie avec laquelle je travaille, bon je pourrais dire à un moment donné, « tiens j'arrive, un spectacle se crée, je l'accompagne etc. ». Ça n'a pas été trop le cas, c'est-à-dire qu'il y a beaucoup de créations, il y a un renouvellement perpétuel*. Elle passe par son ressenti : *Moi, j'ai le sentiment que j'arrive au bout de quelque chose. Il y a aussi ça, voilà, qui fait que ça s'arrête*. Et elle conclut provisoirement, en reprenant quand même son affirmation : *Donc ça peut être les deux*

et l'un plus l'autre, ça a fait quand même que quand je regarde mon cv, je me dis « tu as la bougeotte ». Ainsi, alternant des dialogues avec les autres, des moments de réflexion et des moments réflexifs, Carine précise la question, ça se finit, elle le vit naturellement, mais quand même, elle se fait un reproche tu as la bougeotte. A la demande de la conseillère elle remet en contexte quelques situations particulières : Bon il y a une compagnie, le plus longtemps que je sois restée c'est 6 ans. Mais j'ai regardé à quel moment cela c'était passé et je venais d'avoir mon fils en fait. Donc moins la bougeotte, forcément. [...] à ce moment-là, je l'ai pas du tout vécu comme quelque chose ... je me suis pas dit « dis donc qu'est-ce qui t'arrive, tu t'installes ! » ... Elle formule une opposition : Après, par contre, je pense que la séparation est assez révélatrice de finalement ce qui s'est passé. C'est que on m'a proposé des responsabilités dans cette structure que j'ai pas voulu prendre, finalement... Et après ça ne s'est pas bien passé. Un autre exemple de situation particulière : Et là, je suis partie à un moment donné où l'on me proposait un autre poste. Mais alors là, il faut pas, c'était pour raison personnelle, mon compagnon ne voulait plus rester dans la région, il voulait retourner dans la Drôme. [...] Ouais, c'est sûr. Donc là, c'était différent. Elle réinterprète son histoire : Je pense que chaque fois que je suis partie, c'est parce que quelque chose allait changer. Donc soit ça me convenait, soit ça ne me convenait pas. On trouve au deuxième entretien la conclusion terminale de cette réflexion : Je me rends compte qu'en ayant cumulé les expériences, ce que je trouvais pas très positif au début me revient de façon plus positive [...] Non, je ne pense pas que ce soit un handicap.

Nous avons trouvé un processus similaire dans l'entretien de Gaspard. A la fin du premier entretien, celui-ci exprime une demande spécifique : *« je n'ai jamais entrepris de démarche pour présenter mes productions. La fois où je l'ai fait, les quelques fois où je l'ai fait, il s'est passé quelque chose. Je prends l'exemple du livre que j'évoquais. Bon ben j'avais en tête un éditeur, je suis allé le voir, et il l'a édité, ce qui se passe pas paraît-il à chaque fois. [...] Donc je pense qu'il faut aussi interroger la relation... j'ai envie de parler de ça comme ça : échecs/réussites. Enfin, interroger ces questions-là. Dès le début de sa réflexion Gaspard affirme n'avoir jamais fait de démarche, et immédiatement après, il raconte la fois, les quelques fois où il l'a fait. Dans les entretiens suivants, il entame une réflexion-délibération soutenue par la conseillère dont voici quelques moments : je me dis que si ça a de la gueule, que ça peut commencer à être vu par du monde, ça peut... Mais je vais pas directement voir les gens en leur disant « Ça c'est... ». [Oui, vous attendez de voir.] J'attends un peu trop. [Vous attendez un peu trop ?] Oui, oui. J'attends un peu trop. Mes dessins, rien ne m'empêche d'aller frapper aux portes. Je pense que ce qui me retient, c'est... c'est... c'est la crainte du refus. Après avoir proposé une raison, il entame un raisonnement : Mais il est évident que si je vais voir quatre cents personnes et que si j'essuie trois cent soixante refus, j'aurai au moins quarante visites favorables, prometteuses, alors que si je vais voir personne j'aurai rien. C'est l'évidence même, mais bon, c'est pas une démarche forcément facile à faire. Il cherche les raisons de la difficulté dans un dialogue avec lui-même dans lequel il envisage des conditions particulières*

(surtout si), propose des motifs (*c'est peut-être*), : *Pourquoi ? Parce que je passe mon temps à douter, même, dans tout ce que je fais, surtout si je le fais moi-même, c'est peut-être pour ça aussi que j'ai besoin du collectif, que j'ai besoin qu'on me rassure, mais quand, quand je passe des heures, voire des semaines à un projet, je suis enthousiaste, et, du jour au lendemain, je peux considérer que ça n'a aucune valeur. C'est peut-être que, j'ai besoin de, de béquilles et une ouverture aux autres.* Dans ce passage, Gaspard délibère, il cherche à comprendre, ou trouver le motif. Il réétudie son propre comportement « *et, du jour au lendemain, je peux considérer que ça n'a aucune valeur.* » Il conclut provisoirement sa délibération en supposant qu'il a besoin des autres, de béquilles.

Plus tard, il cherche des raisons pour lesquelles il ne veut pas exposer ses productions : *Non, je veux dire qu'y a trop d'orgueil dans la posture de l'artiste qui présente son travail. Ça me plaît pas.* Il poursuit avec une certaine difficulté à s'exprimer clairement « *bon, je fais des choses, après on, je suis pas... j'ai pas envie... je ne suis pas toujours capable de défendre ce que je fais, même si je peux en parler avec assez d'éveil et de distance en même temps — je parle de mes productions hein. Mais j'ai pas envie de me trouver à expliquer pourquoi je l'ai fait.* Rapidement après avoir exprimé cette affirmation, et toujours soutenu par le dialogue avec la conseillère, il se souvient : *Et en même temps j'ai fait ça et je l'ai fait avec plaisir. Ça m'est arrivé de commenter des expositions de gravures. [...] C'est vrai, je réalise... Une fois que c'est fait, c'est fait, quoi. Une fois que, bon, j'ai pas le choix, je dois parler, bon, très bien, un micro et on y va et puis j'explique un petit peu. "on remarque ce personnage ici...Ces images..." je commente, j'y vais.* Après plusieurs échanges, il réalise la dimension paradoxale de la situation et commence à envisager ce qu'il faudrait (devrait ?) faire, dans un avenir hypothétique : *Oui, c'est paradoxal tout ça. Faudrait quand même le donner, le livrer, faire savoir que ça existe. Donc la méthode la plus simple, et peut-être la plus lâche, ça reste de glisser ça sur Internet, et faire converger quelques liens vers le lieu où ça se, où c'est publié et puis voilà. Ce qui serait plus intéressant et plus courageux, ce serait d'affronter, et le public, et surtout de vraies conditions de présentation, autre chose qu'un petit écran, et essayer d'envoyer ces films à des festivals de films d'animation et voilà. C'est peut-être la chose à faire* » (p. 87). Ces différents passages que nous avons repris offrent l'exemple d'un problème reposant sur une construction cognitive qu'il s'est agi de démonter pièce par pièce, ou de déconstruire argument après argument.

Notre recherche montre bien différentes dimensions de dialogues dans les retranscriptions des entretiens. Les dialogues avec autrui rapportés par les bénéficiaires ne semblent pas aider à la progression de leur réflexion. Cependant, l'analyse réalisée, à travers le codage des dialogues, et à l'aide du logiciel Tropes, tend à montrer une forte dimension dialogique et argumentative – voire dialectique – des entretiens et de la réflexion des bénéficiaires lorsqu'ils parlent d'eux-mêmes ou de leur histoire. Les transcriptions font apparaître, à l'intérieur du dialogue avec la conseillère, une variété de dialogues avec soi-même qui peuvent être clairement identifiables

par des verbes tels que « je me dis » ou « je pense », mais peuvent aussi prendre des formes beaucoup plus marquées que nous montre la dimension argumentative. Toutes les activités cognitives ont recours à l'argumentation qui se manifeste dans un univers où règnent l'ambiguïté ou l'équivoque (Oléron, 2001). Les opérateurs de l'argumentation, connecteurs ou modélisateurs, sont proposés par la langue, et s'expriment essentiellement dans les situations de dialogue verbal, mais sont utilisés par les sujets pour délibérer. Les moments de délibération peuvent avoir plusieurs fonctions. Ils peuvent permettre de peser le pour et le contre pour prendre une décision ; de comprendre un problème ou une question ; ou d'instaurer une logique dans les actions passées ou à venir (Halbwachs, 1938) afin de construire le sens de son histoire. Le dialogisme des entretiens tel que nous l'avons analysé, semble donc bien participer à la réflexion sur eux-mêmes des bénéficiaires, et à la réflexivité dialogique trinitaire telle que la décrit Guichard.

5.3. Troisième Hypothèse : l'identité narrative et la réflexivité duelle

En troisième hypothèse nous envisageons de retrouver dans les retranscriptions des entretiens, et particulièrement dans les éléments plus spécifiquement narratifs des éléments montrant la construction d'un Agent-héros du récit permettant l'élaboration d'un projet de soi anticipé, et poussant la personne à préciser et mettre en œuvre des activités pour atteindre cet état anticipé.

Cette hypothèse repose sur l'idée que, pour biographier leur vie, les individus recourent à ces formes narratives culturellement déterminées. Dans nos sociétés, pour qu'il y ait une histoire il faut au minimum un Agent, qui s'engage dans une Action, en usant de certains Moyens (Bruner, 2002/2010). Ce sont les histoires, que nous racontons et que nous écoutons, qui donnent forme à nos expériences du monde (Bruner, 2006). Dans les deux situations que nous avons observées, les bénéficiaires construisent leur histoire en la faisant remonter à un événement originel que nous associons à un mythe fondateur. Gaspard construit son histoire dans ce métier en la faisant remonter à un événement originel : *« Si je précise les conditions de mon entrée dans le métier de correcteur. Une amie me dit : "Eh, tu saurais pas faire ça ?" Je n'avais jamais fait ça. [...] Je lui dis "je vais le faire, je vais apprendre à le faire". Je rends visite à ma mère en lui expliquant ce qu'on me demande, ce qu'on exige de moi, et en une demi-heure elle m'apprend les rudiments [...]. Et donc je me suis décrété correcteur et j'ai fait illusion un peu de temps, et je me suis acharné à trouver du travail dans ce métier, et j'en ai trouvé. »*. Un peu plus tard il raconte une autre version de ses débuts à laquelle il donne une connotation mystique : *« J'ai eu une révélation une fois. C'était à la Villette, j'étais avec une amie et on se promène comme ça. Il y avait une expo. Alors, c'était à La Villette, c'était pas au Cnam, donc je ne sais pas ce qu'il y a eu comme expo. Ils montraient la Marinoni, qui est une rotative qui était alors encore en usage au Journal officiel. Je la vois ce*

truc-là et je me dis "ça c'est un bel objet, ça me parle, ça c'est moi, ça." Et, et je me, je crois que c'est à peu près à ce moment-là que j'ai vrillé ». Ces deux anecdotes sont présentées comme l'Évènement initial d'où découlent ses débuts. De son côté, Carine cite une expérience passée particulièrement prégnante : *Il y eu une irruption dans ma vie de personnalités fortes, avec déjà des passions et d'un coup je me suis dit « voilà, mais je suis très très bien là-dedans ».* Vraiment le sentiment de me dire « je suis très bien, ça me plaît beaucoup ce qui se passe ». Après avoir raconté cette « irruption », elle conclut : *Donc après je suis partie avec ça, quand même, hein !*, et explique : *Mais bon l'empreinte était faite.* Toute la suite de son histoire explique son parcours pour arriver dans ce milieu-là : *j'avais envie de ça mais je ne savais pas où me situer là-dedans et je ne savais pas comment le mettre en place.* Après avoir évoqué le début de son parcours professionnel, elle conclut : *Là pour le coup, je me suis laissé porter.* Cet évènement fondateur vient heurter une affirmation de Carine au début de l'entretien : *la première partie de ma carrière professionnelle s'est un petit peu faite, peut-être comme souvent, je ne sais pas, sur l'opportunité des rencontres que j'ai pu avoir, évidemment les études que j'ai faites... mais voilà, sans vraiment que, je pense, j'aie à me questionner sur ce que j'avais envie de faire et là où j'avais envie d'être.* Au deuxième entretien Carine rectifie en (s') affirmant : *Et puis, oui, j'avais tendance à penser que les choses étaient un peu arrivées comme ça. Alors c'est vrai qu'il y a les rencontres qui comptent mais après, après ben quand même, j'ai suivi des objectifs, et le fait de les avoir atteints, après, j'ai oublié.* Carine devient l'héroïne de son propre récit et l'auteure de sa vie (Savickas, 2011).

Nos deux bénéficiaires ont présenté leur histoire à partir de points de vues dont on retrouve la trace dès le début des entretiens. Ce couple qui a fait *irruption* dans la vie de Carine a servi de modèle d'identification. Après cette rencontre Carine a voulu *être là-dedans, faire partie de ça.* Cet épisode, qui se situe plutôt au début de l'entretien, a orienté le point de vue de Carine – point de vue actuel sur son histoire passée – sur les événements de sa vie qu'elle a racontés ultérieurement. Le récit devient alors une suite d'évènement expliquant ou justifiant cette conclusion, ou cet épilogue. Pour Gaspard, la démarche est sensiblement différente. En effet, pour lui, *la presse, c'est mort.* Il doit *inventer un métier qui n'est pas celui de ses parents*, construire un nouveau projet. Il part alors d'un ami dont le métier est d'animer des ateliers qui lui sert de modèle d'identification. *Moi, je trouve que c'est des beaux métiers.* Cet ami, qui est animateur d'ateliers, considéré comme modèle permettant la projection de soi dans un avenir possible ou envisagé, peut être considéré comme le prototype de la réflexivité duelle (Guichard, 2004 ; Guichard et al., 2017), tout comme le couple pour Carine. Mais Gaspard s'écarte très rapidement de ce modèle : *j'envisage un autre type d'atelier.* Evoquer le métier de son ami l'amène progressivement à l'imaginer pour lui-même. *« Je pense à un atelier [...] à l'issue duquel les personnes sont en mesure de, de s'approprier réellement la technique pour, elles-mêmes, continuer à produire des choses. Ça me paraît assez important... ».* Un peu après Gaspard dit *« Je mesure que par exemple je me suis trouvé, à plein de reprises, investi de la mission de former les nouveaux venus »*, construisant un lien entre son métier de relecteur

(sa FIS de relecteur) et la possibilité d'enseigner ou d'animer des ateliers de relecture (la FIS Transmetteur). La démarche de Gaspard apparaît comme une identification à son ami, au sens de « la transformation produite chez le sujet, quand il assume une image » (Lacan, 1966, p. 94). Progressivement, cette image se précise et se différencie du modèle initial pour marquer sa spécificité, ou son individualité, dans un processus d'identification (Tap, Roudès, Antunes, 2013). Ce processus de construction identitaire aboutit à l'unification de la personne en tant qu'être singulier, autonome et cohérent. Ce n'est qu'après que s'institue le sujet, par des activités intentionnelles, ayant une fin qui leur confère une signification (Malrieu, 1977/2013). Après cet épisode, Gaspard raconte les différents ateliers qu'il a animés en précisant les circonstances, les modalités, les résultats de chacun d'eux. Ce faisant, il envisage et construit les conditions dans lesquelles ils pourraient être transférés dans d'autres contextes. L'identification première indique le but à atteindre, les entretiens servent ensuite à moduler, personnaliser, délibérer le projet tel qu'il se présente sous la forme du modèle. Les transformations des systèmes des Formes Identitaires Subjectives pourraient alors être liées à des révisions du récit initial.

Conformément à la logique du récit, après la présentation du héros, auquel les bénéficiaires peuvent s'identifier, la narration s'oriente vers un dénouement qui s'impose progressivement. Bruner (2002/2010) émet l'hypothèse que le récit autorise une forme de « subjonctivisation » de la réalité en passant par l'imaginaire. Nous reconstruisons le monde pour en créer un autre qui pourrait exister ou pourrait avoir existé, ou que nous souhaiterions. Le récit permet de faire advenir la perspective d'un avenir possible qui se concrétise en projet singulier. L'action est à la fois la matière du récit le fondement du projet. Pour Savickas et *al.* (2010), chaque personne construit son monde en le verbalisant dans un discours, mais ses actes constituent un composant majeur de l'évolution de ce discours. Les résultats de l'analyse Tropes pointent une présence notable des verbes déclaratifs parmi lesquels les verbes d'action. En effet les activités des bénéficiaires entre les entretiens sont des éléments clés sur lesquels reposent leur réflexion. Gaspard arrive au deuxième entretien juste après une toute nouvelle expérience de relecture pour un institut de travail social. Partant de cette situation, il s'appuie sur plusieurs exemples pour expliquer à la conseillère toutes les dimensions du travail ce métier, de décrire les compétences qu'il met en œuvre, l'intérêt et même le plaisir qu'il y trouve. Il termine sa description par des réflexions du type : *C'est pour ça que j'imaginerais que cette compétence, ces compétences-là, ces savoirs puissent être exploitées dans une activité...* Il arrive au troisième entretien en décrivant sa découverte des POM (Petite Œuvre Multimédia), technique qu'il envisage d'utiliser dans des ateliers. Au quatrième entretien il vient de finir une mission d'assistant photographe, qui s'ajoute à son projet « multi-activité ». De même Carine commence le deuxième entretien en racontant avec surprise son comportement lors de la dernière réunion avec son précédent employeur, et lors d'un entretien de recrutement au cours duquel elle s'est montré *cadran*. Ces deux expériences démontrent le tournant que Carine donne à sa carrière : *Maintenant j'ai envie de définir un cadre, avec des choses où je n'ai pas envie d'aller, j'ai envie de dire concrètement ce que j'attends de ce travail,*

comment j'ai envie de travailler. Elle appuie aussi son projet futur sur sa nouvelle activité de danse, dont elle retrouve la source dans son enfance, et qui *se met en lien quasiment toute seule* avec un nouveau travail. Suite à cette activité, Carine est surprise de constater *d'un coup je ré-ouvre des choses comme ça*. La compagnie dans laquelle elle vient de postuler est une compagnie de danse ! Elle commence alors à s'imaginer – ou se projeter – dans une nouvelle situation de travail : *ce serait génial de défendre un projet artistique sur la danse, j'adorerais ça*.

Gaspard aussi commence par imaginer. « *Donc imaginer que ça resserve me plaît bien [...]. Imaginons que je trouve le moyen d'intervenir dans une structure comme un institut de travail social et que je sois chargé de seconder un enseignant sur le contenu formel et ortho typographique, syntaxique, de l'aspect du texte, des productions de mémoires des étudiants — c'est pas un métier qui existe, mais on peut imaginer ça* ». Ou encore : *l'hypothèse que j'évoquais tout à l'heure, celle de relire, d'aider des étudiants à relire leur propre production, ça me paraît une hypothèse intéressante... Travail collectif, vraiment utile pour eux, ils apprendront vraiment des choses, ça leur servira par la suite, eh bon, ça garantira une certaine qualité de l'écrit. Ça me semble utile.* Il argumente, pour soutenir ce projet, en reprenant des explications qu'il donne souvent et qui pourraient être reprises en situation d'enseignement : *Et puis j'aime assez expliquer des choses sur mon métier, pourquoi certaines règles. Je réponds souvent à des questions dont on attendrait un : « C'est comme ça et ça change pas » par « on a décidé que, mais c'est arbitraire, sachez-le, mais, pour nous, on va décider que cet arbitraire nous convient et on va appliquer cette règle ».*

Comme le montre les résultats de notre classement des verbes d'action en fonction du temps des verbes, il apparaît que les actions et activités sont racontées au passé lors de la narration d'épisodes passés. Certaines activités actuelles, évoquées pendant l'entretien, ou réalisées entre les entretiens alimentent l'imaginaire qui est exprimé soit avec une formulation au conditionnel, soit avec un verbe du type « imaginer » (ou rêver, envisager, se croire, se figurer...). Ces activités envisagées sont racontées au conditionnel, comme pour les tester verbalement ou envisager les conditions de leur faisabilité... Gagnant de la précision, elles sont ensuite racontées au futur ou futur proche. Dans le troisième entretien Gaspard est engagé pour animer, à la prochaine rentrée, des ateliers dans un institut de travail social. Il précise : *j'interviendrai à deux titres, l'un, qui est plus créatif — apparemment — qui consisterait à former des étudiants euh moniteurs-éducateurs à manipuler des appareils photo...* Cet atelier exprimé au conditionnel, est encore incertain. Le second, qu'il avait déjà évoqué au précédent entretien est bien plus déterminé, et raconté au futur : *Donc là j'aurai deux groupes, deux fois deux jours. J'espère que les deux groupes communiqueront entre eux. Ça fait partie des interdits, parce que je leur livrerai quelques règles, donc ils se sentiront obligés de faire savoir à l'autre groupe qu'il y a quelques petites astuces qu'ils pourraient connaître qui leur permettront de mieux affronter les textes... mais justement, c'est ce que je*

veux ! C'est qu'ils communiquent. Donc ça marchera très bien, ils croiront m'avoir lésé, frustré de, mais, au contraire, ils iront dans le sens que j'ai choisi pour eux. D'autres projets suivent le même processus de développement, passant du conditionnel au futur : *La musique que j'ai inventée sans être musicien devrait être jouée avec des vrais instruments [...] et que l'objet complet, ça serait un clip vidéo, et que je fabriquerais moi-même. [...] Maintenant que je sais faire, que je suis capable de faire un clip vidéo, je sais tout faire, ça va, ça va peut-être être le moment de faire connaître ces chansons.* Même sa difficulté à montrer ses productions, thème qu'il a souhaité que nous évoquions ensemble, suit un processus similaire : *Mais il est évident que si je vais voir quatre cents personnes et que si j'essuie trois cent soixante refus, j'aurai au moins quarante visites favorables, prometteuses, alors que si je vais voir personne j'aurai rien. C'est l'évidence même, mais bon, c'est pas une démarche forcément facile à faire. [...] Ce qui serait plus intéressant et plus courageux, ce serait d'affronter, et le public, et surtout de vraies conditions de présentation, autre chose qu'un petit écran, et essayer d'envoyer ces films à des festivals de films d'animation et voilà. C'est peut-être la chose à faire.* Au dernier entretien, il affirme l'avoir fait. Il apparaît ainsi que le projet et l'action sont indissociables. Partant des actions passées ou réalisées récemment, le narrateur projette leur déroulement à venir. Ainsi l'action amène le projet qui lui-même présuppose l'action, il engage une réalisation à venir, l'action inclut le projet qui l'a conçue (Boutinet, 2011). On peut noter aussi qu'entre le langage qui raconte l'action, et l'action évoquée avec le langage, il existe un rapport de fusion de l'un dans l'autre (Olry-Louis et Chabrol, 2004). L'un n'est pas au service de l'autre, pas plus que l'action n'est productrice de langage. Les deux se construisent et se développent dans l'interaction (Charaudeau, 2004).

Du point de vue de la construction d'un projet les situations de Gaspard et de Carine sont très différentes. Au début des entretiens, Gaspard n'a aucun projet. Celui qu'il avait envisagé en quittant son emploi n'était pas viable et il n'en avait pas d'autre. L'objectif des entretiens était clairement la construction d'un projet. Carine, elle, avait un emploi dont elle n'était pas satisfaite, et elle exprimait deux options d'avenir : soit continuer dans l'univers du spectacle, soit s'orienter dans le domaine de la psychologie. L'objectif des entretiens était dans ce cas plutôt de l'ordre d'une aide au choix ou de construire un sens à sa vie – de *Life Designing*. Il apparaît, pour elle, que les entretiens ont été l'occasion de raconter son histoire autrement, de construire une nouvelle version de son récit personnel.

Dans l'analyse des entretiens de Carine, le modèle des Moments Innovants est opératoire. Il s'agit de repérer les détails remettant au cause le récit de soi problématique. Carine commence le récit de sa carrière en affirmant : *La première partie de ma carrière professionnelle s'est un petit peu faite [...] sur l'opportunité des rencontres que j'ai pu avoir, évidemment les études que j'ai faites... mais voilà, sans vraiment que, je pense, j'aie à me questionner sur ce que j'avais envie de faire et là où j'avais envie d'être.* Elle reprend ensuite les événements

dans leur chronologie et raconte la rencontre originelle qui a marqué sa vie, qu'elle termine avec cette réflexion : *Mais bon l'empreinte était faite, parce que au moment où j'ai commencé à réfléchir sur mes études, [...] on n'avait pas trop trop anticipé tout ça, je ne voyais pas très très bien comment arriver dans ce milieu-là concrètement. Ensuite j'ai pris du temps pour réfléchir et regarder et j'ai trouvé un DUT en animation culturelle. Ce n'était pas encore exactement ce que je recherchais, mais enfin, ça s'en approchait.* Elle conclut : *En fait c'est un peu comme ce que j'ai dit au départ, c'est à dire, ben là, je suis exactement là où j'ai envie d'être.* Carine raconte ensuite le premier poste qu'elle a occupé : *Et en fait je suis partie au mois de février et au mois de mars, j'ai trouvé assez vite un service culturel dans la ville de P..., à côté de Montpellier dont le directeur cherchait une assistante pour sa programmation du Festival d'été. Et à partir de là, voilà, après ça s'est fait tout seul. C'était vraiment le premier emploi où je me disais là ça y est, je touche au but. Mais à l'époque c'était pas structuré comme ça l'est maintenant, il y avait assez peu de formation. On arrivait dans ces milieux-là, soit par le biais du socioculturel, soit parce qu'on était metteur en scène, je sais pas artiste et qu'on faisait une deuxième carrière dans une direction de structure.* Alors que Carine apparaissait initialement dans son discours comme portée par des rencontres et des opportunités, son récit la montre volontaire, avec un objectif bien déterminé – un but – et des intentions. Lorsque la conseillère lui fait remarquer qu'elle a quand même bien dirigé son début de carrière, elle reconnaît *ouais, j'ai un peu actionné le gouvernail dans le courant [...] Oui quand même. Quand même, ouais.* Une mise en cause du récit dominant, ou l'invalidation d'un préjugé sur elle-même, qui la fait passer du statut d'acteur à celui d'auteur de son histoire et de sa vie (Savickas, 2011). Carine confirme ce résultat de l'entretien : *Et puis, oui, j'avais tendance à penser que les choses étaient un peu arrivées comme ça. Alors c'est vrai qu'il y a les rencontres qui comptent mais après, après ben quand même, j'ai suivi des objectifs, et le fait de les avoir atteints, après, j'ai oublié.* Le parcours de Carine prend progressivement un sens nouveau, reconfiguré dans (par ?) le récit à chacune des interlocutions (Delory-Momberger, 2014).

Ce modèle d'entretien que nous avons suivi est basé sur la narration. Nous imaginions un style narratif avec une forte présence de connecteurs de temps. Or, le logiciel Tropes classe ces deux séries d'entretiens dans une catégorie « Style plutôt argumentatif ». Même si les connecteurs de temps ont une présence notable, les connecteurs dont la présence est la plus significative sont les connecteurs de cause et de but, suivis par les connecteurs d'opposition. La forme que prend la narration-réflexion de Carine sur un autre reproche qu'elle se fait éclaire cette dimension argumentative des entretiens. Après avoir reconnu qu'elle était auteure de sa carrière, Carine déclare : *Il y a quand même un lien, une constante dans ma façon de travailler, c'est que je change beaucoup.* Soutenue par les questions de la conseillère, elle se compare aux directeurs de structures, aux pratiques habituelles du secteur du spectacle, puis elle devient plus spécifique en évoquant son cas personnel (*Moi, j'ai. J'ai pas été frustrée... Je ne sais pas, ce rapport, je le vis assez naturellement, en fait ça se finit*). Elle poursuit sa réflexion avec la situation particulière qui la préoccupe ici et maintenant (*par exemple la compagnie avec*

laquelle je travaille). Elle conclut en ayant compris les raisons pour lesquelles elle se fait ce reproche (*Donc ça peut être les deux et l'un plus l'autre, ça a fait quand même que quand je regarde mon cv, je me dis « tu as la bougeotte »*). Elle poursuit sa réflexion en se souvenant d'une situation particulière qui explique une durée de contrat exceptionnelle : *Bon il y a une compagnie, le plus longtemps que je sois restée c'est 6 ans. Mais j'ai regardé à quel moment cela c'était passé et je venais d'avoir mon fils en fait. Donc moins la bougeotte, forcément. J'étais à la fois, je pense, moins disponible dans ma tête, en tous les cas pour le travail, parce que très prise par l'arrivée de mon fils, plus besoin de stabilité, certainement, et moins d'investissement, donc là je me suis mis en mode [...] de pas trop m'impliquer dans les projets, de rester un petit peu.* S'ensuit un moment de délibération. Les questions de la conseillère cherchent à l'aider à faire le tour de la/des question/s qu'elle se pose/nt, à comprendre quel pourrait être le problème *En tous les cas, ça me titille ça. D'avoir peut-être pas suffisamment le sentiment que je continue à progresser [...]. Mais « est-ce que je progresse vraiment ? », c'est ça la question. [...] Parce que si je regarde mes fiches de paye, franchement, je n'ai pas progressé. [...] Donc, voilà, c'est ça aussi. C'est sûr que je me mets toujours en situation de vivre des choses nouvelles et que j'apprends beaucoup en faisant ça, parce que à chaque fois, c'est des défis, c'est pas évident. [...]. Donc celle qui est toujours en position d'observation, d'apprentissage. Il faut croire que c'est une position que j'aime bien, finalement... Mais.... Même si...* Elle se pose des questions, tente de faire le tour de la question. Elle fait des suppositions, cherche des raisons, met en question la place dans laquelle elle est... Elle délibère. La conseillère l'aide à préciser une situation spécifique : *à ce moment-là de ma vie, ça m'allait tout à fait. Après, par contre, je pense que la séparation est assez révélatrice de finalement ce qui s'est passé. C'est que on m'a proposé des responsabilités dans cette structure que j'ai pas voulu prendre, finalement... Et après ça ne s'est pas bien passé.* Carine explique : *c'est une artiste, et j'avais pas confiance en elle. J'avais beaucoup d'admiration pour elle, pour son travail artistique, mais humainement non. J'avais pas envie de m'investir plus pour elle. Donc, j'ai décliné. Et après ça a été un peu compliqué, donc je suis partie.* Elle raconte une autre fin de contrats : *Mais alors là, il faut pas, c'était pour raison personnelle, mon compagnon ne voulait plus rester dans la région, il voulait retourner dans la Drôme. Donc, j'ai décliné.*

L'entretien de Carine met en lumière un autre élément essentiel du récit qui, pour être compris, doit être contextualisé. Le récit, s'il est communiqué à quelqu'un, oblige à resituer les événements au moment où ils se sont passés (*l'année du bac, au moment où...*), dans leur contexte temporel (*maintenant, à l'époque...*) et social. Par exemple, Carine regrettait d'avoir interrompu ses études, mais s'en expliquant à la conseillère, elle précise : *ce qui m'arrêtait c'était mon fils qui avait à l'époque 12-13 ans et qui avait encore besoin de moi, parce que le papa est sur les routes très très souvent. C'est sûr que la question ne se serait pas posée de la même façon si j'avais vécu avec quelqu'un ayant un boulot régulier. C'est un peu ce qui m'a freinée.* Tentant d'expliquer l'effet de l'entretien, et notamment dans sa dimension narrative, Carine affirme : *je trouvais que c'était chaotique, pas*

très cohérent et puis en fait, si. Et puis j'étais un peu, je pense que j'étais un petit peu ingrate envers moi-même sur certains aspects et finalement ça m'a permis de remettre les choses à leur place, de me dire ben oui à tel moment j'ai pas fait comme ça, parce que effectivement, à tel moment c'était pas le bon choix, et ça on a un peu tendance à l'oublier parce qu'on regarde les choses dans notre présent, voilà, et pas forcément au moment où ça s'est passé, avec les contraintes du moment, les désirs qu'on pouvait avoir.

Notre troisième hypothèse semble validée par nos résultats. Bruner (2002/2010) affirme que la forme de l'histoire n'est pas une fenêtre ouverte sur la réalité, mais un moule qui lui impose sa propre forme. En effet, les récits de nos deux sujets font apparaître des éléments montrant la construction d'un héros du récit. Pour Gaspard il s'agit d'un ami qui anime des ateliers, pour Carine un couple qui laisse une empreinte. Ces héros assurent une fonction de modèle d'identification. Gaspard cherche ensuite à s'en écarter dans un mouvement d'identification, Carine le généralise dans un grand concept qu'elle nomme « l'univers » du spectacle, ou « ce milieu-là ». Ce modèle identificatoire s'apparente à ce que Guichard (2004 ; 2005 ; 2008 ; 2018...) définit comme la réflexivité duelle. A partir de l'étude des verbes d'actions, et particulièrement des temps des verbes, nous avons montré comment se construit le projet. Nos sujets partent d'activités réelles, passées, racontées, ils en imaginent les déclinaisons possibles et les conditions de faisabilité ou de succès. Il semble que la richesse des formes proposées dans la langue (les temps des verbes) permette de réaliser les aspirations ou projets, de leur donner une forme de réalité. Les activités actuelles viennent alors enrichir la réflexion et la réalisation du projet. Il apparaît, à travers les résultats de l'analyse Tropes et les extraits rapportés que les épisodes racontés ont ici une double fonction : une fonction narrative et une fonction argumentative. La fonction narrative installe une confusion entre la consécution et la conséquence, ce qui vient après étant compris comme la conséquence de ce qui le précède (Barthes, 1966). Les événements se passent les uns après les autres, mais ils sont articulés selon des relations de cause à effet (après / donc). La narration transforme une diversité d'actions et d'événements successifs en une histoire organisée, elle compose une signification articulée des actions (Ricoeur, 1983). Les séquences de l'histoire sont autant d'arguments permettant d'expliquer ou de justifier une démonstration. L'intrigue construite par le récit a une dimension logique plus que chronologie (Barthes, 1966).

5.4. L'entretien

Nous envisageons que l'identification de processus de changement lors des entretiens pourrait apporter un éclairage sur les conditions favorisant les innovations narratives, les réorganisations identitaires, les choix... Quelles sont, ou quelles peuvent être les attitudes de la conseillère, ou des types d'interactions facilitant des résultats positifs des entretiens ?

Plusieurs réflexions des bénéficiaires tendent à montrer que le dialogue de conseil permet l'actualisation de la réflexion sur soi ou sur son histoire. Carine donne deux dimensions à cette actualisation, d'une part *ça remémore*, ça ramène à la mémoire des choses que l'on connaît ; d'autre part *ça met dans l'ordre*. Au début du deuxième entretien, Carine précise l'effet des entretiens pour elle : *ça remémore pas mal de choses, des choses que l'on a dans la tête, finalement, des choses qu'on sait très bien, qu'on connaît très bien, mais le fait de les formuler d'un coup ça prend une autre dimension, ça éclaire, je pense un petit peu [...] ça m'a aidé, à clarifier des choses, et j'avais l'impression que c'était un gros sac de nœuds et puis en fait pas tant que ça*. Pour Carine, c'est l'entretien qui permet de ramener à la mémoire, de se souvenir. C'est en en parlant à la conseillère, en les formulant, que ses souvenirs sont revenus. Existerait-il un lien entre la mémoire et la parole, entre la manière dont on se raconte et les mots qu'on utilise pour dire à autrui ? De nombreux auteurs s'accordent pour affirmer que l'esprit humain ne saisit jamais parfaitement le passé. Les événements se succèdent dans le récit au gré des choix du narrateur (Demazière, 2007), par la sélection, l'agencement et l'organisation des épisodes imposés progressivement par le récit (Delory-Momberger, 2014), par les détours de la mémoire (Mead, 1934/2011). Il semble donc que la simple présence d'une conseillère, interlocutrice naïve et attentive, incite le narrateur à préciser les circonstances des événements, ne serait-ce que pour se conformer au modèle du genre (Bruner, 20002/2010), à la forme narrative (Delory-Momberger, 2014), pour configurer son récit (Ricoeur, 1983). L'entretien de Carine met en lumière un autre élément essentiel du récit. Le récit, pour être compris par l'interlocuteur, ou l'auditeur, doit être contextualisé : quand, après ou avant quel autre événement, dans quel contexte, quelles circonstances... Tous ces éléments qu'il faut reprendre pour expliquer à quelqu'un, mais qu'on ne reprend jamais lorsqu'on se raconte à soi-même sa propre histoire. C'est bien en racontant son histoire et en replaçant les événements dans leur contexte du moment que Carine change son regard sur sa carrière : *Si je regarde juste l'aspect professionnel, moi j'avais un sentiment de, j'avais un sentiment, pas d'échec, mais en tout cas de ne pas m'être donné assez les moyens etc. Mais bon en même temps dans ma vie privée, c'était nécessaire et j'avais cette priorité de maintenir une cohérence familiale. Tout ça a pris beaucoup plus de sens*. Après avoir raconté sa carrière en la liant à sa vie personnelle, Carine donne un sens nouveau à sa situation : *je n'étais pas fâchée avec le travail en général, mais je n'étais pas bien avec ce travail-là*. Elle explique : *j'ai débloqué la situation parce que je m'en voulais beaucoup et donc je n'étais pas positive et constructive et, en fait, je n'ai pas été exigeante parce que j'avais aussi d'autres priorités, d'autres chats à fouetter*. La conseillère, pendant la narration, accepte ce qui est dit et accompagne le récit pour le comprendre : comprendre l'enchaînement des événements, les liens de causalités, de faire préciser les généralisations... Nous dirions qu'il ne s'agit pas là d'une attitude neutre, mais plutôt d'une forme de naïveté, comme un enfant écoutant un conte et demandant « mais pourquoi... ? ».

Le récit peut-il se déployer dans un monologue ? Ou est-ce par l'interlocution, lors d'un entretien « véritable », où chacun se relaie à l'examen de la question débattue, indépendamment de celui qui l'a prononcé (Jacques, 1982) ? La mémoire n'est pas seulement une faculté d'encodage et de décodage des informations, ou de leur stockage, mais aussi une faculté de réorganisation des souvenirs : « Elle repose sur des processus internes et externes, et en premier lieu sur la relation à autrui, elle est donc travaillée par une dimension sociale » (Gérardin-Laverge, et Gérardin-Laverge, 2015, p. 69), et nous précisons, elle est travaillée *au sein* d'une dimension sociale. Les souvenirs apparaissent guidés par le dénouement du récit, une fin qui se dessine et se précise pendant la narration. Mais les souvenirs alimentent aussi le récit pour répondre aux sollicitations, interrogations ou interventions de la conseillère qui cherche à en comprendre la logique. Et ainsi le récit semble bien se construire dans l'entre-deux de la relation interlocutive (Jacques, 1982), il est refiguré dans l'entretien (Ricoeur, 1983). En effet, il apparaît que les demandes de spécification ou de clarification aient aidé Carine à contextualiser les événements sur lesquels elle fondait son récit, et les éléments connexes qu'elle avait écartés et qui se sont révélés être à l'origine de ses difficultés. Carine précise comment l'entretien lui a permis de clarifier les choses : *je trouvais que c'était chaotique, pas très cohérent et puis en fait, si. [...] Ça remet les choses dans l'ordre et puis surtout, ça permet de se rappeler quelle était la situation à ce moment-là, et qu'on a peut-être oubliée, enfin je pense que moi en l'occurrence, j'ai oublié.* Peu d'auteurs travaillant sur les récits de vie se sont intéressés à la dimension interlocutive du récit, à la troisième *mimesis* de Ricoeur, qui veut que le récit prenne son sens plein lorsqu'il est refiguré par le destinataire. L'évènement complet, c'est non seulement que quelqu'un prenne la parole et s'adresse à un interlocuteur, c'est aussi qu'il utilise le langage et partage avec quelqu'un une nouvelle expérience. Cette expérience nouvelle construit un monde partagé. Car ce qui est communiqué par le récit et au-delà, c'est un monde envisagé. Porter le récit dans le champ de la *communication* le porte dans le champ de la référence : communiquer, c'est définir ensemble cette chose dont on parle. La communication – et la relation qui se crée entre les personnes – permet aux partenaires d'identifier progressivement le référent, le « cela » dont il est question dans l'interlocution (Jacques, 1982). Au sein de la communication, l'intersubjectivité est un concept central et particulièrement opératoire pour comprendre les entretiens l' où on donne la parole à la personne pour qu'elle exprime sa propre expérience. A partir du moment où l'expérience est racontée à quelqu'un, elle appartient nécessairement au domaine de l'intersubjectivité : elle devient un objet d'observation et de compréhension. L'interlocution a une fonction d'intercompréhension. Pour Lipianski (2008), « au lieu d'occulter ce fait à travers la fiction d'une "neutralité" et d'une "absence" de l'observateur, il convient au contraire de le prendre pleinement en compte et de considérer l'intersubjectivité comme l'espace même où se fonde et s'appréhende le Soi, dès lors qu'il est l'objet d'une démarche de connaissance réflexive » (p.55). C'est ainsi qu'on peut comprendre l'empathie dans une conception dialogique de l'entretien et intersubjective du soi. Pour Rabatel (2014), l'empathie est une aptitude à se mettre à la place de l'autre afin de changer de point de vue, c'est adopter le regard de l'autre, c'est changer de perspective. Et c'est aussi porter son propre regard sur le monde à

la place de l'autre. La conseillère n'est pas neutre, elle est active, tout en restant bienveillante, parce qu'une compréhension authentique, active, contient déjà l'ébauche d'une réponse. Comprendre l'autre, c'est s'orienter par rapport à lui. « La compréhension est une forme de dialogue ; elle est à l'énonciation ce que la réplique est à la réplique dans le dialogue. Comprendre c'est opposer à la parole du locuteur une contre-parole » (Baktine [Volochinov], 1929/1977, p.146). Ce sont les réactions effectives de la conseillère qui modifient la (re)présentation du bénéficiaire sur lui-même, l'amenant à « se voir » de façon différente.

Ricœur (1983) affirme qu'il n'y a pas d'expérience humaine autrement que médiatisée par des systèmes symboliques. Nous n'avons pas accès aux événements et au temps de l'existence en dehors des histoires racontées par d'autres ou par nous-mêmes. Carine raconte son histoire et précise : *Mais encore une fois, j'avais pas conscience de ça du tout. Ou, à un autre moment : Alors, ça n'a pas été évident, évident comme ça. Evidemment, d'abord je n'avais aucune conscience de ce que je vivais au moment où je le vivais, c'est après...* A travers ces expressions, Carine admet que l'histoire qu'elle raconte, son récit autobiographique, est une construction, mais aussi que sa conscience (du sens de son histoire ? du sens qu'elle confère aux événements ?) vient avec l'expression des souvenirs. Pour Carine, c'est le récit qu'elle fait des événements qui construit, dans sa conscience, son histoire. De son côté, Gaspard a plusieurs réflexions qui semblent montrer un processus opposé, où la parole rappelle un souvenir, comme, au deuxième entretien : « *C'est qu'on a, on a parlé du livre et de l'autorisation que je m'étais donnée d'écrire, donc après j'ai écrit autre chose, mais si on en avait pas parlé j'aurais complètement oublié. Et c'est vrai que, j'ai l'air de... de sortir de ma manche des clips vidéo tout faits, mais je viens de les inventer ici. Je viens de réaliser en en parlant que, désormais j'étais capable de faire des clips vidéo, ce que je ne savais pas faire ailleurs, euh, avant* ». Il exprime clairement qu'en parlant, dans l'entretien, il se souvient. Ces *verbatim* illustrent parfaitement l'affirmation de Vygotski (1925/2003) : « Plus nous sommes capables de nous rendre compte et de rendre compte aux autres de l'expérience vécue, plus elle est vécue consciemment » (p. 78). C'est une des fonctions essentielles de l'entretien de face à face : utiliser le langage pour porter à la conscience, parce que le langage n'exprime pas la pensée, la pensée se réalise dans le mot. Le mot « réaliser » peut ici être compris dans plusieurs de ses définitions : 1) prendre conscience, se rendre compte ; 2) accomplir, exécuter ; 3) rendre réel (réaliser une promesse, un idéal) ; mais aussi 4) achever (un événement réalisé) ... parce que le langage est l'élément clé du développement de la pensée (Vygotski, 1997).

Le monde ne présente pas les événements pour qu'ils soient encodés dans le langage, mais c'est au cours du processus de parole, que les expériences, filtrées par la langue, deviennent des événements verbalisés (Bruner, 2002/2010). Nos analyses concernant des éléments linguistiques particuliers – les connecteurs, les modélisateurs, les temps des verbes – ont éclairé certaines possibilités de construction du récit ou du discours permettant le développement de la pensée. Il apparaît dans l'étude que nous avons menée, qu'en alternant les moments plus

narratifs, les dialogues et la délibération, Carine et Gaspard parviennent à repenser leur passé et construire leur avenir. Pour Bruner (1986/2000), le récit et l'argumentation sont des modes de pensée représentant chacun une façon particulière d'ordonner l'expérience ou de construire la réalité. Les deux peuvent être utilisées pour convaincre, mais elles diffèrent radicalement : l'argumentation chercherait à nous convaincre de sa vérité, alors que le récit s'efforcerait de nous paraître semblable à la vie. L'une cherche à se faire passer pour vraie, l'autre pour vraisemblable. Il semble que les deux aspects s'entremêlent dans nos entretiens. Les opérateurs de l'argumentation, bien qu'exprimés dans une situation de dialogue verbal, sont majoritairement utilisés par les sujets pour délibérer, plus rarement pour convaincre la conseillère. Comme nous l'avons montré, le récit peut être utilisé comme argument d'une démonstration. Il apparaît donc que les oppositions entre narration et argumentation telle que l'envisage Bruner ne soit pas effectives en situation d'entretien. La conseillère, lors des dialogues de conseil en Life Design, ne cherche pas la vérité dans le récit que font les bénéficiaires. Seul le sens subjectif qu'ils donnent à leur histoire dans la situation d'entretien, peut leur permettre de déterminer la direction qu'ils veulent donner à leur vie (*design their life*). Plus les univers de référence partagés se diversifient, et plus les individus sont tenus de délibérer. Les personnes mettent leur propre expérience à distance, la jugent, en appellent à des normes plus ou moins latentes mobilisées à l'occasion. Il suffit de poser la question, ou que la question se pose au fil de la conversation, pour que les individus se sentent tenus de s'expliquer et d'argumenter pour donner du sens à leur expérience (Dubet, 1994). Les moments de délibération peuvent avoir plusieurs fonctions. Ils peuvent permettre de peser le pour et le contre afin de prendre une décision ; de comprendre un problème ou une question ; ou d'instaurer une logique dans les actions passées ou à venir (Halbwachs, 1938) afin de construire son histoire. Le vrai et le vraisemblable s'entremêlent dans l'entretien. Les dialogues de conseil doivent laisser place à la délibération, aux débats et dialogues intérieurs, pour permettre aux bénéficiaires de prendre la décision qui leur convient, tant sur les choix qu'ils souhaitent faire que sur la direction qu'ils souhaitent donner à leur vie.

Les bénéficiaires ne se limitent pas à témoigner de leur vie, ils expliquent, ils justifient, et racontent comment ils construisent leurs pratiques et leurs récits (Dubet, 1994). Comme nous l'avons montré, pour Gaspard l'imaginaire devient progressivement vraisemblable, grâce à l'usage des temps des verbes qui lui permet de tester son projet en exprimant – au conditionnel – les conditions de faisabilité. Il y a des actions non logiques mais « les hommes ont une tendance très prononcée à donner un vernis logique à leurs actions » (Halbwachs, 1938, p. 6). Il semble que la langue nous propose diverses possibilités pour exprimer la logique des événements – comme les modélisateurs et connecteurs – aidant à la construction d'une logique de l'action d'un récit ayant du sens ; ou pour envisager un avenir imaginaire, possible ou probable – avec les temps des verbes ; ou en délibérant. Selon Vygotski (1997), le langage intérieur a une forme abrégée, inintelligible comparativement au langage extériorisé. Le langage intérieur n'utiliserait alors pas tous ces outils d'organisation de l'expérience. On peut alors faire

l'hypothèse que le langage a besoin d'être extériorisé pour permettre au locuteur de faire usage de tous les instruments linguistiques permettant l'organisation du récit vers un but, et la construction d'un projet envisagé. Or, on ne parle pas seul. Dans un dialogue, les interlocuteurs *coopèrent* à la production du discours (Jacques, 1982). Communiquer, c'est construire ensemble le sens qui nous permet de nous référer à cette chose dont on parle. Tout échange communicatif porte des enjeux et co-construction d'une réalité (Ghiglione, 1984). Cette construction conjointe du sens aboutit donc à un espace de significations partagées (Salazar-Orvig, 2006, p. 150). Le bénéficiaire est centré sur la narration ou l'explication d'éléments de sa biographie, pendant que la conseillère cherche à comprendre le récit et les enchainements narratifs ou discursifs, à partir des éléments fournis. L'entretien peut aussi être envisagée comme une relation permettant une co-construction d'un monde possible. La verbalisation de l'action, de l'expérience est au cœur de la démarche d'accompagnement, parce qu'il n'y a pas d'expérience tant qu'elle n'a pas été énoncée, incarnée dans un langage. On n'accède au sens de l'expérience qu'en prenant part à un dialogue avec autrui (Maela, 2009).

Pour Oléron (2001) toutes les activités cognitives ont recours à l'argumentation qui se manifeste dans un univers où règnent l'ambiguïté ou l'équivoque. Outre la construction d'un nouveau récit, ou l'imagination d'un nouveau projet, l'entretien a aussi fonction de déconstruire certaines conceptions cognitives – des préjugés – bloquantes, ou des récits de soi problématiques (Gonçalves, Matos et Santos, 2009). Gaspard, après avoir affirmé *je n'ai jamais entrepris de démarche pour présenter mes productions*, se souvient de *la fois où je l'ai fait, les quelques fois où je l'ai fait, il s'est passé quelque chose*. Tout au long des séances il raconte des situations où il a montré des dessins, des photos... puis avoue : *C'est vrai que je l'ai montré une seule fois, à mon éditeur, à la personne qui a pris le relais chez cet éditeur, et l'accueil n'a pas été très enthousiaste*. Quelle qu'en ait été la raison, Gaspard a eu besoin de plusieurs entretiens pour exprimer l'évènement déclencheur de sa difficulté à entreprendre des démarches pour montrer ses productions. Il semble que les dialogues de conseil soient le lieu d'un processus qui demande un certain temps pour se déployer. La réaction de Gaspard, après cet aveu, n'est venue que plus tard, lors d'un autre entretien : *Donc la méthode la plus simple, et peut-être la plus lâche, ça reste de glisser ça sur Internet, et faire converger quelques liens vers le lieu où ça se, où c'est publié et puis voilà. Ce qui serait plus intéressant et plus courageux, ce serait d'affronter, et le public, et surtout de vraies conditions de présentation, autre chose qu'un petit écran, et essayer d'envoyer ces films à des festivals de films d'animation et voilà. C'est peut-être la chose à faire*. C'est ce qu'il a fait à la fin du processus d'accompagnement. A plusieurs reprises Gaspard affirme une chose et revient sur cette affirmation en se souvenant qu'il l'a déjà fait, et développe en racontant les succès qu'il a connus. De la même façon, Carine affirme : *La première partie de ma carrière professionnelle s'est un petit peu faite [...] sans vraiment que, je pense, j'aie à me questionner sur ce que j'avais envie de faire et là où j'avais envie d'être*, affirmation qui est contredite par le récit qu'elle fait de ses débuts, et par une réflexion de la conseillère qui lui fait remarquer qu'elle a quand même dirigé son début de carrière.

Carine se reproche aussi : *quand même que quand je regarde mon cv, je me dis « tu as la bougeotte »*. L'entretien est donc une situation dans laquelle la conseillère tente de comprendre la logique de la situation racontée, de demander des précisions, de relever les paradoxes tout en laissant la possibilité d'évitement si la personne refuse ou si le moment n'est pas adéquat. Il apparaît que c'est par ce processus de spécification progressive, processus soutenu par les questions, demandes et remarques de la conseillère que les bénéficiaires modifient leurs conceptions initiales. Ghiglione et al. (1980) suggèrent que l'ambiguïté du discours serait, comme le manque d'explicitation, une condition permettant son ajustement, et ouvrant un espace de construction partagée, de co-construction du monde. C'est ainsi que Jacques (1982) conçoit la relation de communication, et la relation d'aide : une entreprise délicate d'actions conjointes, la construction d'un monde, d'un sens nouveau, engendré par l'interaction, et les transactions, entre des interlocuteurs qui ne restent pas confinés dans leur contexte individuel. Cette relation se développe au cours d'un entretien visant la compréhension profonde de ce que vit l'aidé, de sa manière de comprendre sa situation et de percevoir les moyens dont il dispose pour résoudre ses problèmes et pour évoluer. Il s'agit d'un échange à la fois verbal et non verbal qui favorise la création d'un climat de compréhension et l'apport d'un soutien dont la personne a besoin au cours d'une épreuve.

L'identité dépend des relations dialogiques avec les autres (Taylor, 1994). La verbalisation des activités et du parcours, en situation d'entretien, permet la construction langagière de certaines formes identitaires (Dubar, 1998) qui organisent le discours biographique et lui donne une signification sociale. Cette verbalisation ouvre la voix aux précisions, spécifications et contextualisations comme à la délibération. Les Formes Identitaires Subjectives se déploient dans la relation interlocutive avec la conseillère. Elle se transforme à l'intérieur du dialogue authentique de l'entretien qui laisse place à toutes les autres formes de dialogue et de délibérations. Le modèle d'interlocution décrite par Jacques s'adapte précisément aux situations d'entretiens d'aide, ou d'entretien de face à face, dans lequel le processus de compréhension se trouve, paradoxalement, dans le fait que les mots ont un sens que personne ne peut s'approprier (Sériot, 2013). Si l'on considère que la personne se réalise au cours de la communication, c'est au fur et à mesure que se déroule l'entretien que la conseillère perçoit le consultant dans ses attitudes, ses croyances, et ses assertions, et questions..., tout comme elle se perçoit elle-même en relation avec lui. C'est à cette condition que, pour Jacques (1982), la relation est événement ontologique. Le soi se forme, s'épanouit, se transforme dans la relation. La subjectivité procède de l'intersubjectivité (Maela, 2009). Le sujet qui s'identifie (Tap, Roudès, Antunes, 2013) déploie sa vie à partir de son présent avec la capacité, que lui offre le langage, de la déployer à l'infini dans l'interlocution (Ghiglione, Kekenbosch et Landré, 1995). La découverte de ma propre identité ne signifie pas que je l'élabore dans l'isolement, mais que je la négocie par le dialogue, partiellement intérieur, avec d'autres » (Taylor, 1994, p. 52). Dans ce cadre, les Formes Identitaires Subjectives sont à la fois un concept permettant de décrire les

réorganisations identitaires, et un outil opérationnel pour accompagner les reconversions professionnelles – ou de vie.

Conclusion

Dans cette recherche nous n'avons pas cherché à vérifier les effets des entretiens, mais nous souhaitons décrire les processus de changement tels qu'ils apparaissent pendant les entretiens. Pour préserver la cohérence entre les fondements épistémologiques – le constructivisme – et la méthode d'analyse, nous avons choisi des perspective d'analyse qui considèrent le langage non pas comme un véhicule des représentations, exprimant la pensée de l'individu *tout puissant*, mais comme un processus par lequel le réel se constitue pour nous (Cassirer, 1972). Le langage est un système de signes, mais c'est aussi une activité qui permet la « production de formes différentes de conception du Moi et du Monde » (Demazière et Dubar, 1997/2009, p. 33). Une simple analyse lexicale ne pouvait suffire à faire apparaître la richesse et la pluralité du sens des énoncés. Ce sont bien les petits mots, comme les connecteurs et les modélisateurs, par exemple, ou les temps des verbes, généralement négligés par l'analyse lexicale qui permettent de comprendre le sens du message et les phénomènes psychologiques en jeu dans la réorganisation identitaire et la réflexion pendant les entretiens. Nous avons utilisé des outils d'analyse issus de la linguistique et des études littéraires en intégrant l'idée que parler, penser et connaître ne sont pas des éléments indépendants parce que ce sont trois activités liées au maniement de symboles qui sont inséparables, en dépit des divisions disciplinaires (Elias, 2015). « La communication, la connaissance et le raisonnement sont des fonctions humaines qui relie chaque personne aux autres » (p. 130).

Les limites

Cette recherche est une étude de deux cas particuliers. En ce sens elle n'est pas directement généralisable et demanderait à être confirmée, par d'autres études de cas, ou, si possible, par des études quantitatives. Par ailleurs, certains aspects des entretiens n'ont pas été approfondis : un élément important tient au fait que les deux consultants ont retranscrit leurs entretiens eux-mêmes. Gaspard, comme Carine, l'exprime avec les termes que nous avons relevés comme exprimant la réflexivité (*je me rends compte, finalement*). Gaspard relève son sentiment de cohérence avec son propre discours, Carine note que ça a démêlé le *sac de nœud*. Gaspard estimait que la retranscription devait faire partie de la méthode d'entretien : *Les bienfaits de la retranscription, je pense. C'est un truc à mentionner quand même... Parce que c'est vraiment formidable*. De son côté, Carine arrive au deuxième entretien et dit : *Ça fait quelque chose sur le coup et ça fait quelque chose après coup*. On peut alors supposer que la position d'observateur (ou d'interlocuteur ?) de leur propre discours augmente de façon significative leur effet, ou la réflexivité (Mead, 1934/2011). D'autres éléments, que nous n'avons pas approfondis, nous sont apparus lors des analyses, comme par exemple, certaines formes de réflexion comparative

entre soi et les autres, entre le général et le particulier, entre hier, aujourd'hui et demain... qui pourraient aussi apporter d'autres éléments explicatifs des processus de changements du soi ou de la réflexion.

Applications dans la pratique

Cette recherche sur les processus de changement apporte des éléments opérationnels pour mener des entretiens d'aide. En effet, si elles ont montré leur efficacité, les attitudes fondamentales proposées par Rogers et Marian Kinget (1962), l'authenticité, la considération positive inconditionnelle et l'empathie, peuvent être expliquées voire complétées. Concernant la neutralité bienveillante, nous avons montré que la conseillère ne doit pas, à l'intérieur de la relation de communication, être complètement neutre, mais authentiquement impliquée. Il semble que la simple présence d'une conseillère incite le narrateur à préciser les circonstances des événements. En effet, pour être compris par l'interlocuteur, le récit doit être contextualisé : quand, après ou avant quel autre événement, dans quel contexte, quelles circonstances... Tous ces éléments qu'il faut reprendre pour expliquer à quelqu'un, mais qu'on élude lorsqu'on se raconte à soi-même sa propre histoire. La conseillère, pendant la narration, accepte ce qui est dit et accompagne le récit pour le comprendre : comprendre l'enchaînement des événements, les liens de causalités, de faire préciser les généralisations... Nous dirions qu'il ne s'agit pas là d'une attitude neutre, mais plutôt d'une forme de naïveté, comme un enfant écoutant un conte et demandant « mais pourquoi... ? Mais comment... ? ». En situation d'entretien, la conseillère tente de comprendre la logique de la situation racontée, de demander des précisions, de relever les paradoxes tout en laissant la possibilité d'évitement si la personne refuse ou si le moment n'est pas adéquat. Il apparaît que c'est par ce processus de spécification progressive, processus soutenu par les questions, demandes et remarques de la conseillère que les bénéficiaires modifient leurs conceptions initiales. La conseillère n'est donc pas neutre, elle est active, tout en restant bienveillante. Ce sont les réactions effectives de la conseillère qui modifient la (re)présentation du bénéficiaire sur lui-même, l'amenant à « se voir » de façon différente. L'empathie n'est pas la neutralité. C'est une aptitude à se mettre à la place de l'autre, à changer de point de vue, de perspective. Et c'est aussi porter son propre regard sur le monde à la place de l'autre. La conseillère est active parce qu'une compréhension authentique contient déjà l'ébauche d'une réponse.

Nous suggérons de dépasser la notion de neutralité et de prendre pleinement en compte celle d'intersubjectivité. Il apparaît que la conseillère doit laisser la place, et même encourager la parole du bénéficiaire, parole qui organise son discours et construit son récit ou son projet. Le point de vue que nous avons adopté pour analyser les entretiens montre qu'il est nécessaire de développer l'intersubjectivité dans la relation plutôt que de chercher l'objectivité (le vrai, le réel). Seul le sens subjectif que les bénéficiaires donnent à leur histoire leur permet de déterminer le sens – direction et signification – qu'ils veulent donner à leur vie (*design their life*). L'interlocution

a une fonction d'intercompréhension. Au fur et à mesure des progrès de l'entretien, la conseillère et le bénéficiaire partagent un univers de référence qui précise le sujet dont il est question. Les échanges et questionnements partagés ouvrent la place à la délibération. Chacun met sa propre expérience à distance. Il suffit de poser une question, ou qu'elle se pose au fil de la conversation, pour que les individus se sentent tenus de s'expliquer et d'argumenter pour donner du sens à leur expérience. Les dialogues de conseil doivent laisser place à la délibération, aux débats et dialogues intérieurs, pour permettre aux bénéficiaires de prendre la décision qui leur convient, tant sur les choix qu'ils souhaitent faire que sur la direction qu'ils souhaitent donner à leur vie. La communication – et la relation qui se crée entre les personnes – permet aux partenaires d'identifier progressivement le référent, le « cela » dont il est question dans l'interlocution (Jacques, 1982). Nous suivons Lipianski (2008) qui affirme que l'intersubjectivité est l'espace même où se fonde et s'appréhende le Soi, dans une démarche de connaissance réflexive.

Ainsi conçue, la relation d'aide est une entreprise délicate de construction d'un monde, d'un sens nouveau, engendré par l'interaction, et les transactions de sens entre des interlocuteurs qui ne restent pas confinés dans leur contexte individuel. Cette relation se développe au cours d'un entretien visant la compréhension profonde de ce que vit l'aidé, de sa manière de comprendre sa situation et de percevoir les moyens dont il dispose pour résoudre ses problèmes et pour évoluer. Comprendre l'autre, d'une manière empathique, c'est s'orienter par rapport à lui. Ce sont les réactions effectives de la conseillère qui modifient la (re)présentation du bénéficiaire sur lui-même, l'amenant à « se voir » de façon différente. Ainsi, si la conseillère doit accueillir et accompagner le changement chez les bénéficiaires, en vertu de la relation, elle doit aussi accepter ce que la relation lui offre, et qui la change en retour. C'est à cette condition de réciprocité, qu'elle peut pointer les paradoxes, relever les ambiguïtés, et accepter le retour réflexif qui révèle ses propres ambiguïtés et paradoxes.

L'intersubjectivité peut être entendue comme l'espace où se fonde et s'appréhende le Soi lors d'une démarche réflexive. Les Formes Identitaires Subjectives se déploient dans la relation interlocutive avec la conseillère. Elle se transforment à l'intérieur du dialogue dans un entretien qui laisse place à toutes les autres formes de dialogue et de délibérations. Le soi se forme, s'épanouit, se transforme dans la relation. La subjectivité procède de l'intersubjectivité (Maela, 2009). La construction du sujet, et les réorganisations de son Système de Formes Identitaires Subjectives, ne sont possibles qu'à partir de son présent avec la capacité, que lui offre le langage, de le déployer à l'infini dans l'interlocution. Dans ce cadre, les Formes Identitaires Subjectives sont un outil opérationnel pour accompagner les reconversions professionnelles – ou de vie.

Une des fonctions essentielles de l'entretien de face à face est l'utilisation du langage pour porter à la conscience, parce que la pensée se réalise dans la langue. Mais il semble que cette « réalisation » nécessite un certain temps

pour se déployer. Il semble en effet difficile de considérer qu'un entretien unique, a fortiori court, permette le développement d'un tel processus : les dialogues de conseil doivent laisser place à la délibération, aux débats et dialogues intérieurs, pour permettre aux bénéficiaires de prendre conscience du sens et des enjeux, et aboutisse à la décision qui leur convient, tant sur les choix qu'ils souhaitent faire que sur la direction qu'ils souhaitent donner à leur vie.

Bibliographie

- Allard-Poesi, F. (2003). Coder des données. Dans Y. Giordano (dir.), *Conduire un projet de recherche, une perspective qualitative* (p. 245-290). Caen : EMS.
<https://www.researchgate.net/publication/315785373/download>
- Almudever, B., et Dupuy, R. (2016). Introduction. Sujets pluriels : la construction de la personne à l'articulation de différents milieux et temps de socialisation. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2, 7-20.
<https://doi.org/10.3917/nrp.022.0007>
- Almudever, B., Le Blanc, A., et Hajjar, V. (2013). Construction du sens du travail et processus de personnalisation : l'étude du transfert d'acquis d'expériences et des dynamiques de projet. Dans A. Baubion-Broye, R. Dupuy, et Y. Prêteur (dir.), *Penser la socialisation en psychologie*, (p. 171-185). Toulouse : ERES. <https://doi-org.proxybib-pp.cnam.fr/10.3917/eres.prete.2013.01.0171>
- Armengaud, F., et Misrahi, R. (N.D.). Dialogue. *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 5 octobre 2014 sur : <https://www-universalis--edu-com.cassiope.cnam.fr/encyclopedia/dialogue/>
- Austin, J. L. (1991/1970). *Quand dire c'est faire. How to do things with words*. Paris : Editions du Seuil.
- Auzoult, L. (2012). *Conscience de soi et régulations individuelles*. Paris : Dunod
- Ayache, M. et Dumez, H. (2011). Le codage dans la recherche qualitative une nouvelle perspective ? *Le Libellio d'Aegis*, 7, 33-46. <https://www.researchgate.net/publication/241759064>
- Baker, M. (2003). Les dialogues avec, autour et au travers des technologies éducatives. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32, 359-397. <https://doi.org/10.4000/osp.3289>
- Bakhtine, M. (1968). L'énoncé dans le roman. *Langage*, 12, 126-132. <https://doi.org/10.3406/lgge.1968.2357>
- Bakhtine, M. [Volochnikov, V.] (1929/1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris : Les éditions de minuit
- Bakhtine, M. (1982). *L'œuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen-Age et sous la Renaissance*. Paris : Gallimard
- Bakhtine, M. (1998). *La poétique de Dostoïevski*. Paris : Seuil
- Balleux, A., et Perez-Roux, T. (2011). Édito. *Recherches en Education*, 11, 5-14.
- Bangali, M., et Guichard, J. (2012). The role of dialogic processes in designing career expectations. *Journal of Vocational Behavior*, 81, 183-190. doi:10.1016/j.jvb.2012.06.006
- Bardin, L. (1977/1991). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press
- Bauman, Z. (2001). Identité et mondialisation. *Lignes*, 2001/3, 10-27. doi 10.3917/lignes1.006.0009

- Baubion-Broye, A. et Ajjar, V. (1998). Transitions psychosociales et activités de personnalisation. Dans A. Baubion-Broye (dir.), *Evènements de vie, transitions et construction de la personne* (p. 17-43). Toulouse : Erès. <https://doi.org/10.3917/eres.broye.1998.01.0017>
- Baubion-Broye, A., Curie, J., Gaffié, B., Ajjard, V., Lanneau, G., Larrue, J. et Malrieu, P. (1979). Rapports sociaux, rapports interpersonnels, rapports à autrui : Esquisse d'une problématique d'interstructuration. *HOMO (XVIII-XIX)*, 61-79. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01086167/document>
- Baudouin J.M. (2004). Genre de texte et activité : le cas de l'autobiographie. *Cahiers de linguistique française*, 26, 391-411. <https://clf.unige.ch/numeros/26/>
- Bart, D. (2011). L'analyse de données textuelles avec le logiciel ALCESTE. *Recherches en didactiques*, 12, 173-184. <https://doi.org/10.3917/rdid.012.0173>
- Barthes, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale du récit. *Communications*, 8, 1-27. <https://doi.org/10.3406/comm.1966.1113>
- Barthes, R. (1968). La mort de l'Auteur. Dans R. Barthes, *Le bruissement de la langue* (p. 61-67). Paris: Seuil.
- Beaumat, A., Baubion-Broye, A. et Hajjar, V. (2010). Socialisation active et nouvelles perspectives en psychologie de l'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39, 43-52. <https://doi.org/10.4000/osp.2455>
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*, 1. Paris : Editions Gallimard
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale*, 2. Paris : Editions Gallimard
- Berger, P. et Luckmann, T. (1966/2008). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin.
- Bergounioux, G. (2001). Esquisse d'une histoire négative de l'endophasie [avec une attention presque exclusive pour les productions en langue française consacrées à cette question]. *Langue française*, 132, 3-25. <https://doi.org/10.3406/lfr.2001.6312>
- Birkelund, M., Nølke, H., Therkelsen, R. (2009). La polyphonie linguistique. *Langue française*, 164, 3-9. <https://doi.org/10.3917/lf.164.0003>
- Bourdieu, P. (1984/2002). L'opinion publique n'existe pas. Dans P. Bourdieu, *Questions de sociologie* (p. 222-235). Paris : Les éditions de minuit.
- Bourdieu, P. (1996). *Sur la télévision*. Paris : Raisons d'agir Editions
- Bordin, E.S. (1979). The generalisability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, research and practice*, 16, 252-260.
- Boutinet, J.-P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris : Presses Universitaires de France
- Boutinet, J.-P. (2011). *Psychologie des conduites à projet*. Presses Universitaires de France
- Boutinet, J.P., et Heslon, C. (2010). Le *Life designing* face aux aléas postmodernes du conseil en orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39, 53-71. <https://doi.org/10.4000/osp.2463>

- Brassac, C. (2001). L'interaction communicative, entre intersubjectivité et interagentivité. *Langages*, 144, 39-57. <https://doi.org/10.3406/lgge.2001.898>
- Bres, J. (2005). Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique ; dialogisme, polyphonie... Dans J. Bres, P.P. Haillet, S. Mellet, H. Nølke, et L. Rosier (2005). *Dialogisme et polyphonie* (p. 47-61). Paris : De Boeck Supérieur. DOI 10.3917/dbu.bres.2005.01.0047
- Brossard, M., (2004). *Vygotski*. Villeneuve d'Asq, France : Presses universitaires du Septentrion
- Bruner, J. (2002/2010). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : Éditions Retz
- Bruner, J. (2006). La culture, l'esprit, les récits. *Enfance*, 58, 118-125. <https://doi.org/10.3917/enf.582.0118>
- Bruner, J. (1986/2000). *Culture et modes de pensée*. Paris : Editions Retz.
- Bully, P. (1969). La théorie de l'information vingt ans après. *Communication et langage*, 1, 27-32. <https://doi.org/10.3406/colan.1969.3708>
- Cardoso, P., Silva, J.R., Gonçalves, M.M., Duarte, M.E. (2014b). Narrative innovation in life design counseling: The case of Ryan. *Journal of Vocational Behavior*, 85, 276-286. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2014.08.001>
- Cardoso, P., Silva, J. R., Gonçalves, M.M., Duarte, M.E. (2014a). Innovative moments and change in Career Construction Counseling. *Journal of Vocational Behavior*, 84, 11–20. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2013.10.001>
- Carel, M., et Ducrot, O. (2009). Mise au point sur la polyphonie. *Langue française*, 164, 33-43. <https://doi.org/10.3917/lf.164.0033>
- Caron, J. (2008). *Précis de psycholinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France
- Cassirer, E. (1972). *La philosophie des formes symboliques. I. Le langage*. Paris : Editions de minuit
- Castro Cunha, C.A., Spinola, J. & Gonçalves, M.M. (2012). The Emergence of Innovative Moments in Narrative Therapy for Depression: Exploring Therapist and Client Contributions. *Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process and Outcome*, 15, 62–74. doi: 10.7411/RP.2012.007
- Caune, J. (2018). Discours et mythes de l'Information. *Hermès, La Revue*, 80, 39-45. <https://doi.org/10.3917/herm.080.0039>
- Cefaï, L. et Quéré, L. (2011). Introduction. Naturalité du self et de l'esprit. Dans G. H. Mead, *L'esprit, le soi et la société* (3-90). Paris : Presses Universitaires de France
- Charaudeau, P. (2004). Comment le langage se noue à l'action dans un modèle socio-communicationnel du discours. *Cahiers de Linguistique Française*, 26, 151-175. https://clf.unige.ch/files/4014/4102/7606/08-Charaudeau_nclf26.pdf

- Chiss J.-L., & Puech C. (1989). Énonciation, interaction, conversation : les théories du langage entre le psychique et le social. Dans *Histoire Épistémologie Langage*, 2, 7-36.
<https://doi.org/10.3406/hel.1989.2296>
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2008). La recherche fondamentale de terrain : une troisième voie. *Education permanente*, 177, 67-77.
- Cohen-Scali, V., et Guichard, J. (2008). Introduction : identité et orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37, 315-320. <https://doi.org/10.4000/osp.1714>
- Cohen-Scali, V., & Ramsamy-Prat, P. (2015). Apprendre par le dialogue : le cas des pharmaciens d'officine en interaction avec leurs clients. *International Revue of Education*, 61, 779-794.
<https://doi.org/10.4000/osp.1769>
- Corcuff, P. (2017). *Les nouvelles sociologies*. Paris : Armand Colin
- Costalat-Founeau, A.-M. (2008). Identité, action et subjectivité. Le sentiment de capacité comme un régulateur des phases identitaires. *Connexions*, 89, 63-74. <https://doi-org.proxybib-pp.cnam.fr/10.3917/cnx.089.0063>
- de Roten, Y. (2006a). L'alliance thérapeutique : un processus de co-construction. Dans M. Grossen et A. Salazar Orvig (dir.), *L'entretien clinique en pratiques. Analyse des interactions verbales d'un genre hétérogène* (p. 111-127). Paris : Belin.
- de Roten, Y. (2006b). Ce qui agit effectivement en psychothérapie : facteurs communs ou agents spécifiques. *Bulletin de psychologie*, 486, 585-590. <https://doi.org/10.3917/bupsy.486.0585>
- de Singly, F. (2015). Des manières de penser le « Je » en sociologie. *SociologieS*, 5143.
<https://sociologies.revues.org/5143>
- Delavigne, V. (2003). Alceste, un logiciel d'analyse textuelle. *Texte ! Textes et Cultures, Equipe Sémantique des textes*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00924168/document>
- Delory-Momberger, C. (2010). *La condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris : Tétraèdre.
- Delory-Momberger, C. (2014). *De la recherche biographique en éducation. Fondements, méthode, pratiques*. Paris : Tétraèdre.
- Demarque, C., Beder, A., Calvayrac, A., Passédat, L., et Le Blanc, A., (2016). Pluralité des perspectives temporelles et conditions de mobilisation dans les situations de précarité d'emploi. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 22, 95-110. <https://doi.org/10.3917/nrp.022.0095>
- Demazière, D. (2007). Quelles temporalités travaillent les entretiens biographiques rétrospectifs ? *Bulletin de méthodologie sociologique*, 93, 5-27. <http://journals.openedition.org/bms/506>

- Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens. *Langage et société*, 1, 15-35. <https://doi.org/10.3917/ls.123.0015>
- Demazière, D., et Dubar, C. (1997/2009). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Québec : Les presses de l'université de Laval
- Doron, R. & Parot, F. (1998). *Dictionnaire de Psychologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 33, 505-529. Doi : 10.2307/3322224
- Dubar, C. (1998). Trajectoires sociales et formes identitaires : clarifications conceptuelles et méthodologiques. *Sociétés contemporaines*, 29, 73-85. <https://doi.org/10.3406/socco.1998.1842>
- Dubar, C. (2010). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Editions du Seuil.
- Duchesne, C. (2011). Effectuer une transition professionnelle pour donner un sens à sa vie. *Recherches en éducation*, 11, 27-38.
- Ducrot, O. (1985) *Le dire et le dit*. Paris : Editions de minuit
- Dumora, B. (2010) Le conseil constructiviste auprès d'adolescents : sa pertinence et ses limites. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39, 119-136. <https://doi.org/10.4000/osp.2489>
- Dumora, B. et Boy, T. (2008). Les perspectives constructivistes et constructionnistes de l'identité (1^{ère} partie). *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37, 347-363. <https://doi.org/10.4000/osp.1722>
- Dupuy, R., Le Blanc, A. et Mègemont, J.-L. (2006). Incertitudes au cours de la carrière et construction des perspectives temporelles. *Psychologie du travail et des organisations*, 12, 167-183. <https://doi.org/10.1016/j.pto.2006.06.007>
- Durand de Gros, P.-J. (1867). Polysoïsme ou pluralité animale dans l'homme, *Bulletin de la société d'anthropologie de Paris*, séance du 7 novembre 1867, 600-627. https://www.persee.fr/doc/bmsap_0301-8644_1867_num_2_1_4338
- Durkheim, E. (1922/2002). *Éducation et sociologie*. Édition électronique réalisée à partir du livre d'Émile Durkheim. http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_socio/education_socio.pdf
- Eco, U. et Peraldi, F. (1980). Peirce et la sémantique contemporaine. *Langages*, 58, 75-91. <https://doi.org/10.3406/lgge.1980.1848>
- Elias, N. (2015) *Théorie des symboles*. Paris : Seuil
- Esparbès-Pistre, S. et Tap, P. (2001) Identité, projet et adaptation à l'âge adulte. *Carriérologie, Revue francophone Internationale*, 1, 133-145. <http://www.carrierologie.uqam.ca>

- Gérardin-Laverge, L., et Gérardin-Laverge, M. (2015). *Multipistes*. Récits de soi, mémoire, identité et langage. *Revue de neuropsychologie*, 2, 69-70. <https://doi.org/10.3917/rne.072.0069>
- Gernet, S. (2013). Construire un avenir entre deux mondes : le projet des mineurs isolés étrangers en question. *Adolescence*, 31/3, 633-649. <https://doi.org/10.3917/ado.085.0633>
- Ghiglione, R. (1986) *L'homme communiquant*. Paris : Armand Colin
- Ghiglione, R., Beauvois, J.L., Chabrol, A., et Trognon, A. (1980). *Manuel d'analyse de contenu*. Paris : Armand Colin
- Ghiglione, R., Kekenbosch, C., et Landré, A. (1995). *L'analyse cognitivo-discursive*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble
- Ghiglione R., Landré A., Bromberg M., et Molette P. (1998). *L'analyse automatique des contenus*. Paris : Dunod.
- Ghiglione, R. et Matalon, B. (1978). *Les enquêtes sociologiques*. Paris : Colin, 170.
- Gilly, M., Roux, J.-P. et Trognon, A. (1999). *Apprendre dans l'interaction : analyse des médiations sémiotiques*. Nancy : Presses universitaires de Nancy ; Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Glaser, B. et Strauss, F. (1967/2017). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégie pour la recherche qualitative*. Malakoff : Armand Colin.
- Gonçalves, M.M., Matos, M. et Santos, A. (2007). *Innovative moments coding system*. Unpublished manuscript, University of Minho.
- Gonçalves, M.M., Matos, M. et Santos, A. (2009). Narrative Therapy and the Nature of “Innovative Moments” in the Construction of Change. *Journal of Constructivist Psychology*, 22-1, 1-23. <https://doi.org/10.1080/10720530802500748>
- Grice, H. P. (1979). Logique et conversation. *Communications*, 30, 57-72. <https://doi.org/10.3406/comm.1979.1446>
- Grossen, M. et Salazar-Orvig, A. (2006). Avant-Propos. Dans, M. Grossen et A. Salazar-Orvig (dir.), *L'entretien clinique en pratiques. Analyse des interactions verbales d'un genre hétérogène* (p. 7-31). Paris : Belin
- Grossen, M. (2006). Analyse de la demande et construction du « problème » dans un premier entretien clinique. Dans M. Grossen et A. Salazar Orvig (dir.), *L'entretien clinique en pratiques. Analyse des interactions verbales d'un genre hétérogène* (p. 129-147). Paris : Belin.
- Guichard, J. (2004). Se faire soi, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33-4, 499-533. <https://doi.org/10.4000/osp.226>
- Guichard, J. (2005). Life-Long Self Construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111–124. <https://doi.org/10.1007/s10775-005-8789-y>

- Guichard, J. (2008). Proposition d'un schéma d'entretien constructiviste de conseil en orientation (*life designing counseling*) pour des adolescents ou de jeunes adultes. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37, 3-37 <https://doi.org/10.4000/osp.1748>
- Guichard, J. (2013). Identifications, personnalisation et construction de soi. Dans A. Baubion-Broye, R. Dupuy, Y. Prêteur (dir.), *Penser la socialisation en psychologie*. Toulouse, France : Eres, 205-219. <https://doi-org.proxybib-pp.cnam.fr/10.3917/eres.prete.2013.01.0205>
- Guichard, J. (2018). Life Design Dialogue – A New Form of Career and Life Design Interventions. *Studia Poradnawcze / Journal of Counsellogy*, 7, 267-304.
- Guichard, J., Bangali, M., Cohen-Scali, V., Pouyaud, J. et Robinet, M.-L. (2017). *Concevoir et orienter sa vie : les dialogues de conseil en life design*. Paris : Editions Qui plus est.
- Guichard, J. et Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod.
- Guichard, J. et Pouyaud, J. (2019). Life Design Dialogues for Self's Construction. In J.A. Athanasou, H.N., Perera (eds), *International Handbook of Career Guidance*, 2019, 263-290. Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-030-2515-6_12
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory pour innover ? *Recherches qualitatives*, 20, 32-50. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Guillot, M. (2004). Wittgenstein, Freud, Austin : voix thérapeutique et parole performative. *Revue de métaphysique et de morale*, 42, 259-277. <https://doi.org/10.3917/rmm.042.0259>
- Halbwachs, M. (1938). La psychologie collective du raisonnement. Paris : Revue *Zeitschrift für Sozialforschung*, 357-374. http://classiques.uqac.ca/classiques/Halbwachs_maurice/classes_morphologie/partie_2/texte_2_2/psychocoll_raison.html
- Henry, P. et Moscovici, S. (1968). Problèmes de l'analyse de contenu. *Langages*, 11, 36-60. <https://doi.org/10.3406/lgge.1968.2900>
- Hugon, M., Villatte, A. & Prêteur, Y. (2013). Philippe Malrieu : un modèle de la socialisation-personnalisation. Dans A. Baubion-Broye, R., Dupuy, et Y. Prêteur (dir.), *Penser la socialisation en psychologie*, p. 37-51. Toulouse : Eres. <https://doi-org.proxybib-pp.cnam.fr/10.3917/eres.prete.2013.01.0037>
- Jacques, F. (1982). *Différence et subjectivité*. Paris : Editions Aubier Montaigne
- Jacques, F. (2000). Dialogue, dialogisme, interlocution. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29, 547-565. DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.5866>
- Jourdain, A. (2014). Les reconversions professionnelles dans l'artisanat d'art: Du désengagement au réengagement. *Sociologies pratiques*, 1, 21-30. <https://doi.org/10.3917/sopr.028.0021>

- Kalampalikis, N. & Moscovici, S. (2005). Une approche pragmatique de l'analyse Alceste. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 66, 15-24. <https://doi.org/10.3917/cips.066.0015>
- Kaufmann, J.-C. (2004) *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.
- Kaufmann, J.-C. (2009). L'identité. Dans J. Aïn (dir.), *Identités* (p. 55-63). Toulouse, France : Érès. <https://doi-org.proxybib-pp.cnam.fr/10.3917/eres.ain.2009.01.0055>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). La notion d'interaction en linguistique : origines, apport, bilan ». *Langue française*, 117, 51-67. <https://doi.org/10.3406/lfr.1998.6241>
- Kostulski, K. (2004). Développement de la pensée et du rapport à l'autre dans une interlocution. Actes du 9ème Colloque de Pragmatique de Genève et Colloque Charles Bally. *Cahiers de linguistique française*, 26, 113-131. <https://clf.unige.ch/numeros/26/>
- Lacan, J. (1966). *Écrits*. Paris : Seuil.
- Lahire, B. (n.d.). Socialisation, sociologie. *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 17 juillet 2017 sur : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/socialisation-sociologie/>
- Laurens, S. et Marková, I. (2011). Influence et dialogisme. *Bulletin de psychologie*, 515, 387-390. <https://doi.org/10.3917/bupsy.515.0387>
- Lipianski, E.-M. (2008). Critique des postulats cognitivistes. *Connexions*, 89, 47-61. <https://doi.org/10.3917/cnx.089.0047>
- McAdams, D. P. (2019). "First we invented stories, then they changed us": The Evolution of Narrative Identity. *Evolutionary Studies in Imaginative Culture*. DOI: 10.26613/esic/3.1.110. <https://web.ics.purdue.edu/~drkelly/McAdamsFirstWeStoriesThenTheyChangedUs2019.pdf>
- McAdams, D. P. (2001). The Psychology of Life Stories. *Review of General Psychology*, 2, 100-122. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.2.100>
- Maela, P. (2009). Accompagnement. Dans J.P. Boutinet, (dir.), *L'ABC de la VAE* (pp. 53-54). Toulouse : Érès. <https://doi-org.proxybib-pp.cnam.fr/10.3917/eres.bouti.2009.01.0053>
- Malrieu, P. (1977/2013). La notion d'interstructuration du sujet et des institutions. Dans A. Baubion-Broye, R. Dupuy, et Y. Prêteur (dir.), *Penser la socialisation en psychologie* (p. 187-204). Toulouse : ERES. <https://doi-org.proxybib-pp.cnam.fr/10.3917/eres.prete.2013.01.0187>
- Malrieu, P. (1996). La théorie de la personne d'Ignace Meyerson. Dans F. Parot (dir.), *Pour une psychologie historique. Écrits en hommage à Ignace Meyerson* (p. 77-93). Paris : Presses Universitaires de France.
- Malrieu, P. (2003). *La construction du sens dans les dires autobiographiques*. Toulouse : ERES
- Marková, I. (2011). L'influence et la dialogicité. *Bulletin de psychologie*, 515, 391-398. <https://doi.org/10.3917/bupsy.515.0391>

- Marková, I., et Orfali, B. (2005). Le dialogisme en psychologie sociale. *Hermès, La Revue*, 41, 25-31.
<https://doi.org/10.4267/2042/8948>
- Martin, C. (2005). Jean-Claude Kaufmann, l'invention de soi. Une théorie de l'identité. *Questions de communication*, 7, 478-480. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.5591>
- Mary, G., et Costalat-Founeau, A.-M. (2011). Médiation identitaire par l'action et projet professionnel, une opérationnalisation du système capacitaire. *Le Journal des psychologues*, 5, 28-33.
<https://doi.org/10.3917/jdp.288.0028>
- Mary, G., Costalat-Founeau, A.-M. (2012). La dynamique du système capacitaire. Identité, action et projet. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 1, 7-23. [https://doi.org/10.1016/S1420-2530\(16\)30098-X](https://doi.org/10.1016/S1420-2530(16)30098-X)
- Matos, M., et Gonçalves, M. M. (2004). Narratives on marital violence: The construction of change through re-authoring. In R. Abrunhosa, R. Roesch, C. Machado, C. Soeiro, et F. Winkel (Eds.), *Assessment, intervention and legal issues with offenders and victims* (p. 137-154). Bruxelles: Politea.
- Maury-Rouan, C., Vion, R., et Priego-Valverde, B. (2006). Le patient et son interlocuteur. Dans M. Grossen et A. Salazar Orvig (dir.), *L'entretien clinique en pratiques. Analyse des interactions verbales d'un genre hétérogène* (p. 191-212). Paris : Belin.
- Mead, G.H. (1934/2011). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Morin, E. (1991). *La méthode, 3. La connaissance de la connaissance.1*. Paris : Seuil.
- Moscovici, S., et Marková, I. (2000). Ideas and their development: a dialogue between S. Moscovici and I. Marková. In S. Moscovici (Ed.), *Social representations: explorations in social psychology* (p. 224-286). Cambridge: Polity press.
- Motulsky, B. (1977). Théorie générale des systèmes et science de la communication. *Communication Information*, 2, 50-56. <https://doi.org/10.3406/comin.1977.1009>
- Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives*, 3, 1-27. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/RQ-HS-3-Numero-complet.pdf
- Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu*. Issy les Moulineaux, France : Editions ESF
- Murray Thomas, R., et Michel, C. (1994). *Théories du développement de l'enfant*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Nølke, H. (2005). Le locuteur comme constructeur du sens. Dans J. Bres, P. P. Haillet, S. Mellet, H. Nølke, & L. Rosier (dir.), *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques* (p. 111-124). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. <https://doi-org.proxybib-pp.cnam.fr/10.3917/dbu.bres.2005.01>
- Nølke, H. (2009). Types d'êtres discursifs dans la ScaPoLine. *Langue française*, 164, 81-96.
<https://doi.org/10.3917/lf.164.0081>

- Olry-Louis, I. (2003). Coopérer et apprendre par le dialogue - enjeux et perspectives. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32, 343-358. <https://doi.org/10.4000/osp.2778>
- Olry-Louis, I. (2011). Variations discursives dans le dialogue tutoriel. Dans P. Castel, E. Salès-Wuillemin, et M.-F. Lacassagne (dir.), *Psychologie sociale, communication et langage* (p. 369-382). Bruxelles : De Boeck.
- Olry-Louis, I. & Chabrol C. (2004). Introduction. Dans I. Olry-Louis et C. Chabrol (dir.) *Interactions communicatives et psychologie : approches actuelles* (6-20). Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle.
- Oléron, P. (2001). *L'argumentation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pachoud, B. (2012). Narrativité, métacognition et constitution réflexive du soi. Implications pour la psychopathologie. *Colloque La narrativité : racines, enjeux et ouvertures*, du 2 au 12 septembre. <http://www.ccic-cerisy.asso.fr/narrativite12.html>
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2003/2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin
- Piaget, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant. Chapitre Deux*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé. Récupéré sur le site de la Fondation Jean Piaget : [http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP23\(48\)_Langage_pensee_chap2_mesure_egocent.pdf](http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP23(48)_Langage_pensee_chap2_mesure_egocent.pdf)
- Paveau, A.-M. (2010). La norme dialogique. Proposition critiques en philosophie du discours. *Semen*, 29, 141-159. <https://doi.org/10.4000/semen.8793>
- Perdrix, S. (2013). *Efficacité du counseling d'orientation : impacts de l'alliance de travail et du contexte psychosocial* [Thèse de doctorat] Université de Lausanne. https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_141C6B0DF714.P001/REF
- Peytard, J. (1995). *Mikhaïl Bakhtine. Dialogisme et analyse du discours*. Paris : Bertrand-Lacoste
- Pouyaud, J., Cohen-Scali, V., Robinet, M.-L. & Sintès, L. (2017). Life and career design dialogues and resilience. In K. Maree (Ed.) *Psychology of Career Adaptability, Employability and Resilience* (p. 49-64). Springer International Publishing.
- Pouyaud, J., et Cohen-Scali, V. (2016). Perspectives actuelles du conseil psychologique en orientation. *Psychologie française*, 61, 43–60. http://dx.doi.org/10.1016/j.psfr.2014.09.003*
- Rabatel, A. (2010). *Retour sur les relations entre locuteurs et énonciateurs. Des voix et des points de vue*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00504918/>

- Rabatel A. (2014). Empathie, points de vue, méta-représentation et dimension cognitive du dialogisme. *Études de linguistique appliquée*, 1, 27-45. <https://doi.org/10.3917/ela.173.0027>
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit I. L'intrigue et le récit historique*. Paris : Seuil.
- Robinet, M.-L., Cohen-Scali, V., et Pouyaud J. (2019). La résilience dans les situations de licenciement économique : une étude de cas mobilisant les dialogues de conseil en life design, *Pratiques psychologiques*, 25, 285–302. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2018.05.003>
- Rochex, J. Y. (2013). Expérience scolaire et subjectivation. Dans A. Baubion-Broye, R. Dupuy, et Y. Prêteur (dir.), *Penser la socialisation en psychologie* (p. 85-97). Toulouse : ERES. <https://doi-org.proxybib-pcnam.fr/10.3917/eres.prete.2013.01.0085>
- Rogers, C. (1998). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod
- Rogers, C. et Marian Kinget, G. (1962). *Psychothérapie et relations humaines. Théorie et pratique de la thérapie non-directive. Vol. II La pratique*. Louvain : Publications Universitaires.
- Rommetveig, R. (1983). Prospective Social Psychological Contributions to a Truly Interdisciplinary Understanding of Ordinary Language. *Journal of Language and Social Psychology*, 2, 89-104. <https://doi.org/10.1177/0261927X8300200202>
- Saussure, F. (1916/2016). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Salazar-Orvig, A. (2006). Intercompréhension et divergences dans l'entretien clinique. Dans M. Grossen, et A. Salazar Orvig (dir.), *L'entretien clinique en pratiques. Analyse des interactions verbales d'un genre hétérogène* (p. 149-168). Paris : Belin.
- Salès-Wuillemin, E., Lacassagne, M.-F., et Castel, P. (2011). La psychologie sociale du langage et la communication instanciée. Dans P. Castel, E. Salès-Wuillemin, et M.-F. Lacassagne, *Psychologie sociale, communication et langage. De la conceptualisation aux applications* (p.11-16). Bruxelles : De Boeck.
- Savickas, M. L. (2011). Constructing careers: Actor, agent, and author. *Journal of Employment Counseling*, 48, 179-181. Doi: 10.1177/0011000012468339
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M.-E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., van Vianen, A. E. M. & Bignon, C. (2010). Construire sa vie (*Life designing*) : un paradigme pour l'orientation au 21^e siècle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39, 5-39. <https://doi.org/10.4000/osp.2401>
- Sériot, P. (2013). La langue pense-t-elle pour nous ? *La linguistique*, 49, 115-131. <https://doi.org/10.3917/ling.491.0115>
- Slobin, D.I. (2000). Verbalized events: A dynamic approach to linguistic relativity and determinism. In S. Niemeier, et R. Dirven (Eds.), *Evidence for linguistic relativity*. Amsterdam/Philadelphia: John

Benjamin, 107-138.

https://www.researchgate.net/profile/Dan_Slobin/publication/240394541_Verbalized_events_A_dynamic_approach_to_linguistic_relativity_and_determinism/links/53d77c990cf228d363eb0e09/Verbalized-events-A-dynamic-approach-to-linguistic-relativity-and-determinism.pdf

Sorsana, C. (2003). Comment l'interaction coopérative rend-elle plus « savant » ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32, 437-473. <https://doi.org/10.4000/osp.3309>

Tap, P. (n.d.). Psychologie. Nature et dimension de l'identité personnelle. Dans F. Gil, P. Tap, N. Sindzingre, et A. Collovald, Identité. *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 17 avril 2018 sur : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/identite/>

Tap, P. (1980/1986). Introduction. Dans P. Tap (dir.). *Identité individuelle et personnalisation. Actes du colloque international Production et affirmation de l'identité*, Toulouse, 1979. Toulouse, France : Privat. http://www.pierretap.com/achat_livres.html

Tap, P., Roudès, R., et Antunes, S. (2013). La dynamique personnelle et les identités professionnelles, en situation de changement. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 99-100, 385-407. <https://doi.org/10.3917/cips.099.0383>

Taylor, C. (1994), *Multiculturalisme, différence et démocratie*, Paris : Aubier

Trognon, A. (2003). La logique interlocutoire. Un programme pour l'étude empirique des jeux de dialogue. *Questions de communication*, 4, 411-425. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.5828>

Trognon, A., Batt, M., Bromberg, M., Sorsana, C., et Frigout, S. (2011). Les formes logiques de la parole en interaction (quelques bases de la logique interlocutoire. Dans P. Castel, E., Salès-Wuillemin, et M.-F. Lacassagne (dir.), *Psychologie sociale, communication et langage*, 327-347. Bruxelles : De Boeck.

Trognon, A., Batt, M., et Marchetti, E. (2011). Le dialogisme de la rationalité dans l'ordre de l'interaction. *Bulletin de psychologie*, 515, 439-455. <https://doi.org/10.3917/bupsy.515.0439>

Trudel, L., Simard, C., et Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ? *Recherche qualitative. Hors-Série*, 5, 38-45.

Vion, R. (2010). Polyphonie énonciative et dialogisme. Dans J. Bres, A. Nowakowska, J.-M. Sarale, et S. Sarrazin (dir.) *Actes du colloque international Dialogisme : langue, discours (8-10 septembre 2010, Montpellier)*. http://www.praxiling.fr/IMG/pdf_Vion1.pdf

Vygotski, L. S. (1925/2003). La conscience comme problème de la psychologie du comportement. Dans L. Vygotski, (2003), *Conscience inconscient émotions* (p. 61-94). Paris : La Dispute

- Vygotski, L. S (1929/2004). La psychologie historique. Dans M. Brossard (2004), *Vygotski, lectures et perspectives de recherches en éducation* (p. 231-251). Villeneuve d'Asq, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Vygotski, L.S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute
- Wertsch, J. (1998). *Mind as action*. New York : Oxford University Press
- Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.
- Zaccaï-Reyners, N. (2005). Fiction et typification. Contribution à une approche théorique de la transmission de l'expérience. *Methodos*. <https://doi.org/10.4000/methodos.378>