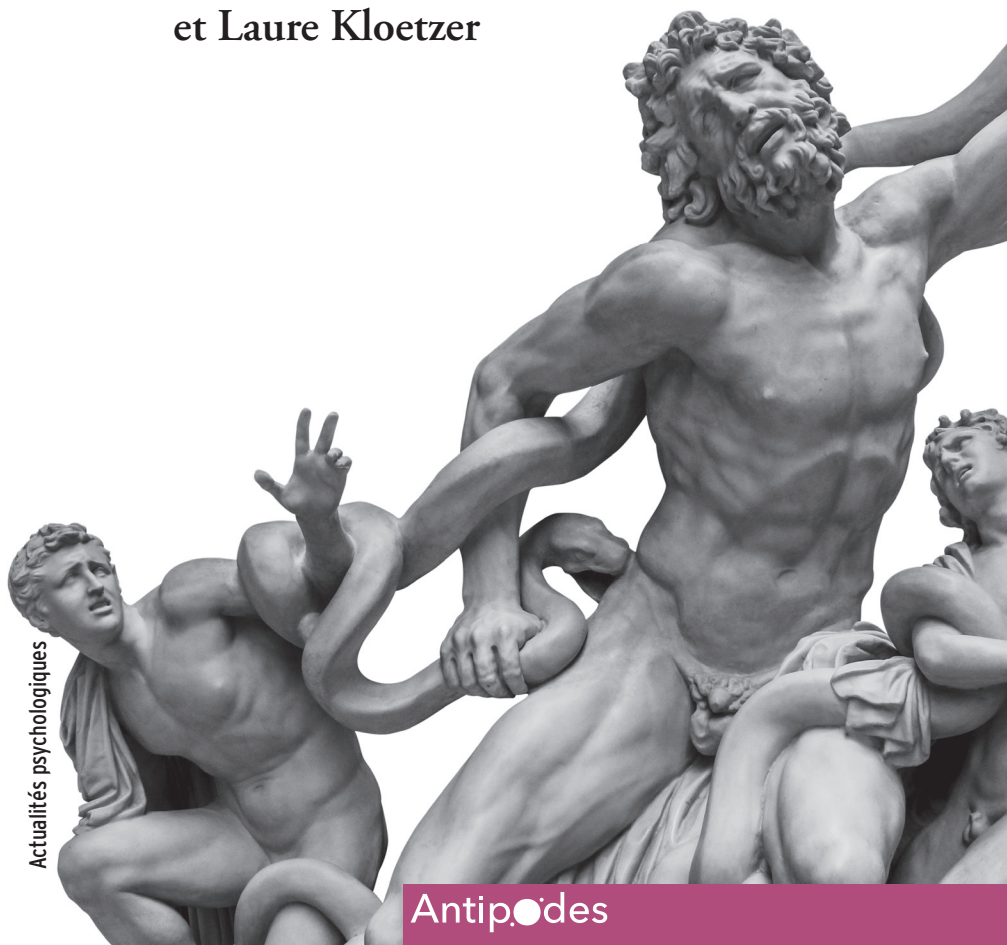


LA PERSPECTIVE DIALOGIQUE EN PSYCHOLOGIE

Sous la direction de
Marcelo dos Santos Mamed
et Laure Kloetzer

Actualités psychologiques



Antipodes

Remerciements

L'édition de ce livre a reçu le soutien de la Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Neuchâtel, de l'Institut de Psychologie et Education de l'Université de Neuchâtel, de la Commission des publications de l'Université de Neuchâtel et de DiaCenTRE - Maison du Diabète.

L'étape de la préresse de cette publication a été soutenue par le Fonds national suisse de la recherche scientifique.



Les Éditions Antipodes bénéficient d'une prime d'encouragement de l'Office fédéral de la culture pour les années 2025-2028.

Mise en page

LES BANDITS | lesbandits.ch

Correction

Vanahé Antille

Couverture

Groupe de Laocoon, détail, © Shutterstock.



Ce texte est sous licence Creative Commons: elle vous oblige, si vous utilisez cet écrit, à en citer l'auteur-e, la source et l'éditeur original, sans modification du texte ou de l'extrait et sans utilisation commerciale.

© 2023, Éditions Antipodes
École-de-Commerce 3, 1004 Lausanne, Suisse
www.antipodes.ch – editions@antipodes.ch
DOI: 10.33056/ANTIPODES.12695
Papier, ISBN: 978-2-88901-269-5
PDF, ISBN: 978-2-88901-893-2

Marcelo dos Santos Mamed & Laure Kloetzer (dir.)

LA PERSPECTIVE DIALOGIQUE EN PSYCHOLOGIE
RÉFLEXIONS MÉTHODOLOGIQUES

INTRODUCTION

DE LA PERSPECTIVE DIALOGIQUE AUX MÉTHODES DIALOGIQUES

MARCELO DOS SANTOS MAMED (UNIVERSITÉ DE LAUSANNE)

LAURE KLOETZER (UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL)

Dans les années 1920, un groupe très hétérogène de théoriciens et d'artistes se réunissaient dans la ville de Nevel, en Russie, afin de discuter la philosophie kantienne. Ces séminaires kantien étaient initiés par le philosophe russe Matveï Kagan et pouvaient compter sur la présence de Mikhaïl Mikhaïlovitch Bakhtine, historien et théoricien de la littérature russe. Ces activités intellectuelles fécondes gagneront plus tardivement et de manière apocryphe l'expression « cercle de Bakhtine ». Les notions issues de cette période nous sont parvenues à partir des années 1960 grâce à la traduction de textes attribués à ce groupe et à Bakhtine lui-même (Todorov, 1981).

Ces activités intellectuelles collectives, ces dialogues multiples, marquent ainsi la pensée de Bakhtine. Derrière la diversité apparente de cette pensée, qui explorait plusieurs portes d'entrée (phénoménologique, sociologique, linguistique et historiographique), un fil rouge important se dessine : une réflexion sur le rapport entre langage et société qui ouvre vers une dialectique du signe linguistique et de son effet sur les structures sociales. C'est contre l'objectivisme individualiste (d'abord proposé par le formalisme russe et ensuite par le structuralisme saussurien naissant) que la pensée bakhtinienne s'organise.

Ainsi, les textes traduits du russe attribués à Bakhtine et/ou à son cercle offrent une ouverture considérable sur le processus d'énonciation en tant que réplique du dialogue social, prise dans la relation, ou l'interdépendance, Moi-Autre (Bakhtine, 1977). Un énoncé n'appartient jamais à un seul individu, en dehors de son orientation sociale. Un locuteur oriente doublement son énoncé : a) en fonction de ce qu'il interprète et anticipe de l'autre (de ses rôles sociaux, attentes, demandes, connaissances, réponses même...), b) et en fonction d'un monde pré-donné, une sorte d'arrière-fond

socioculturel rempli de discours tenus ailleurs et culturellement disponibles grâce auxquels l'énoncé peut être reconnu et interprété. En résumé, l'Autre (présent ou absent) dessine, donne forme à et achève l'énoncé d'un locuteur (Bakhtine, 1984).

Ce fil rouge, ici schématisé, sert de base à la compréhension du principe dialogique présent dans tous les écrits de Bakhtine (ou qui lui sont attribués) et de son cercle. Ce principe met en évidence le caractère collectif de l'individu repérable dans le langage, dans le rapport de l'individu à l'autre locuteur et dans sa position face au carrefour de temporalités diverses (l'ici-maintenant, l'ailleurs, l'autrefois et le devenir des interactions) (Bakhtine, 1978/2008).

Il n'est pas étonnant que le principe dialogique traverse les disciplines et finisse par intéresser la psychologie – ou, en tout cas, les diverses psychologies centrées sur l'analyse de processus psychologiques et sociaux complexes dans les environnements ordinaires de nos existences, en prise directe sur le monde. La perspective dialogique issue des lectures de Bakhtine résonne fortement avec les questionnements qui remontent à d'autres traditions théoriques en psychologie telles que l'interactionnisme symbolique et le rapport à la temporalité de Georges Mead (1963/2006, 1932/2002), les bases historico-culturelles du développement du psychisme humain de Lev Vygotski (1930/1985, 1934/2019), le processus d'apprentissage qui émerge des dynamiques de groupe de Kurt Lewin (1942/1999), les phénomènes transitionnels comme organisateurs du psychisme humain selon Donald Winnicott (1971) ou l'importance de l'espace intersubjectif dans la structuration du subjectivisme selon le psychanalyste Wilfred Bion (1961/2003). Ces bases théoriques, qui élargissent nos idées à propos du langage, des processus cognitifs, du développement humain, de l'altérité, des interactions sociales et du réel, trouvent écho et appui dans les notions de Bakhtine. Ensemble, cet univers théorique s'oppose à l'idée dominante d'un individu isolé, doté de pensées prêtes à l'usage, qui se comporterait de manière indépendante d'un contexte sociohistorique. Il s'agit de penser l'humain en dehors d'une métaphore informatique (selon laquelle la cognition serait un traitement de l'information *implémentable*, par exemple, dans un ordinateur), dans une perspective globale qui le met en lien avec ses semblables et

avec son environnement. Une telle perspective liée à d'autres notions théoriques voisines introduit une position originale dans la recherche des liens langage-psychisme-développement.

Malgré ce programme fort intéressant, le principe dialogique pose quelques difficultés. Tout d'abord, il ne renvoie pas à un paradigme unifié qui proposerait un certain nombre de principes méthodologiques prêts à être suivis. Les psychologues qui s'y intéressent doivent adapter des méthodes diverses, afin de rendre visibles leurs choix et de présenter une analyse ouverte et ancrée dans les réalités sociales où l'interdépendance Moi-Autre devient saisissable, où les dimensions collectives et individuelles sont unifiées dans une proposition de psychisme dynamique qui agit sur le monde (Muller Mirza & dos Santos Mamed, 2021a, 2021b).

C'est à ce moment que la démarche devient encore plus complexe. La plupart des méthodes qui outillent l'analyse de données langagières viennent d'autres horizons disciplinaires et n'offrent pas une réflexion dialogique sur le rapport Moi-Autre et tout ce qui en découle. L'analyse thématique, les analyses de discours, l'analyse conversationnelle, pour ne mentionner que certaines méthodes, illustrent l'évacuation partielle ou totale de la tension entre les éléments donnés d'emblée et ceux qui sont créés en interaction, du rapport complexe entre soi et autrui pourtant constitutif du psychisme humain, ou des aspects dynamiques du développement de la pensée et du langage dans le dialogue. L'enjeu est de taille car l'usage de ces méthodes d'analyse verbale introduit quatre effets au moins : (a) les données verbales ne sont pas considérées comme le produit qui forge et qui est forgé par les interactions sociales, elles sont appréhendées de façon statique et parfois en dehors de leur situation sociale de production ; (b) les données verbales sont prises exclusivement comme des exemples d'une organisation qui soutient des règles sociales en se réalisant pas à pas dans le *hic et nunc* interactif dans une sorte de localisme rendant invisible tout ce qui échappe à l'ici-maintenant des interactions ; (c) les données verbales sont prises en compte comme des éléments issus des expériences et pensées individuelles, alors même qu'elles émergent des ajustements interactionnels ; (d) les données verbales sont considérées comme un élément transparent de la réalité et pas la médiation de celle-ci.

En mobilisant ces manières d'envisager le langage et le psychisme, les chercheurs parlent de *récolte de données* comme si les pensées du sujet étaient disponibles, mûres et prêtes à être cueillies.

Ainsi, les méthodes d'analyse des données langagières ne sont pas neutres. Elles favorisent et maintiennent une conception dominante et limitée du langage, des sujets humains, de leur cognition et de leur rapport au monde. Ces enjeux méthodologiques, qui sont également des enjeux éthiques et théoriques, nous ont inspiré le projet de ce livre. Il s'agissait d'offrir des alternatives dialogiques aux méthodes d'analyse des données langagières, le plus souvent verbales, en psychologie, afin de permettre aux jeunes chercheuses et chercheurs de mettre leurs approches méthodologiques en cohérence avec leur vision du monde psychique humain, comme de la recherche. Il s'agissait en particulier d'offrir des alternatives bien documentées à l'usage quasi-systématique chez nos étudiant·e·s en psychologie de l'analyse thématique, accommodée à toutes les sauces et pour tous les projets scientifiques, souvent au seul prétexte que c'est une méthode connue, opérationnelle, et acceptable dans les évaluations de mémoires et de thèses. Avec ce livre, nous aimerions encourager les étudiant·e·s à veiller à la cohérence de leurs choix éthiques, théoriques et méthodologiques, et leur donner les moyens concrets de mener leur recherche à bien en proposant une variété de méthodes dialogiques d'analyse des données langagières. Nous avons donc invité douze expert·e·s du champ à présenter leur façon de faire, certain·e·s pour la première fois en français. L'idée était d'élargir considérablement l'éventail des façons de faire des jeunes chercheuses et chercheurs, par l'exemple, grâce à la présentation d'une douzaine de façons de faire alternatives...

La réalité du livre qui résulte de ces contributions est bien plus riche et complexe que son projet original. Nos collègues ont partagé en toute honnêteté leurs réflexions sur les enjeux et la genèse de ces méthodes, qui sont pour la plupart toujours en mouvement. On découvre dans chaque chapitre comment les questions théoriques, mais aussi éthiques, orientent le choix de leurs objets et questions d'étude, et combien les choix des un·e·s et des autres sont temporaires et mouvants. La plupart des méthodes abordées sont également des démarches de recherche engagées, poursuivant

des buts de construction de connaissances bien sûr, mais aussi de justice sociale et de transformation, dans une démarche de collaboration avec les actrices et acteurs de terrain conçus comme des partenaires de recherche. On découvre aussi comment l'approche dialogique influence non seulement les méthodes d'analyse des données, mais celles qui permettent en premier lieu leur *fabrication*. On découvre enfin comment la fabrique des concepts et celle des données et des méthodes évoluent de façon étroitement liée. Au final, ce que nous perdons peut-être en pouvoir d'opérationnalisation directe, nous le gagnons certainement en profondeur critique de réflexion.

Cet ouvrage collectif offrira donc au lecteur un éventail très riche de contributions de recherches conçues dans une perspective dialogique. Il soulignera l'intérêt et l'apport à la fois épistémologique et méthodologique d'une perspective dialogique pour la psychologie. Le livre lui-même est le produit de plusieurs collaborations internationales, de nombreux dialogues croisés. Notons que la plupart des approches présentées ici ont une histoire, et reflètent les travaux d'équipes entières : à l'instar de la dynamique intellectuelle du cercle de Bakhtine, les concepts et les méthodologies abordés ici résultent de multiples expérimentations et discussions dans des groupes de recherche – et entre eux. Nous discutons nos interprétations de la perspective dialogique, nos positions face à certaines des notions que nous mobilisons à la suite de Bakhtine, et les solutions méthodologiques pour saisir la complexité des processus psychologiques et sociaux que nous avons élaborées (pour le moment). Il en découle un inventaire de questionnements traditionnellement omis par une psychologie focalisée sur l'individu, tels qu'un modèle complexe du langage, un modèle psychique de l'interdépendance Moi-Autre et un modèle inter-intrasubjectif des activités humaines – ce qui constitue une mise en visibilité de certaines tâches aveugles, ou impensés, de la psychologie contemporaine.

Il s'agit d'un véritable programme dialogique qui se refuse à fournir des recettes à suivre, des méthodes prêt-à-porter, à l'instar du caractère mouvant et dynamique de la psyché et du langage. Dès lors, le deuxième objectif de cet ouvrage est de proposer une réflexion sur la diversité des questionnements, des méthodes

et des objets potentiels illustrés dans des exemples concrets de recherche dans des multiples contextes. Enfin, le troisième objectif de ce livre est de donner des repères bibliographiques et méthodologiques afin de rendre accessibles quelques notions qui nourrissent une démarche dialogique. En ce qui concerne les références bibliographiques, les lectrices et lecteurs ont accès aux références de base ainsi qu'aux références de recherches actuelles puisant leur inspiration dans une perspective dialogique. En ce qui concerne les méthodes, chaque contribution de cet ouvrage offre une façon de faire originale, et un résumé qui détaille les fondements et étapes d'analyse proposés par les autrices et auteurs.

L'ouvrage comporte trois sections, organisées en raison de leur proposition théorico-méthodologique, ainsi qu'une conclusion.

La première partie illustre la richesse de notions bakhtiniennes pour une analyse des interactions dans des espaces de communication divers. Elle présente, de façon très riche et fine, quelques fondations de la démarche dialogique. Les processus d'ajustement, d'adressivité et de responsivité permettent de mettre en évidence l'interdépendance Moi-Autre qui assure le maintien et la construction du sens des activités subjectives et intersubjectives. En mobilisant les concepts de contexte, de voix, de positionnement énonciatif et de tensions dialogiques, **Michèle Grossen** et **Anne Salazar Orvig** analysent l'entretien clinique, une situation de communication particulière, et montrent les dynamiques discursives qui lui permettent d'être le lieu d'un travail thérapeutique. En élargissant les frontières de la perspective dialogique, les autrices illustrent également le travail de dialogue interdisciplinaire que ce genre d'analyse nécessite. Puis **Ivana Markovà**, **Håkon Lie** et **Anne Varran Nafstad** proposent l'analyse dialogique d'une autre situation de communication particulière: les interactions entre des personnes incapables de communiquer en utilisant le langage verbal. Cette situation extrême rend visible des dynamiques qui restent implicites dans les situations d'interaction ordinaires. L'analyse des autrices et auteurs montre que ces personnes déploient des stratégies dialogiques singulières, uniques et créatives, afin d'assurer la réussite de leur communication et la construction intra et intersubjective de la situation.

La deuxième partie de cet ouvrage propose différentes tentatives d'usage direct des notions bakhtiniennes dans des analyses de données verbales en psychologie. Les autrices et auteurs opérationnalisent la perspective dialogique en mettant en évidence la dynamique du psychisme humain, foncièrement intersubjectif. Ainsi, **Muriel Katz-Gilbert**, **Manon Bourguignon** et **Alice Dermitzel** partent d'une perspective psychanalytique pour interroger le processus de remémoration des proches des disparus politiques. En croisant la méthode d'analyse thématique du contenu avec la notion bakhtinienne des voix, les autrices mettent en évidence la construction intersubjective de la remémoration dans une quête de sens et de cohérence. Dans le domaine de l'éducation, **Nathalie Muller Mirza** montre l'importance de suivre les dynamiques relationnelles pour comprendre le processus d'apprentissage, lui-même de nature intersubjective. L'analyse du discours est ainsi alimentée par la notion de tensions dialogiques afin de rendre visible ce processus dynamique. **Marcelo dos Santos Mamed** et **Giacomo Gastaldi** proposent une articulation méthodologique entre les approches interactionnelles et la perspective dialogique. En suivant une explication au-delà de son identification organisationnelle, les auteurs montrent le processus de construction de l'espace intersubjectif à l'intérieur duquel les interactants (soignants-soignés) font circuler des discours normatifs à propos de pratiques de soins en diabétologie. En utilisant le concept bakhtinien de voix, **Elisa Cattaruzza**, **Beatrice Ligorio**, **Giuseppe Ritella** et **Antonio Iannaccone** illustrent l'opérationnalisation de ce concept en l'élargissant vers l'étude du rôle du monde matériel dans les processus dialogiques et par conséquent dans le processus d'apprentissage. Ils offrent ainsi des nouvelles pistes de recherche en proposant une analyse dialogique de la matérialité.

La troisième partie de ce livre montre les dialogues instaurés entre la perspective dialogique et d'autres théoriciens de la perspective socioculturelle. **Sueli Fidalgo** et **Maria Magalhães** proposent une méthode de recherche collaborative dans le contexte de l'éducation au Brésil. En s'appuyant sur les travaux de Paulo Freire et de Bakhtine, les autrices analysent le concept de collaboration dans une perspective de recherche critique et présentent

la méthode d'analyse verbale développée dans leur laboratoire de recherche. **Thierry Deshayes** explore les discours d'actrices et d'acteurs d'un arrondissement à Montréal au travers d'une perspective dialogique sociolinguistique rendant visible comment ils réifient l'espace public de leur communauté. Par le biais des notions d'hétérogénéité constitutive et montrée, l'auteur explore ces discours en tant que produits socioculturels et actions sur le monde. **Colette Daiute**, quant à elle, propose une intéressante manière d'utiliser la notion de surprise dans les recherches dialogiques. Dans un cadre de recherche qui appréhende les productions narratives comme un élément dynamique, l'autrice montre comment les participants d'une recherche (de jeunes migrants) se positionnent et partagent certaines expériences perçues comme difficiles et les variations de leurs récits selon les genres narratifs proposés. **Laure Kloetzer** et **Katia Kostulski** proposent d'analyser le développement des réflexions dans le dialogue grâce à une analyse interlocutoire des données verbales, issue de la pragmatique, dans une situation d'autoconfrontation croisée entre deux prêtres à propos de leur activité de prédication dans l'homélie du dimanche. Elles proposent donc une analyse d'une activité symbolique, c'est-à-dire dont l'objet est d'agir par le langage sur le rapport au monde d'autrui. **Wanda Junqueira de Aguiar**, **Júlio Ribeiro Soares** et **Elvira Godinho Aranha** établissent un dialogue entre les travaux de Lev Vygotski et de Mikhaïl Bakhtine en explorant la notion de noyaux de signification comme unité d'analyse de données verbales. Les autrices et auteurs proposent ainsi une méthode basée sur un va-et-vient entre le discours, sa totalité sociohistorique et la relation que le sujet parlant entretient avec l'arrière-fond social des significations. **Martina Cabra**, **Fabienne Gfeller** et **Tania Zittoun** présentent une étude de cas qui illustre les transformations de la prise en charge des personnes âgées dans un canton suisse, et les interactions entre transformations sociales, transformations matérielles et développement des personnes. En croisant les notions théoriques de Kurt Lewin et de Michel Foucault, les autrices retracent le dialogue complexe instauré entre les décisions politiques et institutionnelles de prise en charge, leur impact en termes de changements et de matérialisation des espaces de vie des

personnes âgées pour finalement comprendre la construction subjective de ces expériences.

La conclusion de l'ouvrage est faite par **Simon Vuille**, doctorant de l'Université de Neuchâtel. En proposant sa relecture des chapitres de l'ouvrage, l'auteur fait part de ses impressions à propos de l'opérationnalisation de ces notions, des difficultés qui en ressortent et des solutions méthodologiques proposées par les autrices et auteurs. La conclusion de l'ouvrage est dès lors dialogique dans tous les sens du terme : dialogues entre les chapitres, dialogues entre les notions et finalement dialogues entre recherches effectuées et celle qui est en phase embryonnaire, dans le projet de recherche doctorale de l'auteur.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAKHTINE, M. (1977). *Marxisme et philosophie du langage*. Minuit.
- BAKHTINE, M. (1978/2008). *Esthétique et théorie du roman*. Gallimard.
- BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard.
- BION, W. R. (1961/2003). *Aux sources de l'expérience*. Presses Universitaires de France.
- LEWIN, K. (1942/1999). Psychology and the process of group living. In M. Gold (Éd.). *The complete social scientist: A Kurt Lewin reader* (pp. 333-345). American Psychological Association.
- MEAD, G. H. (1963/2006). *L'esprit, le soi et la société*. Presses Universitaires de France.
- MEAD, G. H. (1932/2002). *The philosophy of the present*. Prometheus Book.
- MULLER MIRZA, N., & DOS SANTOS MAMED, M. (Éds). (2021a). *Dialogical approaches and tensions in learning and development: At the frontiers of the mind*. Springer.
- MULLER MIRZA, N., & DOS SANTOS MAMED, M. (Éds). (2021b). *Sur les frontières de la pensée: Contributions d'une approche dialogique et socioculturelle à l'étude des interactions en contexte*. Antipodes.
- TODOROV, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine: Le principe dialogique suivi de Écrits du Cercle de Bakhtine*. Seuil.
- VYGOTSKI, L. (1930/1985). La méthode instrumentale en psychologie. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Éds). *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 39-47). Delachaux et Niestlé.
- VYGOTSKI, L. (1934/2019). *Pensée et langage*. La Dispute.
- WINNICOTT, D. W. (1971). *Playing and reality*. Tavistock.

PARTIE I

**AUX FONDEMENTS THÉORIQUES
DE LA TRANSPOSITION DE BAKHTINE
EN PSYCHOLOGIE**

1. L'ANALYSE DIALOGIQUE DU DISCOURS APPLIQUÉE À L'ENTRETIEN CLINIQUE : UN POINT DE RENCONTRE INTERDISCIPLINAIRE

MICHÈLE GROSSEN (UNIVERSITÉ DE LAUSANNE)

ANNE SALAZAR ORVIG (UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE, PARIS 3)

En tant que situation de communication particulière, l'entretien clinique fait l'objet de nombreuses recherches, que ce soit dans le domaine des sciences du langage ou dans celui de la psychologie. Il constitue donc un objet transdisciplinaire par excellence qui nous a engagées dans une longue collaboration interdisciplinaire centrée sur l'analyse dialogique de l'entretien clinique¹ (Grossen & Salazar Orvig, 2006). Ce qui permet cette interdisciplinarité, c'est la référence commune à une approche (le dialogisme inspiré de Mikhaïl Bakhtine) qui offre une théorie du langage basée sur une certaine conception du sujet et s'allie aussi au courant de la psychologie socioculturelle (voir par exemple François, 1999 ; Gillespie & Cornish, 2010 ; Grossen & Salazar Orvig, 2011a ; Marková, 2016, 2021 ; Muller Mirza & dos Santos Mamed, 2021a, 2021b ; Psaltis *et al.*, 2015 ; Zittoun & Gillespie, 2021). Le but de ce chapitre est alors de montrer en quoi l'approche dialogique contribue à la compréhension de la dynamique de l'entretien clinique et, plus largement, à une théorie du fonctionnement psychologique.

Dans ce qui suit, nous décrirons tout d'abord brièvement l'entretien clinique en tant que type d'interaction spécifique, introduirons l'approche dialogique du discours, puis présenterons les méthodes d'analyse utilisées pour étudier diverses facettes du dialogisme (Salazar Orvig, 2005). Tout au long de ce texte, nous soulignerons l'intérêt de l'approche dialogique de l'entretien clinique pour nos disciplines respectives.

1. Par « entretien clinique », nous nous référons ici, le plus souvent, à des entretiens à but thérapeutique, que ce soient des « premiers » entretiens ou des entretiens inscrits dans une psychothérapie.

L'ENTRETIEN CLINIQUE :

UNE SITUATION D'INTERACTIONS PARTICULIÈRE

L'entretien clinique relève à la fois de la conversation ordinaire, puisque les patients peuvent s'appuyer sur leur pratique de la conversation quotidienne pour y prendre part, et du discours institutionnel (Agar, 1985) en raison du contexte particulier dans lequel il se déroule, des règles explicites et implicites qui le cadrent et des rôles et statuts différents dévolus aux participants.

Dans le cas de l'entretien clinique à but thérapeutique, le thérapeute dispose d'un statut social et institutionnel qui légitime son intervention. Il fait l'objet d'attentes de la part du patient et, en tant qu'expert, il a des droits et obligations envers le patient. L'asymétrie entre patient et thérapeute se marque aussi dans leur rapport à la parole, et cela pour deux raisons au moins : premièrement, le patient relate des éléments biographiques et des informations qu'il est seul à connaître ; il fait part d'états mentaux dont lui seul a l'expérience directe ; et, bien sûr, il parle de lui-même, alors que le thérapeute n'est pas censé le faire ; il a donc le pouvoir de rapporter ou non certains faits, de les présenter sous un certain angle, voire de les falsifier. Dans sa position, le thérapeute ne peut par conséquent que reprendre le discours du patient tout en étant autorisé à se saisir de ce discours pour le questionner, le commenter et le transformer. Deuxièmement, le patient est centré sur les contenus et affects qu'il transmet (son discours est donc éminemment référentiel), alors que le thérapeute adopte une perspective sémiologique : sans pour autant négliger contenu et affects, il appréhende le discours du patient comme un indice des processus psychiques qu'il lui importe de saisir. C'est dire qu'une asymétrie importante de cette relation réside dans l'activité interprétative que le thérapeute mène à partir du discours du patient.

En tant qu'objet de recherche, l'entretien clinique se prête bien à une approche dialogique du discours. Du côté des sciences du langage, il constitue un type d'interaction propre à étudier le dialogisme constitutif du discours. En effet, comme on le verra, le travail du thérapeute se fonde sur la reprise et l'élaboration du discours du patient. Ce dernier est alors invité à se pencher sur son propre fonctionnement psychologique en explorant une diversité

de points de vue (Salazar Orvig, 1999, 2005). Du côté de la psychologie, l'entretien clinique vise très généralement au développement du sujet et offre au chercheur une occasion d'appréhender la manière dont l'autre contribue au développement de l'identité (ou du *self*, selon les terminologies), et cela sur une échelle temporelle plus ou moins longue.

L'APPROCHE DIALOGIQUE ET SES FACETTES

Inspirée des travaux de Bakhtine et son cercle (Bakhtine, 1975/1978; Volochinov, 1929/2010), l'approche dialogique insiste sur l'ancre éminemment social et interactionnel des langues et du langage et infléchit les perspectives des théories usuelles (voir aussi Linell, 2021). Les langues et le langage ne correspondraient plus, comme le posent les approches structuralistes, générativistes, voire formalistes, à un système abstrait dans lequel le sujet puise des ressources à chaque énonciation. Ce que nous appelons une langue est plutôt une abstraction se dégageant d'usages déterminés par des interactions sociales routinières, des types d'activité, et survenant dans des configurations discursives régulières : les *genres de discours* (Bakhtine, 1979/1984). Au-delà de ses implications épistémologiques pour la linguistique, cette approche méthodologique considère que l'énonciation ne consiste pas seulement en la mobilisation, par un sujet, des ressources linguistiques nécessaires à la mise en discours d'un contenu conceptuel (ou affectif), mais est déterminée en amont par la situation dans laquelle interagissent les participants et par les échanges qui s'y déroulent dans le *hic et nunc*.

Sur cette base générale, l'approche dialogique considère que tout mot, tout énoncé, tout discours² s'inscrit nécessairement dans une chaîne de mots, d'énoncés, de discours. Il contient en lui les « échos » d'autres discours, puise dans des énoncés précédents, y répond et est orienté vers les réponses qu'il va susciter. Telles des échos, les voix d'autrui résonnent dans le discours du locuteur et

2. Par « énoncé » et « discours » on entend les unités du langage en fonctionnement. Contrairement au terme « phrase » de la grammaire qui correspond à une entité abstraite, idéale, « énoncé » renvoie aux unités syntaxiques effectivement produites par les locuteurs. De même « discours » renvoie à l'ensemble de ce qui se dit dans une situation donnée, qu'il soit produit par un locuteur ou par plusieurs locuteurs dans un dialogue. Le terme « discours » peut également être attribué aux productions d'un locuteur donné (le discours du thérapeute).

entrent en tension avec son propre discours, les mots des autres étant toujours recontextualisés et modifiés à des fins propres au locuteur. Ainsi selon Bakhtine : « Dans le champ de quasiment chaque énoncé a lieu une interaction tendue, un conflit entre sa parole à soi et celle de “l’autre”, un processus de délimitation ou d’éclairage dialogique mutuel » (1975/1978, p. 172). Ce rapport à des discours autres, des voix autres, se donne tant dans le *hic et nunc* d’une interaction, c’est-à-dire dans la confrontation des discours des interlocuteurs (un dialogisme *in praesentia*), que dans le dialogue³ avec des autres (absents, particuliers ou génériques, réels ou virtuels) et avec ce que Bakhtine appelle la sphère culturelle (un dialogisme *in absentia*). Cette voix autre peut également être celle du locuteur lui-même lorsqu’il la détache de son discours pour la considérer d’un autre point de vue (Bres & Verine, 2002 ; Vion, 2012). On a alors affaire à de l’*autodialogisme*, c’est-à-dire à un dialogue dans lequel le sujet locuteur considère sa propre position par rapport à un objet (personne, opinion, objet matériel, etc.) sous plusieurs points de vue. Cela suggère une certaine prise de distance à soi, la possibilité de se considérer de l’extérieur, du point de vue d’autrui, que cet autrui soit une personne singulière (une sœur, comme dans l’extrait 1) ou des autrui génériques (désignés, par exemple, par le pronom « on »). Nous en donnerons plusieurs exemples dans les extraits présentés plus loin.

Ces trois aspects sont liés. En effet, dans la mesure où un discours convoque d’autres voix au sein d’un échange, le dialogisme *in absentia* entre en résonance avec le dialogisme *in praesentia*, de même que l’*autodialogisme* est aussi bien adressé à l’autre présent qu’à soi-même. Ainsi, l’énoncé est conçu comme le lieu où se rencontrent, voire se confrontent, donc dialoguent, ces différents discours. Il peut par conséquent porter les traces, les marques, de cette rencontre. Le terme *dialogisme interne* désigne alors la confrontation entre différentes voix au sein d’un même énoncé, autrement dit les *tensions dialogiques* s’exerçant au sein même d’un énoncé. Le dialogisme interne n’est pas à confondre avec ce qu’on appelle

3. Rappelons à cet égard que le suffixe *dia* signifie « à travers » et non pas « deux ».

communément le *dialogue intérieur* qui désigne un type de dialogue avec soi-même auquel nous n'avons pas accès.

L'approche dialogique se distingue d'autres approches, telles que les analyses interactionnelles et conversationnelles (Clark, 1996; Schegloff, 2007), sur deux points au moins. Elle ne souligne pas seulement la dimension collaborative du dialogue, mais pense aussi l'*hétérogénéité et la divergence*. En effet, en considérant que tout énoncé est à la fois réponse à un énoncé qui le précède, et projection de la réponse que le locuteur s'attend à recevoir, l'approche dialogique met l'accent sur la non-symétrie dans les échanges: la compréhension d'un message ne sera jamais le reflet de l'intention communicative de son énonciateur. La compréhension est dite «responsive» au sens où elle porte en elle un positionnement du récepteur. En cela, toute réponse est une contre-réponse (Bakhtine, 1979/1984; Volochinov, 1929/2010). C'est dire que le dialogisme interne à l'énoncé reflète la confrontation, la tension, entre différents discours, différentes voix. Ainsi, au sein même de ce qu'on a pu considérer comme de la coopération ou de la collaboration, il y a d'importants mouvements de divergence, de déplacement (François, 1994; Salazar Orvig, 2008) qui contribuent à la dynamique des échanges. Ces mouvements de divergence constituent également à nos yeux le moteur de l'entretien clinique, d'une part, parce que dans le travail de mise en mots se manifestent des points de vue et des positionnements des locuteurs, d'autre part, parce que ce travail d'élaboration du sens se fait en dialogue, au travers d'une mise en mots qui est porteuse de tensions dialogiques et dépasse par conséquent ce qui relèverait d'une production individuelle du sujet.

Mais comment cette théorie du langage se traduit-elle sur le plan méthodologique? Nous examinerons maintenant ce point en puisant dans divers corpus d'entretiens cliniques (cf. annexe 1).

ÉLÉMENTS MÉTHODOLOGIQUES

Sur le plan méthodologique, l'approche dialogique cherche à rendre compte de la dynamique discursive par laquelle s'effectue le travail thérapeutique. Centrée sur les mouvements et positionnements visibles dans l'énoncé, l'analyse porte sur la matérialité même des

discours. Elle se base sur des corpus d'entretiens constitués à partir d'enregistrements audio et/ou vidéo qui sont ensuite transcrits selon une méthode stricte.

Le dialogisme comportant plusieurs facettes (Salazar Orvig, 2005), nous nous limiterons ici à en présenter quatre : le contexte de l'entretien ; les voix dans le discours et leur circulation ; le positionnement énonciatif en tant que mouvement dialogique ; la co-construction des significations dans les mouvements du discours⁴. Nous illustrerons chaque facette par des exemples et montrerons l'intérêt de l'analyse pour la psychologie et les sciences du langage. Ces facettes manifestant différents aspects d'un même phénomène complexe, le lecteur s'apercevra qu'on ne peut pas en évoquer une sans évoquer les autres.

LE CONTEXTE DE L'ENTRETIEN

Que ce soit du côté de la psychologie ou des sciences du langage, la notion de contexte est très discutée. Mais que mettre sous le concept de « contexte » ? On convient généralement que le contexte, dans ses différents aspects, n'est pas que simple décor, mais oriente le déroulement de l'interaction, ce qui se dit, ce qui se tait, ce qui se travestit, la manière de le dire et de le recevoir. Toutefois, cela n'implique pas que certains éléments du contexte déterminent le déroulement d'une interaction (Duranti & Goodwin, 1992). Sur ce point, il y a débat sur le degré d'inférence que le chercheur peut se permettre lorsqu'il met en lien contexte et déroulement de l'entretien. Sans revenir sur ces débats, on soulignera que la notion de dialogue *in absentia* suggère que toute situation fait écho à d'autres situations, activités ou dialogues. La notion de contexte recouvre ainsi différents aspects qui vont du niveau macrosocial au niveau microsociale.

Au niveau macrosocial, la psychothérapie est une pratique largement répandue dans notre « culture du diagnostic » (Brinkmann, 2016). Par conséquent, participer à un entretien clinique, c'est partager, même très partiellement, certains présupposés et savoirs

4. Relevons que, selon Gillespie et Cornish (2010), le concept d'intersubjectivité peut être travaillé sur le plan méthodologique en analysant en priorité trois aspects : les phénomènes qui transcendent la situation immédiate, l'adressivité et les voix.

sur la pratique psychothérapeutique, ainsi que certaines représentations ou croyances sur la santé mentale (Duruz, 1996), les pratiques de soin et le fonctionnement psychologique. C'est, plus largement, entrer dans une communauté de pratiques (Lave & Wenger, 1991), c'est-à-dire un groupe organisé autour de certaines pratiques sociales et institutionnelles, structuré par certaines règles, procédures et routines qui définissent les modalités de prise en charge du patient. En tant qu'événement s'inscrivant dans l'expérience des participants, l'entretien clinique peut entrer en dialogue avec d'autres situations connues du patient ou du thérapeute, par exemple la consultation médicale ou d'autres consultations psychothérapeutiques. Il y a donc *dialogue entre situations* (Grossen, 2021), ce qui invite à observer toute situation dans son rapport avec d'autres situations. Pensons par exemple au patient qui, en fin d'entretien, attend que le thérapeute lui dise ce qu'il doit faire tout comme il attendrait une ordonnance de son médecin. Pensons aussi au thérapeute qui s'appuie sur son expérience de situations similaires pour construire ses interventions auprès d'un nouveau patient (dos Santos Mamed *et al.*, 2020).

Au niveau microsocial, la notion de contexte réfère au cadre même de l'entretien, à savoir le dispositif, qui comprend notamment la disposition spatiale des participants, le cadre participatif (c'est-à-dire qui participe à l'entretien, Goffman, 1981/1987), la durée de l'entretien, les modalités de prise de parole. Ces divers éléments orientent le discours des participants sans toutefois le déterminer. En effet, le contexte est à la fois donné et construit. Autrement dit, le déroulement même du dialogue construit un certain contexte et oriente le discours des participants et le sens qu'ils donnent à la situation proprement dite.

Ces éléments permettent trois conclusions : premièrement, la notion de « contexte » renvoie à des niveaux d'analyse différents qu'il convient de préciser ; deuxièmement, le contexte peut être défini à la fois comme un donné (une série d'éléments extérieurs qui affectent les interactions entre deux ou plusieurs personnes) et un construit, c'est-à-dire comme le résultat du processus d'interaction lui-même ; troisièmement, le chercheur qui analyse un entretien (tout comme le thérapeute qui le conduit) n'a jamais accès à l'intégralité du

contexte, à «l'ailleurs et l'avant» d'un entretien et à ses entours (François, 1998). Dans notre position d'analyste du discours, nous nous trouvons donc nécessairement dans une position interprétative, laquelle diffère toutefois de celle du thérapeute puisque nous nous appuyons sur une appréhension *a posteriori* des données matérielles du discours.

LES VOIX DANS LE DISCOURS ET LEUR CIRCULATION

Selon la théorie de Bakhtine, le dialogue est, comme nous l'avons vu, consubstantiel au langage en ce sens que tout discours est traversé par les voix d'autrui. À celles-ci répondent les voix du locuteur qui peuvent s'y opposer, les soutenir, ou instaurer un dialogue entre elles. Sur le plan méthodologique, il s'agit alors d'examiner l'articulation fine entre les voix (celles du locuteur ou celles des autres) au sein de chaque énoncé. On rendra ainsi compte de divers aspects de la dynamique du dialogue, en particulier de la façon dont un locuteur prend appui sur le discours de l'interlocuteur présent et des énonciateurs absents, ce qu'il en fait, comment il le transforme et comment il se positionne par rapport à lui. Pour le faire, une première procédure consiste à chercher des formes verbales qui citent explicitement le discours d'autrui et relèvent donc du discours rapporté (voir à ce propos Katz-Gilbert, Bourguignon & Dermitzel, dans cet ouvrage). L'extrait [1] est tiré d'un entretien entre une thérapeute (TF) et une patiente (P) hospitalisée suite à une dépression. Cette patiente a qualifié ses tentatives de suicide de « mises en scène » et raconte avoir réclamé certains médicaments aux soignants. Elle parle ici de la « douleur » causée par la dépression, chose dont elle a parlé avec sa sœur.

[1]

P 52 oui et pis moi je suis arrivée avec une demande telle parce que ma douleur elle était, elle était +

TF 52 mmh mmh+

P 53 pis finalement en écoutant ma sœur parce qu- j: je la rejoins parce que c'est vrai que: : c'est vrai ce qu'elle dit, «la douleur étant telle, qu'importe où tu étais

TF 53 mmh mmh

P 54 t- t- tu devais passer par là au début de ta dépression quoi »
 TF 54 mmh mmh, en tout cas ce que vous dites, c'est que c'était une douleur qui était pas : fin une douleur qui ne pouvait pas se mettre en mots, une douleur qu'il fallait- qui pouvait que s'exprimer en montrant, à travers des mises en scène, comme vous disiez, pour reprendre votre terme

Il y a ici deux formes de discours rapporté. Dans la première, la patiente (P 53, P 54) met en scène une conversation qu'elle a eue avec sa sœur à propos de sa dépression et de sa tentative de suicide. Elle reprend donc un discours d'une locutrice absente et le mobilise comme un élément de modulation de sa propre verbalisation. Dans la seconde forme, le discours rapporté (TF 54) se déploie dans le cours même du dialogue, avec un locuteur citant le discours de l'autre. Ici c'est la thérapeute qui reprend le discours de la patiente sur le mode de la reprise diaphonique (Roulet *et al.*, 1985 ; Vion, 2006) et de la reformulation⁵ (Apothéloz & Grossen, 1996). Ce type de reprise est fréquent dans les entretiens cliniques. Il peut y jouer divers rôles, tels que permettre une synthèse ou recadrer thématiquement le cours du dialogue.

On relèvera aussi le marquage de la reformulation (« comme vous disiez, pour reprendre votre terme », TF 54) qui attribue à la fois le contenu et la mise en mots à la patiente. Par ce phénomène dit de dédoublement énonciatif (Vion, 2012), la thérapeute refoocalise le discours sur la thématique de la douleur sans pour autant prendre la responsabilité de la formulation.

Dans l'extrait [2], Nadège, une adolescente de 17 ans, discute avec la travailleuse sociale (TS) qui assure un suivi de la famille dans le cadre de mesures de protection de l'enfance (Bournel-Bosson & Grossen, 2018) :

[2]
 Nadège je suis une associable comme dirait Jeanne
 TS c'est qui Jeanne ?

5. La reprise et la reformulation se distinguent par la différence introduite par le locuteur entre sa propre mise en mots et celle du locuteur-source. La reprise reproduit cette dernière, alors que la reformulation donne une part plus importante à l'élaboration du locuteur.

- Nadège c'est ma grande sœur
 TS ah est-ce qu'elle a raison?
 Nadège un petit peu ((rires)), j'aime pas quand il y a trop de monde et que je suis avec trop de gens que je connais pas
 TS mais est-ce que c'est être <asociale><asociable> ça? c'est être timide ou être asociale?
 Nadège d'après ma sœur, c'est être asociable, donc je suis asociable ((rires)), non je suis plus- pour moi je suis plus timide qu'asociable ((rires)) mais je sais pas non plus

L'autocatégorisation de Jeanne (« asociable») évoque les mots de sa sœur (« comme dirait Jeanne»). Mais tout en relevant du discours rapporté (TS prend connaissance du fait que la sœur a qualifié Nadège d'« asociable»), ce mouvement relève de l'autodialogisme. En effet, l'énonciation se double d'un commentaire autoréflexif (« pour moi je suis plus timide qu'asociable») qui attribue le choix lexical à une autre énonciatrice. Dès lors, le dialogisme *in absentia* (ce sont les mots de Jeanne) constitue une ressource pour une prise de distance autodialogique et amène Nadège à opérer un mouvement autoréflexif.

La voix évoquée peut être celle d'un locuteur générique, comme dans l'extrait [3], tiré d'un premier entretien entre une thérapeute et une mère qui consulte pour son fils (Grossen & Salazar Orvig, 2011b). Ici, l'enfant, André (A), est invité à entrer en scène :

- [3]
 TF16 ((à A)) et pis euh tu as un frère ou une sœur?
 A36 non
 TF117 tu es tout seul? +
 A37 ouais
 TF118 enfant unique comme on dit

La thérapeute qualifie tout d'abord « ne pas avoir de frère ou de sœur » comme le fait d'« être tout seul » (TF 117). Elle propose ensuite la catégorisation « enfant unique », expression toute faite qu'elle attribue à un locuteur générique (« comme on dit»). Or cette catégorisation fait écho à certaines représentations sociales de

l'« enfant unique » qui resurgiront d'ailleurs plus tard dans des formulations de la thérapeute, telles que « pouvoir faire d'une certaine manière la pluie ou le beau temps » ou l'usage du mot « tyran » lui-même repris du discours d'un pédiatre précédemment consulté, mais également objet de nombreux discours sociaux sur l'enfant-tyran (Grossen & Salazar Orvig, 2011b)⁶. Ces exemples montrent que les discours autres ne sont pas tous introduits par un marqueur linguistique indiquant explicitement qu'il y a citation d'une voix autre. Et cela, soit parce que l'expression est connue (proverbes, dictons, slogans, voire répliques de films, etc.) et donc assignable à un énonciateur autre, particulier ou collectif, soit parce qu'il présente un tel décalage (de positionnement, de lexique, de style, etc.) avec le discours du locuteur que le statut de discours autre peut lui être attribué. Tel serait par exemple le cas d'un thérapeute utilisant l'expression « chelou » pendant une séance. Il peut toutefois se révéler délicat de décider s'il y a ou non évocation d'une voix autre.

De plus, la présence de voix dans le discours ne se manifeste pas seulement par la citation explicite d'un discours autre. Ainsi, dans l'exemple suivant⁷, on peut identifier deux voix opposées dans le discours de la mère :

[4]

M 205 des fois ça ça me fait quand même du bien si mon mari le secoue un peu mais moi j'ai franchement pas tellement envie, [...]

La première voix est explicite : « Ça me fait [...] du bien si mon mari le secoue un peu ». La seconde peut être inférée à partir du marqueur « quand même » : « Ça *ne* me fait [...] *pas* du bien si mon mari le secoue un peu ». On a donc affaire à de l'autodialogue qui, comme on le verra dans l'exemple [9], ne peut pas être isolé du *dialogue in praesentia*. Ce n'est donc pas la citation de la voix d'autrui (par exemple, « elle a dit que... ») qui signale une autre voix, mais le

6. On a ici un exemple illustrant le fait que l'analyste du discours n'a qu'un accès limité aux divers contextes qui précèdent un entretien donné.

7. Les exemples cités étant tirés de différents corpus, nous avons unifié les normes de transcription (cf. annexe 2).

marqueur « quand même » qui marque l'opposition entre deux voix représentant deux points de vue différents (« secouer » ou « ne pas secouer » l'enfant).

Ce travail d'identification des voix et de leur circulation dans le dialogue est intéressant pour trois raisons au moins : premièrement, il permet de situer les locuteurs dans un espace social en mettant au jour leurs connaissances, pratiques, ou valeurs ; deuxièmement, sur le plan de nos connaissances sur le langage, il confirme le postulat selon lequel il y a présence de l'Autre dans le langage ; troisièmement, il est instructif pour la psychologie aussi puisqu'il montre que l'Autre fait partie intégrante du fonctionnement psychologique. C'est dire que par le terme « intersubjectivité » on ne se réfère pas à la relation entre deux sujets, bien à l'Autre en soi et par conséquent à la conflictualité inhérente à l'esprit humain. On verra toutefois (section 3.4) que l'enjeu d'une conception dialogique appliquée à des situations de dialogue en présence est de montrer l'intrication entre les voix qui circulent entre les personnes et celles qui circulent dans l'autodialogue.

LE POSITIONNEMENT ÉNONCIATIF EN TANT QUE MOUVEMENT DIALOGIQUE

La prise en compte du positionnement énonciatif répond à une question toute simple : qui parle et de quel point de vue le locuteur parle-t-il ? Cette question va à l'encontre du sens commun qui considère que celui qui parle est celui dont la voix (au sens propre) émet le son de l'énoncé. C'est d'ailleurs dans une conception de ce type que dans le domaine de la psy (psychologie, psychiatrie, psychothérapie), on a fait appel aux linguistes pour tenter de déceler des traits discursifs qui seraient typiques de patients considérés comme relevant d'une catégorie nosographique particulière, par exemple les « schizophrènes » (Salazar Orvig, 1992 ; Musiol & Trognon, 2000). Ces travaux ont analysé des corpus d'interactions pour rendre compte des figures du « sujet » ou, autrement dit, de ce qui serait une caractéristique du sujet. Cependant, une telle conception néglige le fait que le discours de ces personnes n'est pas une simple mise en mots reflétant leur expérience subjective. D'un point de vue dialogique, on peut tout d'abord considérer que ce

discours (et donc les figures qui s’y manifestent) se construisent dans le cadre d’un type d’activité donné. Par exemple, l’activité peut se centrer sur le vécu et les affects de la personne (comme dans un entretien à but thérapeutique) ou sur son expérience en tant que membre d’une communauté (comme dans un entretien de recherche), ce qui augmente la part d’énoncés de généralisation. Il s’agit ensuite de tenir compte du fait que ces figures se construisent dans la dynamique des mouvements en dialogue, que ce soit *in praesentia*, *in absentia* ou dans l’autodialogisme (Salazar Orvig, 2021). Or c’est dans la co-construction dialogique et les tensions dialogiques qu’elle suscite que les interlocuteurs « travaillent » non seulement les contenus, mais aussi leur positionnement, c’est-à-dire la manière dont ils présentent leur rapport à l’expérience, leur position d’énonciateur et leur relation aux voix autres. En ce sens, le discours, par exemple de patients dits « schizophrènes », est bien un discours construit dans un contexte donné, adressé à quelqu’un et donc orienté et positionné en fonction de la réponse projetée. À ce titre, il n’est pas le simple reflet des mouvements psychologiques internes de la personne et constitue bien un positionnement par rapport à d’autres discours tenus dans la situation (*in praesentia*) ou repris d’ailleurs (*in absentia*).

On peut alors envisager le positionnement selon trois axes complémentaires et imbriqués correspondant aux trois questions suivantes : quelle image de soi le locuteur construit-il ? Sous quel point de vue construit-il son discours ? Comment se situe-t-il par rapport au discours d’autrui ?

Parler, ce n’est pas seulement « transmettre du contenu », c’est aussi donner une certaine image de soi, image dont le locuteur n’est bien sûr pas nécessairement conscient. Dans les entretiens cliniques, la position centrale du patient se reflète sur les plans de la mise en mots, de la dynamique du choix des fonctions syntaxiques centrales, ainsi que des fonctions sujet et objet par lesquelles il se désigne dans l’énoncé. Dans l’extrait suivant, Jean, un patient toxicodépendant, raconte :

[5]

Jean puis ben je sors- elle a voulu sortir avec moi! je suis sorti avec euh mais là maintenant elle m'apporte des histoires, elle me fait- ouais, hier soir elle me téléphone, elle me fait comme ça (...) ben c'est ça elle comme elle a que seize ans et moi j'ai dix-huit ans elle elle a fait elle a couché chez moi une fois, ils m'ont averti une fois, deux fois et la troisième fois ils m'ont dit, bon si elle recouche chez toi eh ben on t'envoie les flics!

On constate que par la récurrence de la fonction objet (« me ») dans son discours, le patient se présente, se positionne, comme subissant les actions des autres, et non pas comme un acteur. Une analyse systématique et exhaustive de ce type de positionnement peut alors présenter un intérêt pour la compréhension du fonctionnement psychologique de la personne, notamment parce qu'il peut corroborer l'intuition clinique du thérapeute ou, au contraire, lui révéler des éléments qu'il n'avait pas vus.

Parler, c'est aussi, et nécessairement, prendre un point de vue sur ce qui est dit. En ce sens, il n'y a pas de parole qui, d'une manière ou d'une autre, n'engage le locuteur. Ce point de vue peut porter sur l'expérience dont il parle, comme dans l'extrait suivant :

[6]

P 58 plus c'est fort plus la- la douleur est vive quand on replonge,

T 58 mmh mmh, et d'après vous cette douleur qui est encore plus vive, c'est parce que justement vous replongez comm-? qu'est-ce qui pourrait faire que?

P 59 parce que c'est tellement violent la douleur liée à la dépression que de savoir qu'on va- on va revivre ça euh, c'est douloureux quoi,

T 59 mmh mmh

P 60 et pis parce que c'est: euh: parce que c'est récurrent, pis ça fait peur, parce qu'on a juste envie d'être libre et pis de vivre euh ouais sans cette épée de Damoclès

- T 60 mmh mmh et pis fin je me disais qu'y avait aussi cette violence! hein, vous disiez et puis que vous montriez, fin de vouloir enfin de mettre en scène votre suicide je me disais c'était aussi violent hein
- P 61 peut-être une forme de colère?
- T 61 une forme de colère?
- P 62 que eux! ils pouvaient quand même interpréter en disant « mais elle a essayé de mettre fin », ils pouvaient pas, « de mettre fin à sa vie », ils pou- ils pouvaient pas laisser le doute par rapport à leur responsabilité
- T 62 mmh mmh

La patiente qualifie sa douleur de « vive » (P 58) et l'associe à une violence magnifiée (« c'est tellement violent la douleur », P 59). Elle se positionne également par rapport à son propre discours par des conduites de modalisation (Kerbrat-Orecchioni, 1980/2009 ; Vion, 2012). Ainsi, elle propose une caractérisation de ses affects (« douleur », « vive », « violent », etc.), tout en marquant avec le modalisateur « peut-être » une distance par rapport à la formulation choisie (« peut-être une forme de colère », P 61). Ce faisant, elle ne fait pas que décrire ses affects, elle en propose un certain point de vue qui ouvre sur une forme d'autodialogue (est-ce une forme de colère ou non?) qu'elle présente à la thérapeute.

On pourrait de prime abord penser que ce type de positionnement est représentatif de la relation de la patiente à son propre vécu. Mais, comme nous l'avons déjà dit, ce serait négliger le fait que ce positionnement est produit dans un dialogue. Ainsi, l'énoncé « peut-être une forme de colère? » se situe après l'intervention de la thérapeute (T 60) qui livre une interprétation (« y avait aussi cette violence ») en la présentant comme le résultat de son propre raisonnement (« je me disais »), et non comme une vérité objective (ce que prétend, dans tout discours, l'absence de modalisation). Il constitue donc un discours second qui se positionne par rapport au discours premier et peut par conséquent y adhérer, le contrer ou le modaliser.

Les introducteurs de discours autre, tels que « comme dirait Jeanne » (extrait [3]), relèvent le plus souvent de cette distance

modalisatrice que le locuteur décrit par rapport à son dire. Observé ici dans le discours de l'adolescente interviewée, ce type de mouvement est typique de la place discursive du thérapeute qui doit faire incursion dans le domaine de connaissances du patient, mais doit pourtant asserter quelque chose, comme l'illustre l'extrait [7] tiré d'un entretien entre un psychiatre (P) et une patiente (L) qui a fait une tentative de suicide :

[7]

L 6 vous voulez savoir pourquoi je me suis suicidée?

P 7 oui

L 7 eh ben d'abord j'ai- je suis partie de chez moi pendant six jours et puis ++ je voulais avoir des nouvelles de mes parents et puis ma mère-

[...]

P 32 mhm oui tout à l'heure vous avez dit quelque chose que j'ai pas très bien compris je crois, vous aviez dit que vous étiez partie pour retrouver vos parents

Le psychiatre relance un thème par une reformulation qu'il entoure de mouvements de prise de distance (« j'ai pas très bien compris je crois », P 32) qui sont autant de précautions dans sa présentation de l'expérience de la patiente. Ces mouvements relèvent d'un dédoublement énonciatif (Vion, 2012) puisqu'il y a à la fois autodialogisme (il prend des distances avec ce qu'il asser) et anticipation de la réception de l'autre. Ainsi, du fait de son inscription dans un dialogue, l'autodialogisme relève également du dialogisme *in praesentia* (Salazar Orvig, 2021).

Ce type de positionnement correspond aux mouvements que le locuteur décrit par rapport au discours de l'autre, mouvements d'opposition ou d'adhésion, de commentaires, d'alignement ou désalignement. Dans l'extrait [2] la thérapeute pose trois questions (« est-ce qu'elle a raison? », « mais est-ce que c'est être asociale ça? c'est être timide ou être asociale? ») qui accomplissent deux mouvements : en retournant à la patiente son dire par le biais de questions, la thérapeute marque sa non-adhésion à la façon dont la patiente relate son expérience ; mais en même temps elle sollicite de

la part de la patiente un positionnement par rapport au discours de l'énonciatrice absente.

Du point de vue des sciences du langage, l'analyse du positionnement énonciatif met au jour l'hétérogénéité énonciative du locuteur, c'est-à-dire le fait que le sujet n'est pas une entité homogène mais est constitué de facettes : d'une part les différentes facettes de son « identité » (liées à son sexe, son âge, son expérience professionnelle, son origine géographique, son origine socio-économique, sa situation actuelle, etc.) et, d'autre part, les voix et points de vue des divers discours qu'il a entendus, intégrés et avec lesquels il a dialogué.

Soulignons toutefois que l'analyse du positionnement énonciatif n'est pas propre à l'approche dialogique. Ce qui l'est en revanche, c'est le fait que ce positionnement est lui-même considéré comme une réponse à l'interlocuteur et ne peut par conséquent pas se comprendre sans tenir compte des mouvements dialogiques.

Du point de vue de la psychologie, la notion de positionnement, associée aux autres facettes du dialogisme, montre que contenu du discours et modalités d'énonciation ne peuvent être dissociés. Elle interroge un présupposé, encore répandu, à savoir que le discours d'une personne serait le reflet (plus ou moins fidèle, plus ou moins travaillé) de sa pensée. En montrant que toute parole, même solitaire, est toujours adressée à quelqu'un dans un certain contexte et au sein d'une activité donnée, elle souligne l'interdépendance fondamentale entre Je et Alter (Marková, 2016). Alliée à la notion de voix, elle rend compte de la conflictualité inhérente aux relations entre soi et autrui, mais aussi à l'esprit humain. Elle fournit ainsi des outils méthodologiques aux théories de l'identité inspirée du dialogisme (par exemple Hermans & Gieser, 2012 ; Zittoun & Gillespie, 2021).

CO-CONSTRUCTION DES SIGNIFICATIONS, MOUVEMENTS DU DISCOURS ET DIALOGISME

Nous l'avons déjà souligné : les discours des locuteurs ne sont pas le produit de sujets isolés dont les processus énonciatifs seraient distincts les uns des autres. Ils sont conjointement construits et donnent lieu à un espace discursif résultant des apports des différents

interlocuteurs (Salazar Orvig, 1999). Ceux-ci sont cumulatifs, chacun apportant de nouveaux éléments à cet espace commun. De plus, dans le treillis de cet espace, les significations apportées par l'un sont reprises et retravaillées, modifiées et remises en circulation par l'autre, et ainsi de suite. On ne peut donc s'intéresser au discours de l'un des deux locuteurs sans considérer comment il se positionne par rapport au discours de l'autre, comment il le reprend, le complète ou s'y oppose. Ainsi, on l'a vu, le discours du thérapeute prend appui sur celui du patient par des mouvements dialogiques tels que des reprises (extrait [6], TF61) ou des reformulations (extrait [1], TF54) et, plus généralement, l'intégration des mots du patient dans ses interventions. Dans l'extrait [8] (même entretien que l'extrait [1]), la thérapeute se saisit de la qualification « abandonnée » proposée par la patiente (P 166) et appliquée à sa fille pour l'interroger sur son propre vécu de l'abandon (TF 167) :

[8]

P 165 ouais parce qu'au départ elle était plus calme, au départ j'ai pu jouer, donc c'est vrai je me remets en question, pis je me dis mais c'était vraiment les quatre cinq dernières fois où- où elle a senti alors vraiment que j'étais pas bien,

TF 166 mmh mmh -

P 166 et pis qu'elle se dise ben si je la laisse jouer à trois mètres et pis qu'elle me voie pas, peut-être qu'elle se sent abandonnée, j'en sais rien, hein

TF 167 mmh mmh, c'est des choses qui vous arrivent de vous sentir abandonnée?

P 167 qui? moi?

TF 168 mmh mmh

P 168 ouais ((peu convaincue))

TF 169 mmh mmh --

P 169 bon là je- je parle des pertes et abandons, la- la première perte c'était un déménagement à quatorze ans, (...)

En retour, la patiente, après avoir exprimé une réticence (P 167, P 168), reprend le thème de l'abandon et livre le récit de ce qu'elle présentera comme un *leitmotiv* de sa vie.

Comme on le voit, ces mouvements sont liés à l'asymétrie des rôles propre à ce type d'interaction. Alors que le patient produit essentiellement des assertions et, marginalement, des questions, le thérapeute produit essentiellement des questions, des marques de réception, des reprises sous forme de demandes de confirmation, et quand il produit des assertions, celles-ci prennent le plus souvent la forme de reformulations, d'hypothèses ou d'interprétations.

Mais la co-construction qui caractérise le fonctionnement de l'entretien clinique est asymétrique sur d'autres plans encore. En premier lieu, parce que, comme nous l'avons vu, le thérapeute ne peut pas se positionner par rapport à ce que dit le patient comme il le ferait par rapport à une chose relevant de son propre domaine d'expérience; ensuite parce que le patient intègre moins souvent des éléments relevant du domaine d'expérience du thérapeute et tend donc à se positionner par rapport à ce que le thérapeute fait de son propre discours. Ainsi dans l'extrait [6], la patiente (P61) propose la qualification «une forme de colère?» comme réplique à l'énoncé interprétatif de la thérapeute («je me disais qu'y avait aussi cette violence! [...] je me disais c'était aussi violent hein», T60) qui était à son tour un déplacement de la notion de violence évoquée par elle-même.

Dès lors, et de manière plus générale, le patient se trouve dans la position d'accepter, intégrer ou refuser les énoncés interprétatifs ou les hypothèses que le thérapeute avance. Ainsi, au-delà de la dimension collaborative inhérente à toute activité conjointe (Clark, 1996; Pickering & Garrod, 2021), les significations se construisent dans un jeu de reformulations et de déplacements de perspective. Le thérapeute se saisit de ce que le patient a dit et lui renvoie un changement de point de vue. Dans l'extrait [1], la thérapeute (TF54) introduit l'idée, non formulée par la patiente, que ce que celle-ci appelle «mise en scène» de son suicide pourrait être une manière d'exprimer sa «douleur». Dans l'extrait [2], la travailleuse sociale suggère que Nadège pourrait ne pas être «timide» mais «asociable» et dans l'extrait [8], la thérapeute propose à la patiente de parler de ses propres sentiments d'abandon, et non pas de ceux de sa fille. Dans une analyse fine du corpus dont sont tirés les extraits [3] et [4], nous avons aussi montré (Grossen & Salazar Orvig, 2011b)

comment la thérapeute suggère peu à peu que le fait que l'enfant soit capable de « tyranniser » sa mère pourrait être difficile pour lui. Cette divergence avec le point de vue de la mère suscite chez cette dernière une forme d'autodialogue :

[9]

TF 321 donc euh il me semble que sa position + là où il se trouve
est est pas si confortable pour lui, donc euh [et moi]

M 320 [oui justement j'avais jamais] j'avais jamais pensé à ça

La réaction de la mère (« j'avais jamais pensé à ça ») met en dialogue deux énoncés, le premier restant implicite et exprimable sous forme de paraphrase : la « tyrannie » de son fils serait « confortable » pour lui ou, au contraire, ne serait « pas si confortable » (TF 321).

Les divergences peuvent aussi prendre la forme de malentendu, c'est-à-dire se présenter comme « une illusion (temporaire ou permanente s'il n'est pas levé) de compréhension entre deux (ou plusieurs, le cas échéant) interlocuteurs. Chacun donne à un mot, à un énoncé, à une situation un sens qui lui est propre ; mais qui diverge de celui de l'autre » (de Heredia-Deprez, 1990, p. 215). Nous en avons un exemple dans un premier entretien entre un thérapeute, des parents, leurs deux filles et leur fils pour lequel la consultation était demandée (Grossen, 1996). Le malentendu se jouait sur le terme « agressivité » qui, dans le discours du thérapeute, faisait écho à la voix de la théorie psychanalytique, alors que repris par la mère sous la forme « agressif », il entrait dans un champ lexical (s'énervé, crier) relevant de la définition ordinaire du terme « agressivité ».

En bref, du côté des sciences du langage, l'analyse de la co-construction confirme le caractère multidimensionnel et hétérogène de l'espace discursif. L'analyse des mouvements discursifs permet de saisir comment les mots de l'un s'appuient sur les mots de l'autre, et invalide la conception d'un locuteur qui, seul, conçoit un message, l'élabore et l'émet. Elle montre aussi que co-construction n'équivaut pas à convergence totale des actes langagiers ou de la représentation de ce dont on parle, mais que le déplacement et la divergence en constituent des traits essentiels. En ce sens, l'espace discursif est à la fois partagé et différent pour chacun.

Du côté de la psychologie, l'analyse de la co-construction des significations présente un triple intérêt. D'un point de vue théorique, elle montre comment la subjectivité, définie ici comme la capacité de se prendre soi-même comme objet (Mead, 1934/2006) et le sentiment d'unicité de l'individu, se construit continuellement à la faveur de dialogues avec les autres et des voix qui résonnent dans leur discours. D'un point de vue méthodologique, elle montre l'intérêt d'une méthode qui va au-delà d'une catégorisation en actes de langage ou en séquences thématiques. D'un point de vue pratique, elle développe nos connaissances sur les pratiques réelles des thérapeutes (dos Santos Mamed, 2020; Kloetzer *et al.*, 2015) et alimente les théories sur les pratiques de la psychothérapie (voir par exemple Peräkylä & Sorjonen, 2012; Salgado, 2014).

EN GUISE DE CONCLUSION

Tout au long de ce travail, nous nous sommes livrées à une réflexion portant sur l'apport d'une approche dialogique du langage à nos disciplines respectives. Ainsi tout en offrant une théorie du langage qui met l'accent sur le discours en usage, le discours traversé par les discours qui l'ont précédé et les mouvements du discours, l'approche dialogique du langage contribue également à une théorie de la psyché, comme en atteste cette citation de Bakhtine pour lequel: «L'idée [...] est interindividuelle et intersubjective; elle "est" [...] dans la communication dialogique entre les consciences. L'idée est un événement *vivant* qui se déroule au point de rencontre dialogique entre deux ou plusieurs consciences» (1929/1970, p.137, souligné par l'auteur). C'est ce qui explique notamment que l'approche dialogique trouve un écho, sous différentes versions, du côté de la psychologie (voir par exemple Hermans, 2022; Kaës, 2002; Marková, 2016, 2021; Muller Mirza & dos Santos Mamed, 2021a, 2021b; Perret-Clermont *et al.*, 2019; Valsiner, 2014; Zittoun & Gillespie, 2021). L'approche dialogique que nous avons présentée offre à la psychologie un moyen à la fois théorique et méthodologique de montrer que le développement du self (défini comme conscience de soi) se construit dans un mouvement qui conjugue dialogue en présence (entre deux ou plusieurs individus), dialogue en absence avec des locuteurs absents

et autodialogue. Mettant au jour la dimension intersubjective de l'esprit humain, elle invite la psychologie à considérer le langage non pas comme la simple expression d'un vécu psychique, mais comme un discours adressé, situé, se présentant dans une forme matérielle qui doit être soumise à une analyse fine et appuyée sur une théorie du langage. Elle incite en particulier à accorder plus d'importance aux mouvements dialogiques repérables dans des entretiens à but thérapeutique et à considérer que c'est au travers de ces mouvements que survient l'autoréflexion, source potentielle de changement. Bien que, pour notre part, nous l'ayons appliquée principalement à des « premiers » entretiens menés dans des contextes de consultation psychologique, elle peut s'appliquer à d'autres types d'entretiens cliniques (notamment des entretiens de recherche) et porter sur des longs corpus en se focalisant sur certains phénomènes discursifs qui apparaissent comme récurrents (par exemple la reformulation) ou des objets qui sont régulièrement rethématisés (par exemple la « douleur » suscitée par la dépression, thème récurrent de l'entretien cité dans les extraits [1], [6] et [8]).

Cette approche présente bien sûr un certain nombre de difficultés et lacunes. C'est le cas sur le plan théorique. En effet, si, comme nous l'avons dit, elle ouvre la voie à une théorie de la psyché qui fait de l'Autre un élément propre au fonctionnement psychologique, elle nécessite des développements qui, tels que nous les envisageons, requièrent la collaboration entre analystes du langage et praticiens de la psychothérapie. Il s'agirait plus particulièrement de rendre compte de la dynamique qui se joue entre, d'une part, dialogue en présence ou en absence et, d'autre part, autodialogue, de sorte à éviter de se focaliser sur l'un de ces termes au détriment de l'autre. Sur le plan méthodologique, cette approche nécessite certaines connaissances dans le domaine des sciences du langage et, dès lors qu'on veut en exploiter la finesse, requiert une collaboration interdisciplinaire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AGAR, M. (1985). Institutional discourse. *Text*, 5(3), 147-168. <https://doi.org/10.1515/text.1.1985.5.3.147>
- AGUTTES, P., & SALAZAR ORVIG, A. (1986). Analyse du discours et toxicomanie. In C. Ferbos & A. Magoudi (Éds). *Approche psychanalytique des toxicomanes* (pp. 213-241). Presses Universitaires de France.
- AMBRESIN, G., DE COULON, N., DE ROTEN, Y., & DESPLAND, J.-N. (2009). Psychothérapie psychodynamique brève de la dépression pour patients hospitalisés. *Psychothérapies*, 29(2), 75-84. <https://doi.org/10.3917/psys.092.0075>
- APOTHÉLOZ, D., & GROSSEN, M. (1996). Dynamique conversationnelle dans un entretien psychothérapeutique : analyse des reformulations. *Interactions & Cognitions*, 1(1), 115-149.
- BAKHTINE, M. (1970). *Problèmes de la poétique de Dostoïevski* (G. Verret, Trad.). L'Âge d'Homme. (Édition originale 1929).
- BAKHTINE, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman* (D. Olivier, Trad.). Gallimard. (Édition originale 1975).
- BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale* (A. Aucouturier, Trad.). Gallimard. (Édition originale 1979).
- BOURNEL-BOSSON, M., & GROSSEN, M. (2018). Collaboration under constraints: Family supervision in child welfare. *Learning, Culture and Social Interactions*, 19, 146-159. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.05.005>
- BRES, J., & VERINE, B. (2002). Le bruissement des voix dans le discours : dialogisme et discours rapporté. *Faits de Langue*, 19, 159-169. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00713843/>
- BRINKMANN, S. (2016). *Diagnostic cultures: A cultural approach to the pathologization of modern life*. Routledge.
- CLARK, H. H. (1996). *Using language*. Cambridge University Press.
- DE HEREDIA-DEPREZ, C. (1990). Intercompréhension et malentendus. Étude d'interactions entre étrangers et autochtones. In F. François (Éd.). *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale* (pp. 213-238). Delachaux et Niestlé.

DOS SANTOS MAMED, M. (2020). *Approche socioculturelle de l'Éducation Thérapeutique du Patient: explications et interactions de soin dans la prise en charge du diabète* [Thèse doctorale]. Université de Lausanne. https://serval.unil.ch/ressource/serval:BIB_D1675B8BF21C.P002/REF.pdf

DOS SANTOS MAMED, M., GROSSEN, M., & CAUDEREY, M. (2020). L'explication du diabète dans une séance d'éducation thérapeutique: une activité discursive contribuant au développement professionnel. *Langage & Société*, 169(1), 129-151. <https://doi.org/10.3917/ls.169.0129>

DURANTI, A., & GOODWIN, C. (Éds). (1992). *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*. Cambridge University Press.

DURUZ, N. (1996). Les représentations populaires du « mental ». *Psychologie clinique et projective*, 2(2), 311-330.

FRANÇOIS, F. (1994). Continuité et mouvements discursifs dans des dialogues. *Rééducation orthophonique*, 32(179), 211-241.

FRANÇOIS, F. (1998). *Le discours et ses entours. Essai sur l'interprétation*. L'Harmattan.

FRANÇOIS, F. (1999). Mot et dialogue chez Vygotski et Bakhtine. In Y. Clot (Éd.). *Avec Vygotski* (pp. 189-206). La Dispute.

GILLESPIE, A., & CORNISH, F. (2010). Intersubjectivity: Towards a dialogical analysis. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 40(1), 19-46. <https://doi.org/doi.org/10.1111/j.1468-5914.2009.00419.x>

GOFFMAN, E. (1987). *Façons de parler* (A. Kihm, Trad.). Minit. (Édition originale 1981).

GROSSEN, M. (1996). Counselling and gatekeeping: Definitions of the problem and situation in a first therapeutic interview. *Text: An interdisciplinary journal for the study of discourse*, 16(2), 161-198. <https://doi.org/10.1515/text.1.1996.16.2.161>

GROSSEN, M. (2021). Quand le dialogisme franchit la frontière de la psychologie. In N. Muller Mirza & M. dos Santos Mamed (Éds). *Sur les frontières de la pensée: Contributions d'une approche dialogique et socioculturelle à l'étude des interactions en contexte* (pp. 27-49). Antipodes.

- GROSSEN, M., & SALAZAR ORVIG, A. (Éds). (2006). *L'entretien clinique en pratiques : Analyse des interactions verbales d'un genre hétérogène*. Belin.
- GROSSEN, M., & SALAZAR ORVIG, A. (2011a). Dialogism and dialogicality in the study of the self. *Culture and Psychology*, 17(4), 491-509. <https://doi.org/10.1177/1354067X11418541>
- GROSSEN, M., & SALAZAR ORVIG, A. (2011b). Third parties' voices in a therapeutic interview. *Text & Talk*, 31(1), 53-76. <https://doi.org/10.1515/TEXT.2011.003>
- KAËS, R. (2002). *La polyphonie du rêve*. Dunod.
- KATZ-GILBERT, M., MANON BOURGUIGNON, M, & DERMITZEL, A. (à paraître). Quand les proches de disparus politiques tentent de retracer l'histoire des absents : analyse des voix dans un récit polyphonique. In L. Kloetzer & M. dos Santos Mamed (Éds). *Analyse du langage en psychologie : approches dialogiques*.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2009). *L'énonciation* (4^e éd.). Armand Colin. (Édition originale 1980).
- KLOETZER, L., CLOT, Y., & QUILLEROU-GRIVOT, E. (2015). Stimulating dialogue at work: The activity clinic approach to learning and development. In L. Filliettaz & S. Billett (Éds). *Francophone perspectives of learning through work* (pp.49-70). Springer.
- HERMANS, H. J. M. (2022). *Liberation in the face of uncertainty: A new development in Dialogical Self Theory*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108951074>
- HERMANS, H. J. M, & GIESER, T. (2012). *Handbook of Dialogical Self Theory*. Cambridge University Press.
- LAVE, J., & WENGER, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- LINELL, P. (2021). Linguaging in real life: On contexts and communication beyond formal linguistics and conversation analysis. In N. Muller Mirza & M. dos Santos Mamed (Éds). *Dialogical approaches and tensions in learning and development: At the frontiers of the mind* (pp.49-65). Springer.

- MARKOVÁ, I. (2016). *The dialogical mind: Common sense and ethics*. Cambridge University Press.
- MARKOVÁ, I. (2021). Dialogical interaction in the making of social theories. In N. Muller Mirza & M. dos Santos Mamed (Éds). *Dialogical approaches and tensions in learning and development: At the frontiers of the mind* (pp. 33-47). Springer.
- MEAD, G. H. (2006). *L'esprit, le soi et la société* (D. Cefai & L. Quéré, Trans.). Presses Universitaires de France. (Édition originale 1934).
- MEYSTRE, C. (2015). *Responsiveness et changement thérapeutique au travers de l'étude de cas* [Thèse doctorale]. Université de Lausanne, Faculté des sciences sociales et politiques.
- MULLER MIRZA, N., & DOS SANTOS MAMED, M. (Éds). (2021a). *Sur les frontières de la pensée: Contributions d'une approche dialogique et socioculturelle à l'étude des interactions en contexte*. Antipodes.
- MULLER MIRZA, N., & DOS SANTOS MAMED, M. (Éds). (2021b). *Dialogical approaches and tensions in learning and development: At the frontiers of the mind*. Springer.
- MUSIOL, M., & TROGNON, A. (2000). *Éléments de psychopathologie cognitive. Le discours schizophrène*. Armand Colin.
- PERÄKYLÄ, A., & SORJONEN, M.-L. (Éds). (2012). *Emotion in interaction*. Oxford University Press.
- PERRET-CLERMONT, A.-N., SCHÄR, R., GRECO, S., CONVERTINI, J., IANNACONE, A., & ROCCI, A. (2019). Shifting from a monological to a dialogical perspective on children's argumentation. Lessons learned. In F. M. van Eemeren & B. Garssen (Éds). *Argumentation in actual practice. Topical studies about argumentative discourse in context* (pp. 211-236). John Benjamins.
- PICKERING, M., & GARROD, S. (2021). *Understanding dialogue: Language use and social interaction*. Cambridge University Press.
- PSALTIS, C., GILLESPIE, A., & PERRET-CLERMONT, A.-N. (Éds). (2015). *Social relations in human and societal development*. Palgrave MacMillan.

ROULET, E., AUCLIN, A., MOESCHLER, J., RUBATTEL, C., & SCHELLING, M. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Peter Lang.

SALAZAR ORVIG, A. (1992). Référence et organisation discursive chez des patients schizophrènes. *Psychologie Française*, 37(3-4), 255-266.

SALAZAR ORVIG, A. (1999). *Les mouvements du discours. Style, référence et dialogue dans des entretiens cliniques*. L'Harmattan.

SALAZAR ORVIG, A. (2005). Les facettes du dialogisme dans une discussion ordinaire. In P. Haillet & G. Karmaoui (Éds). *Regards sur l'héritage de Mikhaïl Bakhtine* (pp. 35-66). Encrage.

SALAZAR ORVIG, A. (2008). La notion du déplacement dans une approche dialogique du dialogue. In R. Delamotte-Legrand, C. Hudelot, & A. Salazar Orvig (Éds). *Dialogues, mouvements discursifs, significations* (pp. 17-29). E.M.E.

SALAZAR ORVIG, A. (2021). Figures du positionnement dans le dialogue: une approche dialogique. In N. Muller Mirza & M. dos Santos Mamed (Éds). *Sur les frontières de la pensée: Contributions d'une approche dialogique et socioculturelle à l'étude des interactions en contexte* (pp. 73-99). Antipodes.

SALGADO, J. (2014). Searching for trust in psychotherapy: The developmental dynamics of trust within a dialogical perspective. In P. Linell & I. Marková (Éds). *Dialogical approaches to trust in communication* (pp. 101-124). Information Age Publishing.

SCHEGLOFF, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*. Cambridge University Press.

VALSINER, J. (2014). *An invitation to cultural psychology*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781473905986>

VION, R. (2006). Reprise et modes d'implication énonciative. *La Linguistique*, 42(2), 11-28. <https://doi.org/10.3917/ling.422.0011>

VION, R. (2012). La modalisation: un mode paradoxal de prise en charge. *Filologia e Linguística Portuguesa*, 14(2), 203-224. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v14i2p203-224>

VOLOCHINOV, V. N. (2010). *Marxisme et philosophie du langage : les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage*. Lucas-Lambert. (Édition originale 1929).

ZITTOUN, T., & GILLESPIE, A. (2021). A sociocultural approach to identity through diary studies. In M. Bamberg, C. Demuth, & M. Watzlawik (Éds). *The Cambridge handbook of identity* (pp. 345-365). Cambridge University Press.

ANNEXE 1: PROVENANCE DES EXEMPLES CITÉS

Les exemples [1], [6] et [8] sont tirés d'un corpus mis à notre disposition et analysé par d'autres équipes dans une autre perspective (Ambresin et al., 2009 ; Meystre, 2015). L'exemple [2] est tiré d'un corpus mis à notre disposition par Maryse Bournel Bosson de l'Université de Franche-Comté. Les exemples [3], [5] et [9] font partie d'un corpus de premiers entretiens cliniques recueilli par la première auteure. Les exemples [4] et [7] sont tirés d'un corpus travaillé par la deuxième auteure et P. Aguttes (Aguttes & Salazar Orvig, 1986) dans le cadre d'une étude sur des patients toxicodépendants.

ANNEXE 2: NORMES DE TRANSCRIPTION

-	Interruption abrupte de l'émission d'un mot ou d'un énoncé
::::::	Allongement de syllabe
!	Mot accentué
?	Énoncé interrogatif
,	Intonation descendante avec courte pause
+ ++ +++	Pause
[]	Chevauchement
<...>	Incertain
« »	Discours rapporté
(())	Commentaire du transcripteur
(..)	Énoncés non cités

RÉSUMÉ DU CHAPITRE

Centré sur une approche interdisciplinaire croisant sciences du langage et psychologie, ce chapitre a pour but de montrer en quoi une approche dialogique inspirée de Bakhtine contribue à la compréhension du déroulement de l'entretien clinique à but thérapeutique et, plus largement, à une théorie du fonctionnement psychologique. Après une brève présentation des particularités de l'entretien clinique, on présente certains éléments essentiels de l'approche dialogique adoptée. Celle-ci met l'accent sur le langage en tant que discours vivant, adressé à quelqu'un, ancré dans un certain type d'activité, traversé par différentes voix et pris dans une chaîne dialogique. Dans la version de l'approche dialogique présentée ici, le mot « dialogue » désigne à la fois le dialogue en présence (entre deux ou plusieurs individus), le dialogue en absence avec des locuteurs absents et l'autodialogue, le dialogue avec soi-même. Sont ainsi mis en évidence l'hétérogénéité de l'espace discursif et les tensions dialogiques qui s'exercent aussi bien dans cet espace que dans le discours de chaque locuteur. Se pose alors la question de l'application méthodologique de cette théorie à certains corpus interactifs, en l'occurrence l'entretien clinique. Pour répondre à cette question, on présente quatre facettes du dialogisme : le contexte, les voix, le positionnement énonciatif et la co-construction des significations dans les mouvements du discours. Chaque facette est introduite puis illustrée par un ou plusieurs exemples tirés de divers entretiens cliniques entre un patient (ou plusieurs patients) et un thérapeute.

En conclusion, on montre que tout en offrant une théorie du langage mettant l'accent sur le discours en usage, les tensions dialogiques qui le traversent et les mouvements du discours, l'approche dialogique contribue à une théorie de la psyché. Mettant au jour la dimension intersubjective de l'esprit humain, elle invite à considérer le langage, non pas comme la traduction directe d'un vécu psychique, mais comme un discours adressé, situé, se présentant dans une forme matérielle qui doit être soumise à une analyse fine et appuyée sur une théorie du langage. Dans ses développements pratiques, cette approche requiert la collaboration entre analystes du langage et praticiens de la psychothérapie. Sur le plan

méthodologique, elle demande une collaboration interdisciplinaire entre psychologie et sciences du langage.

2. INTERACTIONS AU COURS DE COMMUNICATIONS PROBLÉMATIQUES: SUBJECTIVITÉ ET INTERSUBJECTIVITÉ

IVANA MARKOVÁ (UNIVERSITÉ DE STIRLING, ROYAUME-UNI)

HÅKON LIE (STATPED SUD-EST, OSLO, NORVÈGE)

ANNE NAFSTAD (STATPED SUD-EST, OSLO, NORVÈGE)

INTRODUCTION¹

Les êtres humains sont à la fois créatifs et respectueux des règles, et leurs interactions interpersonnelles et leur communication impliquent à la fois des mouvements planifiés et non planifiés, des activités involontaires et délibérées. Alors que de nombreuses situations interactives mêlent habituellement ces activités opposées, dans des dialogues difficiles ou problématiques, les participants génèrent, pour se faire comprendre, un large éventail de stratégies de communication. Ils improvisent, élargissent le sens des mots ou des gestes, créent de nouveaux signes sous l'impulsion du moment, etc. Plus important encore, les êtres humains sont des individus uniques et, par conséquent, leur dialogue en face-à-face est dans chaque cas un événement singulier. Il s'inscrit dans des situations sociales, historiques et culturelles spécifiques, au cours desquelles les esprits des individus qui communiquent sont interconnectés dans et à travers des réalités sociales à multiples facettes qui permettent d'interpréter ou de créer du sens. Le dialogue se caractérise par une interaction ouverte et hétérogène de significations multiples et de voix en tension permanente. Même si les participants au dialogue établissent des relations intersubjectives et étroites, et partagent de nombreuses connaissances, différents types de tension entretiennent leur dialogue. Ainsi, il est question de tension entre les tendances antinomiques, mais mutuellement interdépendantes, dans le discours ; il est question de tension entre les positions de l'Ego et de l'Alter, entre les connaissances relativement établies et les connaissances nouvelles, et ainsi de suite. En outre,

1. Article original traduit de l'anglais par Brigitte Zwerver-Berret, traduction intégralement revue par Ivana Marková et Laure Kloetzer.

les connaissances socialement partagées peuvent se masquer ou se révéler au gré de silences ou d'ambiguïtés, d'arguments réfléchis, de désaccords, de négociations, etc. Ces situations dialogiques ne transmettent pas d'informations neutres, mais les participants sont liés par des expériences affectives, éthiques et esthétiques. Bien qu'étroitement liés par la communication, ils sont néanmoins deux consciences distinctes l'une de l'autre. Mikhaïl Bakhtine qualifie d'esthétique cette relation entre l'Ego et l'Alter (Bakhtine, 1920-1923/1990, p. 89). Dans les relations esthétiques, que ce soit entre individus ou entre groupes, l'Ego et l'Alter ne se reconnaissent et ne se respectent pas seulement l'un l'autre, mais ils reconnaissent aussi leur altérité mutuelle. Cela ne signifie pas que les rencontres dialogiques aboutissent à une fusion ou à un mélange des participants. Au contraire, chacun conserve sa subjectivité, qui enrichit les relations intersubjectives des participants (Bakhtine, 1979/1986, p. 7). La communication exige une volonté passionnée de se rendre compréhensible à l'autre. Cette position explique que l'éthique et l'esthétique sont liées et coïncident. Elles sont devenues les éléments centraux de l'ontologie et de l'épistémologie dialogiques de l'Ego et de l'Alter de Bakhtine. En d'autres termes, l'Ego et l'Alter se reconnaissent et se respectent l'un l'autre (considération éthique) tout en reconnaissant leur altérité mutuelle (relation esthétique). Ces éléments impliquent également que les relations entre l'Ego et l'Alter sont uniques, et que leur compréhension dans la vie quotidienne, dans les pratiques professionnelles et dans la recherche nécessite une méthode d'étude distincte.

Lorsque l'on pense à un dialogue, on présume généralement que les participants utilisent le langage verbal. Toutefois, un dialogue peut être mené sans paroles et, qui plus est, il peut utiliser simultanément de multiples modalités vocales et non vocales. Ces modalités peuvent s'accorder mutuellement ou se contredire et rendre difficile, pour les observateurs comme pour les participants, la compréhension des messages exprimés par le biais de différents canaux.

L'objet de cet article est double. En premier lieu, nous attirerons l'attention sur certaines stratégies de communication dans les dialogues où les mots jouent un rôle minime, voire nul, parce que

l'un des partenaires de communication ne parle pas ou possède une capacité de parole très limitée. Ces dialogues doivent prêter attention aux gestes subtils, anticiper la prochaine contribution non verbale de l'autre participant, deviner la signification d'un signe interactif, etc. En second lieu, nous insisterons sur le fait que ces rencontres dialogiques sont uniques, et qu'elles doivent donc être comprises et étudiées comme des cas uniques.

DIALOGICITÉ DANS LES DIALOGUES SANS PAROLES

Au cours d'une interaction dialogique, les participants co-construisent conjointement leurs connaissances et les significations qu'ils souhaitent attribuer. Dans les dialogues où l'un des participants ne peut pas se servir de la parole comme moyen de générer des stratégies d'élaboration de sens, il invente des modes de communication innovants, conçoit de nouveaux gestes, utilise des répétitions, improvise, etc. Nous allons explorer ici certaines stratégies d'élaboration et de création de sens dans des dialogues entre participants atteints de surdicécité congénitale et d'infirmité motrice cérébrale.

La *surdicécité congénitale* est un état pathologique présent chez l'enfant avant qu'il n'acquière le langage. L'enfant n'ayant jamais eu la capacité de voir ou d'entendre, cet état diffère fondamentalement de la surdité, de la cécité et de la surdicécité survenant après qu'un enfant a acquis la parole. Les personnes atteintes de surdicécité congénitale peuvent présenter un large éventail de troubles allant d'une cécité et d'une surdité totales à une vision (par exemple reconnaissance de l'obscurité et de la lumière) ou à une audition (perception des sons) résiduelle. Les personnes atteintes de surdicécité congénitale peuvent présenter d'autres troubles invalidants (autisme, difficultés d'apprentissage, etc) et, comme tout le monde, elles peuvent avoir des traits de personnalité spécifiques qui affectent les moyens par lesquels elles communiquent. Leur principal moyen de communication est le toucher. Les personnes atteintes de surdicécité congénitale communiquent en touchant les autres, de la même façon qu'elles apprennent à connaître les objets, par exemple une chaise, par le toucher. Alors que les significations du langage parlé ou des signes sont basées sur des systèmes

symboliques partagés et sont communément comprises par les communautés, les significations basées sur la communication tactile des personnes atteintes de surdicécité congénitale sont uniques à chaque individu et n'ont pas de base socialement partagée. Les capacités de la personne à utiliser des signes tactiles et moteurs sont individuelles et ne sont partagées qu'avec ses partenaires de communication qui apprennent ces signes au fil de leur expérience, ce qui est unique à chaque participant atteint de surdicécité congénitale. Par conséquent, pour un enfant atteint de ce trouble et ses aidants, le principal défi consiste à utiliser des sens tels que le toucher, l'odorat, le goût et la conscience du corps en tant que moyens dialogiques uniques de communication. Ils co-construisent des symboles et des concepts, en rejouant des événements précédents au cours desquels ces symboles et concepts ont été utilisés. Dès lors, pour répondre aux besoins des personnes atteintes de surdicécité congénitale et assurer leur bien-être, la principale priorité des aidants et des services qui les prennent en charge doit être de développer la communication (e.g. Janssen & Rødbroe, 2007; Rødbroe & Janssen, 2006; Souriau *et al.*, 2008, 2009; Souriau, 2013, 2015; Nafstad & Rødbroe, 2015).

L'infirmité motrice cérébrale est un trouble du mouvement et de la posture, provoqué par un traumatisme cérébral survenu avant ou pendant la naissance. Contrairement aux personnes atteintes de surdicécité congénitale, les personnes atteintes d'infirmité motrice cérébrale peuvent généralement utiliser la vue et l'ouïe comme moyens de communication. Cependant, elles peuvent présenter des handicaps multiples, allant d'une limitation sévère des mouvements corporels volontaires, de spasmes incontrôlables, de crises d'épilepsie et d'atonie à des difficultés d'apprentissage. Les personnes atteintes d'infirmité motrice cérébrale peuvent avoir des difficultés à articuler et, pour se faire comprendre, elles utilisent une série de gestes idiosyncrasiques; leurs expressions faciales et leurs mouvements corporels peuvent être restreints, et elles peuvent avoir un contrôle limité sur les mouvements volontaires. Afin de faciliter leurs interactions avec les autres, elles peuvent avoir recours à des systèmes de communication alternatifs et augmentatifs, sur des supports électroniques ou sur papier. Par conséquent, il faut

généralement beaucoup plus de temps à ces personnes pour produire un énoncé ou un geste qu'à un locuteur non déficient, et il peut être difficile pour un coparticipant de distinguer les mouvements volontaires générés à des fins de communication de mouvements involontaires (e.g. Marková, 2003; Collins & Marková, 1995, 1999; Collins *et al.*, 1997; Murphy *et al.*, 1996; McCall *et al.*, 1997).

Ces brèves descriptions indiquent que la surdicécité congénitale et l'infirmité motrice cérébrale posent des problèmes très différents, tant pour les partenaires communicants non locuteurs que pour les locuteurs, et la diversité même des problèmes physiques et mentaux qui les accompagnent complique la formulation d'observations générales au sujet de ces deux troubles. Malgré leurs différences, ces troubles de la communication présentent également des convergences essentielles. Dans les deux cas, pour communiquer, les participants doivent interagir étroitement l'un avec l'autre pour co-construire les messages. Les professionnels, les aidants et les chercheurs impliqués dans l'étude de la communication des personnes atteintes de ces deux troubles sont conscients que l'interdépendance de l'Ego et de l'Alter est un moyen dialogique fondamental. Dans le domaine de la surdicécité congénitale, les chercheurs et les aidants utilisent systématiquement une terminologie qui exprime cette interdépendance, par exemple «co-construction», «co-création de la communication», «coproduction», «coprésence», «codéveloppement» et autres «co»éventuels, ce qui témoigne de leurs préoccupations dialogiques majeures. Cela ne signifie pas que les contributions des participants locuteurs et non locuteurs soient symétriques. Elles sont réciproques, mais malgré leur co-construction conjointe des messages, les moyens de communication sont inégalement répartis entre les participants. Cela est également exacerbé par l'asymétrie de leurs rôles dans des contextes institutionnels, tels qu'enseignant et étudiant, aidant et patient, etc. Il est assez fréquent que les locuteurs non déficients «prennent les rênes» des interactions, par exemple en formulant leurs contributions sous forme de séries de questions auxquelles le locuteur déficient apporte des réponses. Le participant locuteur propose généralement des sujets de discussion, gère la clôture d'un sujet et le passage à un

autre ou la fin de la conversation. Les partenaires non locuteurs consacrent un temps considérable à se faire comprendre et sont parfois confrontés à des difficultés insurmontables.

Malgré la répartition asymétrique des rôles dans les rencontres dialogiques, la construction conjointe des messages présente deux facettes: l'une est dirigée vers l'Ego et exprime l'Ego en tant qu'agent (subjectivité), et l'autre est dirigée vers l'autre participant (intersubjectivité). En d'autres termes, les deux participants au dialogue agissent en tant qu'agents: ils recherchent la visibilité et la reconnaissance de l'autre participant et réalisent leur potentiel grâce à l'interaction et à la communication. Simultanément, la communication peut uniquement avoir lieu si les participants établissent des relations intersubjectives, en essayant d'adopter la position de l'autre (Mead, 1934; Buber, 1923/1962; Rommetveit, 2003). Ces deux tendances, subjectivité et intersubjectivité, ne sont pas engagées dans une contemplation paisible. Les cognitions et les affects sont sous tension, ils s'affrontent, se jugent et s'évaluent mutuellement. Bakhtine (1981a, p. 314) met en avant le dialogue comme une lutte de perspectives divergentes: «Un point de vue s'oppose à un autre, une évaluation s'oppose à une autre... cette tension dialogique... permet aux intentions autoriales d'être réalisées dans l'hétérogénéité des langues et des idées». La compréhension, précisément parce qu'elle est active, est toujours évaluative. Ces deux perspectives sont importantes pour ceux qui travaillent dans le domaine de la communication des personnes handicapées. Il ne s'agit pas seulement d'endosser le rôle de l'autre dans une perspective intersubjective, mais de lutter contre les malentendus et de se rendre visible aux yeux de l'autre – c'est ce qui rend la communication «dialogique» au sens de Bakhtine.

À l'aide d'exemples d'extraits de dialogues enregistrés sur vidéo, impliquant des personnes atteintes de surdicécité congénitale et d'infirmité motrice cérébrale, nous explorerons les stratégies inventives des participants, leurs capacités et leur intersubjectivité dans la co-construction des messages, la gestion des tensions, des conflits et des négociations.

STRATÉGIES DES PARTICIPANTS DANS LA CONSTRUCTION CONJOINTE DES MESSAGES

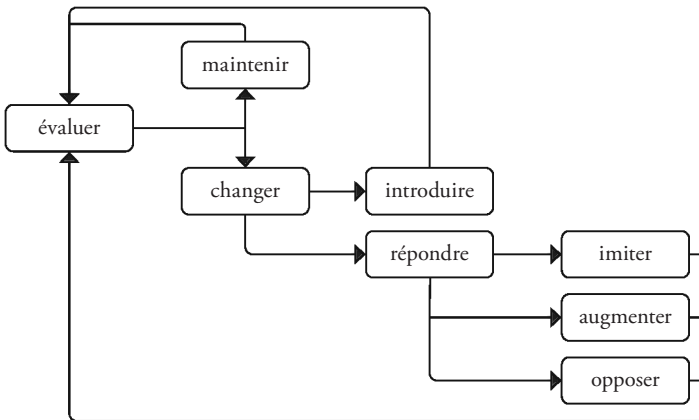
CO-CONSTRUCTION DES MESSAGES DANS LE DISCOURS QUOTIDIEN : IMPROVISATION

Dans son étude sur la communication dialogique chez une personne atteinte de surdicécité, Håkon Lie (2021) explore le concept d'« improvisation ». Ce concept provient de la musique à titre d'activité non planifiée, et il caractérise une invention et une intention spontanées d'aller au-delà des activités musicales traditionnelles. Le concept d'improvisation est vaste et a été défini de multiples façons. Parmi celles-ci, on trouve celle de MacDonald et Wilson (2020), qui caractérisent les actes d'improvisation en fonction de cinq spécificités. Premièrement, l'improvisation est un acte créatif qui donne naissance à quelque chose de nouveau. Deuxièmement, l'improvisation est dialogique, elle s'adresse à l'Alter : « On improvise toujours avec quelqu'un » (Lie, 2021, p. 10). Troisièmement, l'improvisation est universellement accessible à tous. MacDonald et Wilson (2020, p. 28) font observer que tout individu est un improvisateur qui entretient des relations avec d'autres personnes, indépendamment de leur milieu social, culturel et éducatif. Quatrièmement, l'improvisation est spontanée, dans le sens où les décisions concernant le mouvement suivant sont prises au fur et à mesure. Enfin, elle est ambiguë, ou sans limite, car tout acte peut être interprété de différentes manières par les participants et le public de l'acte improvisé. Plus important encore, les cinq caractéristiques doivent être présentes pour que l'activité spécifique soit considérée comme de l'improvisation.

Dans son analyse de la communication dialogique, Håkon Lie s'est concentré sur l'improvisation parce que la personne atteinte de surdicécité congénitale dont il a étudié les capacités de communication dialogue essentiellement en chantant. Les participants à l'analyse vidéo de Lie sont Ina, une Norvégienne d'une vingtaine d'années atteinte de surdicécité congénitale, et Tone, sa partenaire de communication voyante/entendante. Ina dispose d'une vision et d'une audition résiduelles. Elle peut voir les mouvements et reconnaître l'ombre et la lumière. Elle peut percevoir la plupart

des sons, mais n'est pas en mesure de les démêler. Elle connaît de nombreuses mélodies de chansons norvégiennes et communique en les utilisant. Elle connaît également quelques signes et gestes tactiles norvégiens, et les utilise d'une manière qui a une signification pour elle; elle les élargit fréquemment, c'est-à-dire qu'elle les utilise au-delà de la signification qu'elle et sa partenaire de communication ont co-construite. Tone est une aidante/enseignante expérimentée, qui a été formée à la communication avec les personnes atteintes de surdité congénitale. Elle communique avec Ina au moyen de signes tactiles, du norvégien parlé et en chantant les chansons d'Ina.

Dans son analyse des enregistrements vidéo de l'interaction entre Ina et Tone (Lie, 2021), la première étape méthodologique est la transcription détaillée de l'interaction multimodale en conformité avec les clés de transcription pour la communication multimodale de Mondada (2007). La deuxième étape méthodologique consiste à suivre les lignes directrices de l'analyse de conversation (AC) afin de transformer le flux interactionnel continu en une séquence de paires adjacentes. La troisième étape consiste à analyser l'intention exprimée dans chaque énoncé au sein de chaque paire adjacente. L'analyse repose sur le modèle de l'improvisation de Wilson et MacDonald (2016).

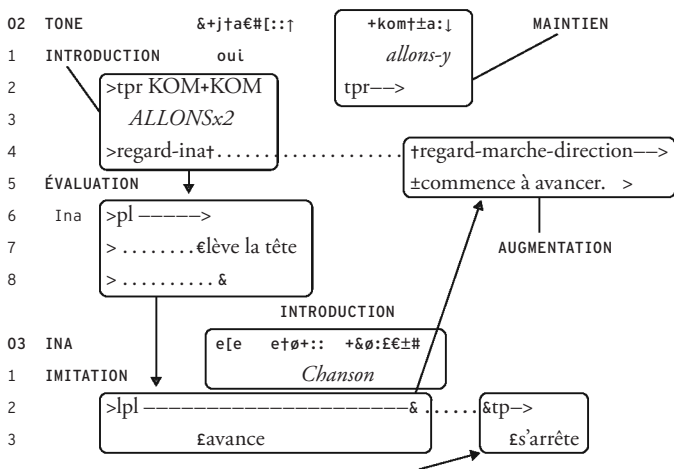


Modèle de processus de choix individuel lors d'une improvisation musicale en groupe (Wilson & MacDonald, 2016). L'autorisation de reproduire ce schéma a été obtenue auprès des auteurs.

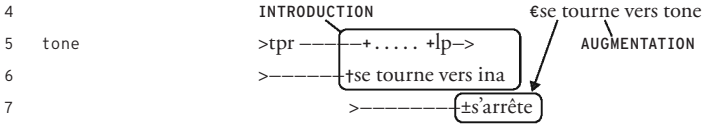
Ce modèle suggère qu'un ensemble d'intentions (dans le modèle de Wilson & MacDonald, artistiques, ici, de communication) constituent la structure de base des séquences d'improvisation. Les intentions peuvent être l'intention d'introduire, d'entretenir ou de transformer une proposition.

Dans le cas schématisé ci-dessous, les deux participants improvisent en augmentant leur contribution mutuelle². Cet extrait montre l'introduction, le maintien, et l'augmentation dans l'interaction des participants. À la première ligne, Tone introduit un nouveau thème (Allons), puis elle se tourne vers Ina (lignes 3, 6) et change la position de ses mains, passant de la parole à l'écoute (3,5). Ina l'imité en changeant la position de ses mains, passant de l'écoute à la parole (3,2), puis elle augmente le thème de Tone en arrêtant d'avancer (3,3), avant finalement de se tourner vers Tone (3,4). Tone arrête alors d'avancer (3,7).

Lie observe que dans cet extrait, il est question de trois modalités – linguistique, incarnée et vocalisée – qui se soutiennent mutuellement. Les participants répondent de façon cohérente, bien que de différentes manières et à différents moments.



2. ++ signes et position des mains de Tone; †† regard/direction vers laquelle l'attention de Tone est tournée; ±± mouvement corporel de Tone; ** vocalisation de Tone; && signes et position des mains d'Ina; €€ regard/direction vers laquelle l'attention d'Ina est tournée; €€ mouvement corporel d'Ina; ¥¥ vocalisation d'Ina; lp position d'écoute, utilisant les deux mains; tp position de parole, utilisant les deux mains; lpr/l position d'écoute, utilisant uniquement la main droite ou gauche; tpr/l position de parole, utilisant uniquement la main droite ou gauche.

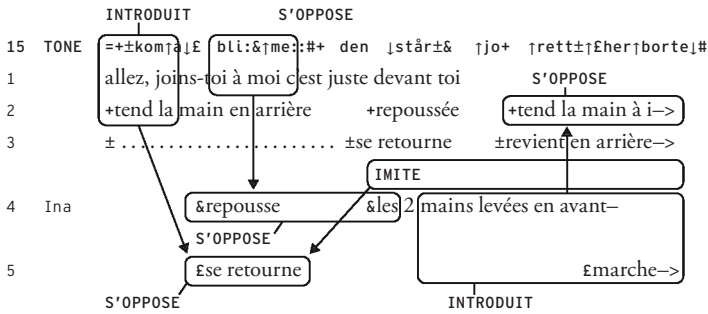


Lie décrit également un moment où Ina s'oppose au thème de Tone. Il souligne qu'en fonction de l'intensité de l'opposition et de la réaction de l'autre personne à cette dernière, une telle situation peut être source de conflit entre les participants. Mais n'oublions pas que l'improvisation, telle que caractérisée ci-dessus, est ambiguë et ouverte: une activité opposée peut être traitée comme une opposition ou comme l'introduction d'un nouveau thème dans le dialogue. Le problème se pose lorsque les oppositions se multiplient et qu'il devient évident que les participants n'ont pas affaire à des introductions, mais à des désaccords. Plus précisément, lorsqu'une opposition est suivie d'une autre, puis d'autres encore, l'ambiguïté disparaît, le dialogue n'est plus ouvert et, par conséquent, il ne s'agit plus d'une improvisation. Le dialogue s'arrête.

Le schéma suivant offre un exemple de ce genre de situation, dans laquelle un flux d'activités se déroule entre l'introduction d'un nouveau thème par Tone et l'opposition d'Ina.

Ce schéma montre que Tone commence par dire «allons-y» (15) tout en tendant la main droite vers l'arrière (15,2) pour entrer en contact physique avec Ina. Ina s'oppose à l'introduction de Tone en se retournant (15,5), un mouvement auquel Tone s'oppose en disant «joins-toi à moi» (15), tout en continuant à tendre la main vers Ina. Ina s'oppose à nouveau à l'opposition de Tone en repoussant les mains de Tone (15,4). Tone réduit alors le niveau de conflit potentiel en imitant (avec un certain retard) le mouvement d'Ina et se retourne pour la suivre (15,3). Cela pousse Ina à introduire un nouveau thème en levant les deux mains pour commencer à exprimer un autre signe, mais Tone s'y oppose immédiatement en tendant à nouveau la main (15,2) vers Ina. Cette série de gestes mutuellement opposés se poursuit (voir Lie, 2021 ; Lie & Nafstad, 2022).

L'analyse de Lie montre des tensions continues, et leur relâchement par le chant, les gestes et les interactions verbales et



non verbales. Les détails de ces échanges complexes sont présentés ailleurs (Lie & Nafstad, 2022). Ils montrent la multimodalité des gestes, les niveaux de conflit potentiel, l'introduction de nouveaux thèmes, les mouvements rythmiques des mains, reconnaissant et rejetant ainsi les thèmes des chansons et d'autres activités. En outre, cette analyse montre que la subjectivité et l'intersubjectivité sont sous-tendues par des choix différents et opposés d'intentions interactives: *changer, introduire et opposer* sont des intentions dans des actes penchant vers la subjectivité, tandis que *maintenir, répondre et imiter* sont des intentions dans des actes penchant vers l'intersubjectivité. Lie (2021) constate que les actes dont les intentions penchent vers la subjectivité (*changer, introduire et opposer*) sont plus fréquents que ceux dont les intentions penchent vers l'intersubjectivité (*maintenir, imiter, augmenter*). Cela s'applique aux deux participantes, même si les actes dont les intentions penchent vers la subjectivité sont plus fréquents chez Ina que chez Tone. Tone facilite le développement de la capacité de communication d'Ina en optant pour un acte d'intersubjectivité en réponse à son acte de subjectivité, réduisant ainsi la tension et contribuant à la continuité du dialogue.

Les résultats de cette étude montrent que grâce au modèle d'improvisation, il est possible de définir chaque échange comme penchant soit vers la subjectivité, soit vers l'intersubjectivité, et que le modèle apporte une contribution précieuse à l'analyse des dynamiques dialogiques de la subjectivité et de l'intersubjectivité. Cela est vital pour le développement et la durabilité de la capacité de communication de la personne atteinte de surdité congénitale

qui communique avec une gamme de modalités inhabituelles, sans équivalents dans la communication standard.

Le modèle d'improvisation facilite l'analyse simultanée de différentes modalités à un microniveau, c'est-à-dire qu'il permet la production d'une transcription très détaillée et précise, à partir de laquelle il est possible d'observer les participants communiquant simultanément différentes choses par le biais de différentes modalités (Lie & Nafstad, 2022). Par exemple, tandis qu'il pourrait sembler, à première vue, que ce sont les contributions verbales de Tone qui stimulent l'interaction, la microanalyse montre que l'action communicative se produit d'abord entièrement dans la modalité tactile corporelle d'Ina, avant d'être exprimée verbalement par Tone :

L'effet obtenu est celui d'une même histoire racontée deux fois selon deux modalités, la modalité auditive orale étant toujours en retrait par rapport à la modalité tactile corporelle. Les énoncés tactiles reçoivent une réponse instantanée dans le cadre d'un flux très efficace entre les deux participantes, alors que plusieurs énoncés parlés reçoivent une réponse beaucoup plus tardive pendant le dialogue ou, dans plusieurs exemples, ne reçoivent pas de réponse du tout. Ces résultats sont importants pour le développement de la capacité de communication, car ils illustrent comment la faible lisibilité des expressions des personnes atteintes de surdité congénitale peut être rendue plus accessible aux partenaires de communication. (Lie & Nafstad, 2022, p. 105-106)

Cette conclusion est particulièrement importante dans le cadre de la communication avec les personnes atteintes de surdité congénitale ayant une audition ou une vision résiduelle. L'aïdant peut se rapporter à ces sens parce qu'ils lui sont très familiers, et peut oublier que la personne atteinte de surdité congénitale ne peut pas percevoir le monde de cette manière. Savoir que la modalité tactile corporelle est la principale source sensorielle permettant aux personnes atteintes de surdité congénitale de communiquer a, dans la pratique, des incidences significatives pour les aidants. Bien entendu, l'improvisation n'exige pas des activités musicales,

mais peut renvoyer à toute action au cours de laquelle l'individu va au-delà des significations établies; elle implique la création de nouvelles voies et l'intention d'exprimer de nouvelles images.

Cette analyse est cruciale pour la compréhension du développement de la capacité de communication, car elle montre que l'attention portée aux signes tactiles constitue une voix active de la personne atteinte de surdicécité congénitale, exprimant l'Ego (subjectivité) et une compréhension cocrée avec l'Alter (intersubjectivité) au moment et à l'endroit précis, ou chronotope (Bakhtine, 1981b), où l'énoncé est formulé. Dans l'improvisation, tout énoncé est un choix de communication intentionnel d'égale importance, qu'il s'agisse d'une phrase bien prononcée ou d'un geste corporel tactile (Nafstad & Rødbroe, 2015; Souriau *et al.*, 2009) qu'il est difficile de démêler.

En conclusion, chaque individu vit différemment une situation donnée et en est affecté de différentes manières. Rødbroe et Janssen (2006) soulignent que les aidants et les services concernés par la surdicécité doivent avant tout se concentrer sur la reconnaissance de l'unicité de l'individu. Ils soulignent que la déficience visuelle et auditive est la seule chose commune aux personnes sourdaveugles: pour tout le reste, chaque individu est unique.

CO-CONSTRUCTION DE SIGNIFICATIONS DURANT UN DISCOURS PROBLÉMATIQUE

Jusqu'à présent, nous nous sommes concentrés sur une situation interactionnelle relativement peu problématique, dans laquelle la personne atteinte de surdicécité et l'aidant échangent ensemble des gestes, des signes et des expressions vocales et musicales, en négociant l'équilibre entre subjectivité et intersubjectivité (Nafstad, 2015). Nous allons maintenant étudier des enregistrements vidéo d'interactions plus complexes durant lesquelles, pour mener un dialogue constructif, les participants tentent de construire ensemble un référent. En d'autres termes, le participant non locuteur doit trouver des stratégies lui permettant d'exprimer l'Objet de son attention. Comme le participant non locuteur ne peut pas formuler le référent avec des mots, les deux participants doivent le co-construire ensemble, en utilisant tous les moyens disponibles.

À cet effet, ils doivent porter une attention toute particulière aux moyens subtils d'interaction entre l'Ego et l'Alter, menant à la recherche de l'Objet d'attention commune.

Notre premier exemple est tiré du domaine de la surdicécité congénitale. Dans le cas en question, une femme nommée Kirsten, totalement sourdaveugle, explique à son aidant grâce à des gestes ce qu'elle veut boire (Rødbroe & Janssen, 2006). L'aidant fait un geste suggérant « thé », que Kirsten n'approuve pas ; elle n'approuve pas non plus le geste suggérant « jus de fruits ». Cependant, le geste de Kirsten signifiant « casserole » fournit un indice à l'aidant : « JE PRÉPARE DU CHOCOLAT CHAUD ». Le chocolat chaud s'obtient en faisant fondre du chocolat cassé en morceaux dans du lait chaud.

L'environnement de la cuisine, où se déroule cette scène, fait partie de la situation dialogique. Kirsten peut communiquer avec l'aidant parce qu'elle évolue dans un lieu qui lui est familier et que l'aidant comprend, par expérience, les gestes idiosyncrasiques de Kirsten, tels que « casserole » et « casser le chocolat ». La compréhension mutuelle des gestes de Kirsten et de son aidant (l'Ego et l'Alter) assure la médiation avec l'Objet : « JE CASSE DU CHOCOLAT / FAIS CHAUFFER DU LAIT » (Rødbroe & Janssen, 2006, pp. 75-76). Cet exemple montre que la relation triangulaire Ego-Alter-Objet « co-produit et cocrée des connaissances sur les objets, cocréant dès lors les objets sous forme de réalités sociales » (Nafstad, 2015, p. 34). Ici encore, comme dans le cas précédent d'activité improvisée, nous constatons une tension entre subjectivité et intersubjectivité : Kirsten a besoin de la reconnaissance intersubjective de l'aidant, et elle exprime également sa subjectivité à travers son souhait de boire du chocolat chaud, et non du thé ou du jus de fruits. Bien que Kirsten ait réussi sa négociation avec l'aidant, cette situation nous rappelle qu'une personne atteinte de surdicécité congénitale est constamment dans l'incertitude quant à savoir si le geste tactile unique cocréé avec l'aidant peut être transposé dans de nouvelles rencontres dialogiques avec d'autres aidants. Pour réussir à transposer le geste tactile, l'Alter doit être prêt à écouter et à suivre les gestes communicatifs du locuteur. Gunnar Vege (2009) a utilisé le terme « coprésence »

dialogique des participants pour qualifier ce qu'il considère comme une condition préalable à la réciprocité de leur connexion communicative et à l'attention soutenue qu'ils se portent l'un à l'autre. Plus important encore, bien que les participants puissent être physiquement coprésents, chacun d'entre eux peut être enfermé dans son propre monde monologique. La définition du terme « coprésence » donnée par Vege ne renvoie pas à la coprésence spatiale mais à la coprésence dialogique de l'Ego et de l'Alter en interaction. La définition de Vege montre que la « coprésence » est un concept complexe, impliquant de nombreuses compétences de la part des deux participants, permettant une intimité dialogique maximale lors d'une rencontre. Plus précisément, Vege a attiré l'attention sur le fait que, pour instaurer une intimité dialogique, quatre compétences sont essentielles : l'attention partagée, les intentions communicatives, l'expérience durable des perspectives et la capacité à construire et à partager la tension. Toutes ces compétences contribuent ensemble à l'élaboration de la structure narrative de l'histoire de vie partagée par les deux participants.

À la différence des personnes atteintes de surdité congénitale, la plupart de celles qui sont atteintes d'infirmité motrice cérébrale peuvent communiquer grâce à la vue et à l'ouïe. Cependant, pour co-construire un référent ou raconter une histoire, elles utilisent une combinaison de sons et de gestes parce qu'elles sont incapables de formuler le référent voulu avec des mots.

Dans l'extrait vidéo suivant³, nous présentons la stratégie de communication d'un jeune homme qui est en mesure de produire certains sons, sans toutefois pouvoir formuler des mots reconnaissables. Il tente d'expliquer à son aidant que le lundi matin à 8 heures, il regarde une émission de télévision intitulée « La Roue de la Fortune ». Au début de la séquence, le locuteur déficient regarde le mur et pointe le doigt vers son aidant. Tout en vocalisant « omu'ay ». L'aidant regarde le locuteur déficient pour comprendre « omu'ay ». En même temps, le non-locuteur dessine à plusieurs reprises un cercle en l'air avec le doigt, qu'il pointe ensuite vers l'aidant, qui se penche en avant. Les participants sont simultanément

3. Cet extrait a été analysé et transcrit par Sarah Collins (1994).

turnés l'un vers l'autre, et leurs gestes vocaux, verbaux et non verbaux ne peuvent être décomposés qu'artificiellement en éléments indépendants. Une analyse détaillée de la vidéo montre que tous les éléments sont intégrés et synchronisés. L'aidant doit gérer plusieurs tâches à la fois : il doit se rendre compte que l'expression « omu'ay » (le lundi) et le cercle plusieurs fois dessiné sont liés d'une certaine manière, que le cercle renvoie à une « roue », que le geste de pointer le doigt en direction du mur renvoie à un écran sur lequel passent des programmes télévisés, que le doigt pointé vers sa montre renvoie à l'heure à laquelle le programme est diffusé, et que tous ces éléments doivent ensuite être combinés pour exprimer « Je regarde "La Roue de la Fortune" le lundi matin à 8 heures ».

Extrait : La Roue de la Fortune (NL = non-locuteur ; A = aidant)

- NL: *(regarde le mur situé derrière l'aidant en le pointant du doigt)*
 uuh omu'ay
(dessine plusieurs fois un cercle en l'air avec le doigt)
 er'l
- A: *(se penche en avant)*
 cercle
- NL: *(pointe le doigt avec insistance en direction du mur et de l'écran mural)* ((vocalises))
- A: *(regarde le mur)*
 qu'est-ce qui est prévu?
- NL: *(lève un doigt)*
- A: un
- NL: *(se montre du doigt, dessine un cercle en l'air avec le doigt)*
 aah omu'ay
- A: *(se gratte la tête d'un air confus)*
 Lundi? *(en parlant plus fort)*

- NL: (*lève le poignet comme pour regarder sa montre*)
uu' ay clo'
- A: (*prend un air confus*)
trois heures?
- NL: (*lève huit doigts*)
ay clo'
- A: huit heures
- NL: (*hoche la tête*)
mmmm:
- A: à huit heures le lundi (*sourire*) cercle (.) à huit heures
du matin (*sourire*)
- NL: (*secoue la tête*)
no
- A: (*se retourne pour regarder le mur*)
oo: :hh d'accord ehhhh un programme qui est à
- NL: mmhmm (*regarde le mur*)
- A: un cercle à huit heures le lundi ehhhh (*regarde le mur*)
- NL: uh!! (*sourire*)
- A: (*sourire*) La Roue de la Fortune!

Cet exemple montre que la communication entre l'Ego (le non-locuteur) et l'Alter (l'aidant) à propos de l'Objet («La Roue de la Fortune») est organisée de manière séquentielle et exprimée simultanément par le biais de plusieurs modalités (visuelle, auditive, verbale). Le toucher joue également un rôle: la co-construction réussie du référent s'accompagne de rires de part et d'autre, de contacts physiques et de poignées de main pour célébrer l'événement.

Examinons à présent un autre extrait vidéo dans lequel les interlocuteurs sont Guy et Mary. Guy est atteint d'une grave infirmité motrice cérébrale et se déplace en fauteuil roulant. Il ne peut pas parler et utilise un système de communication électronique qu'il actionne en tapant des lettres ou des mots que le système peut vocaliser⁴. Ce matin-là, Guy et d'autres étudiants du collège rédigent des lettres pour informer leurs familles qu'ils vont aller

4. Ce cas a été transcrit par Sarah Collins et discuté dans Marková (2003).

dîner dans un restaurant italien, Maggio, et jouer au bowling. Ces deux sorties doivent avoir lieu le même jour. Le bowling est une activité sportive importante pour les personnes atteintes d'infirmiété motrice cérébrale, car elle leur permet d'exercer leurs muscles pour empêcher l'atrophie.

Au début de la conversation, Mary demande à Guy ce qu'il a fait ce matin-là. Guy tente d'expliquer qu'avec d'autres étudiants, ils ont écrit des lettres à leurs familles. Pour répondre à Mary, il utilise les moyens de communication dont il dispose, allant de mouvements corporels à des signes, en passant par la saisie de lettres ou de mots isolés. Il appuie sur la touche qui donne son adresse. Elle ne comprend pas, mais il lui a simplement dit qu'ils avaient écrit des lettres et que la sienne contenait son adresse. De toute évidence, Mary ne comprend pas qu'en tapant « J'habite au 65 avenue Longbenton à York », Guy répond à sa question sur ce qu'il faisait ce matin-là. Du point de vue de Guy, appuyer sur une touche énonçant son adresse peut être considéré comme un moyen de communication efficace à sa disposition. Il réitère plusieurs fois sa réponse parce que Mary ne comprend pas. Il regarde également par-dessus son épaule, en examinant les feuilles de papier et les lettres qu'ils ont écrites, ce que Mary prend pour de l'indiscrétion, plutôt que d'interpréter ses coups d'œil comme une réponse à sa question. Ainsi, au lieu de les considérer comme des gestuelles de communication visant à attirer son attention sur des objets pertinents, elle les interprète comme un comportement, à savoir de « l'indiscrétion ». Pendant le dialogue, Guy exprime clairement ses idées en utilisant tous les moyens de communication à sa disposition, mais Mary n'interprète pas ces idées comme telles.

Alors que le dialogue se poursuit, Guy tape sur son ordinateur le mot « *bowl* » (signifiant entre autres « bowling » en anglais⁵). Mary se méprend, car elle interprète le mot « *bowl* » littéralement, c'est-à-dire comme un récipient, et elle lui demande s'il a besoin d'un bol. Guy vocalise et mime l'action de jouer au bowling. À ce stade, Mary ne tient pas non plus compte de ce geste. Désormais, Guy l'utilise de manière répétitive au cours de la conversation.

5. Note de la traductrice.

Dans cet extrait, l'approche de Guy est systématique. Il s'appuie sur des résultats obtenus de manière interactive pour aider Mary à comprendre son point de vue. Et finalement, il y parvient. Guy mise sur cette compréhension, en répétant « *bowl* » et en mimant le geste de jouer au bowling. L'inventivité de Guy et la rigidité de Mary s'opposent parce qu'elle interprète son comportement et sa communication au sens littéral. Dans ce dialogue, il est pleinement question de responsabilité ou d'obligation de répondre entre les deux participants. Tout en utilisant des moyens publiquement disponibles, ils doivent être en mesure de synchroniser leurs significations et de transmettre le contenu du message.

Les extraits ci-dessus montrent que la tentative de synchronisation des significations passe par deux voies dialogiques complémentaires : d'une part, les participants peuvent s'aligner l'un l'autre sur leurs propositions (intersubjectivité) ; d'autre part, chacun des participants peut essayer d'imposer ses propres significations à l'autre (subjectivité). Les éléments contrastifs d'intersubjectivité et de subjectivité sont nécessairement mis en avant en fonction de l'intention et des motifs de la communication, ainsi que de la nature des événements dont la communication fait partie. Le caractère unique de ces rencontres exige des compétences considérables en matière de communication et soulève des questions d'ordre pédagogique, méthodologique et socioscientifique.

CAS DIALOGIQUES UNIQUES

Tout au long de ce chapitre, nous avons soutenu que les rencontres dialogiques sont des processus uniques qui doivent être compris et analysés comme des cas uniques, et ne se prêtent pas à des traitements statistiques inductifs et déductifs. Toutefois, la préoccupation actuelle de la psychologie en matière de répétabilité et de reproductibilité des résultats remet nécessairement en question l'hypothèse de l'unicité, de la dynamique et de la complexité des cas uniques. Lorsque quelque chose est unique et dynamique, cela signifie qu'il ne peut être ni répété ni reproduit. De nombreux chercheurs adoptent l'affirmation classique de Popper selon laquelle « des événements singuliers non reproductibles n'ont pas de signification pour la science » (Popper, 1934/1959, p. 66). Au vu de cette

affirmation, insistons sur le fait que le problème de la non-reproductibilité ne peut être correctement compris sans prêter attention à au moins deux questions épistémologiques.

Premièrement, l'étude des humains en tant qu'agents symboliques dont les activités sont interdépendantes de leur environnement sociétal, culturel et historique n'est pas comparable à l'analyse d'entités biologiques et physiques. Les types d'analyses des phénomènes humains, biologiques et physiques sont de nature différente. Par conséquent, le problème de la non-reproductibilité, qui a un sens dans les sciences naturelles, et qui pourrait éventuellement être résolu au moyen de méthodes méthodologiques et statistiques, ne s'applique pas à l'étude des humains en tant qu'agents symboliques. Dès lors, l'étude des humains en tant qu'agents symboliques doit contribuer à faire progresser les connaissances autrement qu'en tentant d'obtenir les mêmes résultats lorsqu'ils sont « répétés » dans des conditions différentes.

La seconde question épistémologique relative à la non-répétabilité concerne la remise en question de la manière acceptée de faire de la science. L'intellect européen et sa conception de la science se sont engagés sur la voie de la rationalité grecque antique (par exemple Crombie, 1995). Ce type de rationalité a déterminé la façon dont les enquêtes scientifiques ont, par la suite, été approuvées ou sanctionnées, et a influé sur celle dont les technologies et les compétences pratiques ont été mises en œuvre. Elle a élaboré une norme qui permet aux humains de juger des phénomènes « corrects », « incorrects », « subjectifs » et « objectifs ». Elle a proposé des méthodes pour classer et subdiviser les phénomènes en catégories et a orienté les décisions quant à ce qui a un sens et ce qui n'en a pas.

Crombie (1995) a analysé le point de vue des Grecs sur la causalité, la vérification et les preuves qui sous-tendaient leurs arguments et leurs décisions dans le cadre de l'étude de la nature, et il a souligné que le concept grec de rationalité était relativement spécifique. Il a observé que le type grec de rationalité, devenu la force motrice de la pensée scientifique occidentale, n'existait dans aucune autre civilisation de l'Antiquité, notamment en Babylonie, en Égypte, en Chine, en Inde ou encore chez les Mayas. Bien que ces civilisations

aient élaboré des théorisations et des explications sophistiquées à propos de la nature, celles-ci reposaient sur des principes différents de ceux proposés par les Grecs. Les différentes cultures ont élaboré des styles, techniques, prévisions, systèmes mathématiques abstraits, taxonomies et spéculations astronomiques et médicales qui leur sont propres, au moyen desquels ils observaient des régularités dans les phénomènes naturels. Comme ces cultures étaient fondées sur leurs propres principes de pensée, il serait difficile de les comparer sans violer ces principes et sans essayer de réduire un système culturel à un autre. Dès lors, chaque système de pensée doit être évalué individuellement selon ses propres mérites (Crombie, 1995).

Les concepts grecs d'universalité et de rationalité s'appliquaient non seulement aux sciences mais aussi au savoir, aux arts et aux activités juridiques, morales, esthétiques et politiques. Cette tradition de pensée s'est si profondément enracinée que pour les scientifiques et les universitaires européens (et pour les psychologues), il serait à présent impensable d'accepter qu'il puisse y avoir de multiples façons de faire de la science. Bien qu'au cours de l'histoire, des suggestions aient été émises pour que les différents types de pensée soient étudiés de manière distincte, les concepts d'universalité et de principes associés à un type de rationalité continuent de prévaloir.

Cependant, l'esprit des Grecs de l'Antiquité était si polyvalent que, tout en découvrant le style de rationalité basée sur l'universalité, ces derniers introduisirent également une méthode d'exploration scientifique fondée sur l'étude de cas unique. Les descriptions hippocratiques de cas médicaux datant du quatrième siècle av. J.-C. sont considérées comme les prémices de l'enregistrement de cas dans la culture occidentale (Epstein, 1992). Alors que peu d'ajouts furent apportés au Moyen-Âge, la médecine hippocratique connut un regain d'intérêt à la Renaissance. Au XVII^e siècle, l'observation et le recueil des antécédents médicaux d'un seul patient menèrent à « l'institutionnalisation professionnelle de la médecine » (Epstein, 1992, p. 23), et devinrent courants dans les récits médicaux (Pomata, 2014). Parallèlement, l'astronomie et la physique progressèrent toujours grâce à l'étude de cas uniques, les planètes et les phénomènes

physiques ayant généralement été découverts grâce à l'observation d'événements singuliers.

En revanche, la légitimité des études de cas dans les sciences sociales est souvent débattue et contestée. Les chercheurs en sciences sociales se sentent souvent obligés de défendre leur recours aux études de cas (voir Gerring, 2011 ; Crasnow, 2010, 2012) et de justifier leur logique. Ils sont contraints de répondre aux questions des critiques, et notamment d'expliquer si les cas uniques constituent des méthodes d'étude, des modes de pensée, des méthodes de découverte et d'apprentissage, ou s'ils sont des genres de communication (par exemple Morgan, 2012 ; Pomata, 2014 ; Class, 2014). Néanmoins, les études de cas ont été progressivement reconnues comme une façon de pratiquer les sciences sociales. La lente reconnaissance de l'utilisation d'études de cas uniques a conduit à de multiples tentatives pour définir ce qui constitue des cas uniques et pour examiner les avantages et les contradictions de leur usage (par exemple Forrester, 1996 ; Flyvbjerg, 2006 ; Gerring, 2011 ; Morgan, 2012 ; Ragin & Becker, 1992). De nombreuses définitions proposées pour les études de cas uniques se recoupent, et souvent les chercheurs s'empruntent mutuellement des idées. Parmi ces définitions, celle, très large, de Morgan (2012) peut être appliquée à différentes disciplines, à savoir organisationnelle, physique, médicale, biologique, sociale et autres. Morgan insiste sur le fait qu'il faut traiter l'objet d'étude dans son ensemble plutôt que de le fragmenter en éléments ; elle souligne que l'ensemble est un événement ouvert existant dans l'environnement réel ; le chercheur doit explorer les relations existantes entre les éléments à l'aide de diverses méthodes ; et les différents types de preuves concernant le cas étudié doivent être reliés entre eux. Les éléments essentiels de cette définition complexe ne sont pas seulement la perspective de la globalité, mais aussi – et tout aussi important – les relations multidimensionnelles entre les éléments de l'ensemble étudié, qui aboutissent à un modèle cohérent de résultats. Bien que cette définition des études de cas uniques semble applicable à de nombreux domaines, il est probable que chaque discipline l'adaptera à ses objectifs spécifiques.

Soulignons que dans cette approche, nous ne posons pas la question classique relative à la généralisation, mais celle de savoir comment une étude de cas peut être utilisée pour l'élaboration de connaissances scientifiques. Nous réorientons ainsi notre réflexion sur le sens de la généralisation, en nous demandant comment les connaissances issues d'une étude de cas unique peuvent être transposées et transférées à d'autres domaines. Par exemple, nous pouvons poser la question de la transposition de connaissances d'un cas local à un ou plusieurs autres cas locaux. Les études de cas uniques dialogiques étant liées aux interdépendances dynamiques et éthiques entre les participants, elles doivent non seulement identifier des stratégies de transposition des connaissances, mais aussi soulever des questions sur la transposition des connaissances et de l'expérience au moyen de la force de l'engagement éthique des participants. Les conclusions tirées d'études de cas uniques reposent sur la mise en relation d'éléments de preuve et la création d'un modèle d'image cohérent, ainsi que sur la définition de critères de validité interne pour les études de cas uniques dialogiques. Ces critères doivent impliquer l'éthique et les changements dynamiques dans les multiples relations entre Ego et Alter, dans leur mode de pensée, de communication et d'action.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BAKHTIN, M. M. (1920-1923/1990). Author and Hero in Aesthetic Activity. In M. Holquist & V. Liapunov (Éds) & V. Liapunov (Trad.). *Art and Answerability. Early Philosophical Essays* (pp. 4-256). University of Texas Press.

BAKHTIN, M. M. (1979/1986). Response to a question from Novy Mir editorial staff. In C. Emerson and M. Holquist (Éds) & V. W. McGee (Trad.). *Speech Genres and Other Late Essays by M. M. Bakhtin* (pp. 1-9). University of Texas Press.

BAKHTIN, M. M. (1981a). Discourse in the novel. In M. Holquist (Éd.) & C. Emerson (Trad.). *The Dialogic Imagination: Four Essays by M.M. Bakhtin* (pp. 259-422). University of Texas Press.

BAKHTIN, M. M. (1981b). Forms of time and of the chronotope in the novel: Towards a historical poetics. In M. Holquist (Éd.) & C. Emerson (Trad.). *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin* (pp. 84-258). University of Texas Press.

BUBER, M. (1923/1962). *I and Thou* (R. G. Smith, Trad.). T.&T. Clark.

CLASS, M. (2014). Introduction. Medical case histories as genres: new approaches. *Literature and Medicine*, 32(1), vii-xvi. <https://doi.org/10.1353/lm.2014.0007>

COLLINS, S. (1994). Venturing into problematic talk. *Communication Matters*, 8(3), 27-30.

COLLINS, S., & MARKOVÁ, I. (1995). Complementarity in dialogues between persons with normal and impaired speech. In I. Marková, C.F. Graumann & Foppa, K. (Éds). *Mutualities in Dialogue* (pp. 238-263). Cambridge University Press.

COLLINS, S., MARKOVÁ, I., & MURPHY, J. (1997). Bringing conversations to a close: the management of closings in interactions between AAC users and 'natural' speakers. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 11(6), 467-493. <https://doi.org/10.3109/02699209708985208>

- COLLINS, S., & MARKOVÁ, I. (1999). Interaction between impaired and unimpaired speakers: intersubjectivity and the interplay of culturally shared and situation specific knowledge. *British Journal of Social Psychology*, 38(4), 339-368. <https://doi.org/10.1348/014466699164211>
- CRASNOW, S. (2010). Evidence for Use: Causal Pluralism and the Role of Case Studies in Political Science Research. *Philosophy of the Social Sciences*, 41(1), 26-49. <https://doi.org/10.1177/0048393110387884>
- CRASNOW, S. (2012). The role of case study research in political science: evidence for causal claims. *Philosophy of Science*, 79: 655-666.
- CROMBIE, A. C. (1995). Commitments and styles of European scientific thinking. *History of Science*, 33, 225-238.
- EPSTEIN, J. (1992). Historiography, Diagnosis, and Poetics. *Literature and Medicine*, 11(1), 23-44. <https://doi.org/10.1353/lm.2011.0287>
- FLYVBJERG, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- FORRESTER, J. (1996). If p, then what? Thinking in cases. *History of the Human Sciences*, 9(3), 1-25.
- GERRING, J. (2011). The case study: what it is and what it does. In R. Goodin (Éd.), *The Oxford Handbook of Political Science* (pp. 1133-1165). Oxford University Press.
- JANSSEN, M., & RØDBROE, I. (Éds). (2007). *Communication and Congenital Deafblindness. II: Contact and Social Interaction*. VCDBF/Viataal.
- LIE, H. (2021). *Improvisation and communicative agency* [Thèse de master]. University of Groningen.
- LIE, H., & NAFSTAD, A. (2022). Improvisation and communicative agency: contribution of an improvisational model to the analysis of communicative agency. *Journal of Deafblind Studies on Communication*, 7(1), 80-112. <https://doi.org/10.21827/jdbsc.7.38211>

- MACDONALD, R. A. R., & WILSON, G. B. (2020). *The Art of Becoming: How Group Improvisation Works*. Oxford University Press.
- MARKOVÁ, I. (2003). *Dialogicality and Social Representations. The Dynamics of Mind*. Cambridge University Press.
- MCCALL, F., MARKOVÁ, I., MURPHY, J., MOODIE, E., & COLLINS, S. (1997). Perspectives on AAC systems by the users and by their communication partners. *European Journal of Disorders of Communication*, 32(3), 235-256.
- MEAD, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago University Press.
- MONDADA, L. (2007). Multimodal resources for turn-taking: Pointing and the emergence of possible next speakers. *Discourse Studies*, 9(2), 194-225. <https://doi.org/10.1177/1461445607075346>
- MORGAN, M. S. (2012). Case Studies: One Observation or Many? Justification or discovery? *Philosophy of Science*, 79(5), 667-677. <https://doi.org/10.1086/667848>
- MURPHY, J., MARKOVÁ, I., COLLINS, S., & MOODIE, E. (1996). AAC systems*: obstacles to effective use. *European Journal of Disorders of Communication*, 31, 31-44.
- NAFSTAD, A. V. (2015). Communication as Cure. Communicative Agency in Persons with Congenital Deafblindness. *Journal of Deafblind studies on Communication*, 1(1), 23-39.
- NAFSTAD, A. V., & RØDBROE, I. B. (2015). *Communicative Relations. Interventions that Create Communication with Persons with Congenital Deafblindness*. Materialecentret.
- POMATA, G. (2014). The Medical Case Narrative: Distant Reading of an Epistemic Genre. *Literature and Medicine*, 32(1), 1-23.
- POPPER, K. R. (1934/1959). *The Logic of Scientific Discovery*. Routledge.
- RAGIN, C. C., & BECKER, H. S. (Éds). (1992). *What is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry*. Cambridge University Press.

- RØDBROE, I., & JANSSEN, M. (Éds). (2006). *Communication and Congenital Deafblindness. I: Congenital Deafblindness and the Core Principles of Intervention*. VCDBF/Viataal.
- ROMMETVEIT, R. (2003). On the Role of 'a Psychology of the Second Person' in Studies of Meaning, Language, and Mind. *Mind, Culture, and Activity*, 10(3), 205-218. https://doi.org/10.1207/s15327884mca1003_3
- SOURIAU, J. (2013). Comprendre et communiquer avec ceux qui ne parlent pas. *Vie Sociale*, 3(3), 93-116. <https://doi.org/10.3917/vsoc.133.0093>
- SOURIAU, J. (2015). Blended Spaces and Deixis in Communicative Activities Involving Persons with Congenital Deafblindness. *Journal of Deafblind Studies on Communication*, 1(1), 5-22.
- SOURIAU, J., RØDBROE, I., & JANSSEN, M. (Éds). (2008). *Communication and Congenital Deafblindness. III: Meaning Making*. St. VCDBF/Viataal.
- SOURIAU, J., RØDBROE, I., & JANSSEN, M. (Éds). (2009). *Communication and Congenital Deafblindness IV: Transition to the Cultural Language*. VCDBF/ Viataal.
- VEGE, G. (2009). *Co-presence is a Gift: Co-presence as a Prerequisite for a Sustained and Shared Here and Now* [Thèse de master, Faculté des sciences comportementales et sociales]. University of Groningen.
- WILSON, G. B., & MACDONALD, A. R. (2016). Musical choices during group free improvisation: A qualitative psychological investigation. *Psychology of Music*, 44(5), 1029-1043. <https://doi.org/10.1177/0305735615606527>

RÉSUMÉ DU CHAPITRE

L'esprit d'Ego et d'Alter sont interdépendants dans et à travers l'élaboration et la création de sens des réalités sociales, en interprétant le passé, en vivant le présent et en imaginant l'avenir. En d'autres termes, tout au long de leur vie, les êtres humains vivent en dialoguant de façon permanente les uns avec les autres et, dès lors, le terme « dialogicité » est devenu une expression renvoyant aux processus de co-construction conjointe des connaissances, croyances, émotions et expériences quotidiennes dans des circonstances culturelles et historiques diverses. Bien que l'on présume généralement que les personnes participant à un dialogue utilisent le langage verbal, un dialogue peut se dérouler sans utiliser des mots. Plus encore, il peut suivre simultanément de multiples modalités vocales et non vocales, au cours desquelles les participants doivent prêter attention à des gestes subtils, en deviner la signification et anticiper les gestes suivants. Ces processus mettent en lumière des concepts cruciaux qui passent inaperçus au cours de communications où les mots jouent un rôle crucial. Dans ce chapitre, nous avons plus particulièrement examiné des concepts dans des interactions impliquant une personne incapable de communiquer verbalement (une personne atteinte de surdité congénitale) et une personne ayant des difficultés considérables à s'exprimer verbalement (une personne atteinte d'infirmité motrice cérébrale). Parmi ces concepts, nous citerons l'interdépendance Ego-Alter, l'orientation vers la subjectivité et l'intersubjectivité, des stratégies dialogiques spécifiques et un argument en faveur de l'étude de cas uniques. Nos exemples ont montré que les dialogues sans mots utilisent simultanément de multiples modalités de communication, telles que toucher, gestes, extension excessive du sens, improvisation, répétition, etc. Ces modalités peuvent s'accorder mutuellement ou être en conflit ; elles engagent les participants dans des relations asymétriques qui privilégient soit leur subjectivité, soit les relations intersubjectives. Les deux tendances, subjectivité et intersubjectivité, et leurs multiples modalités, ne transmettent pas d'informations neutres, mais véhiculent leurs relations émotionnelles, éthiques et esthétiques.

Nous avons montré que l'Ego et l'Alter se trouvent dans des relations de communication uniques et que, par conséquent, le

raisonnement inductif et déductif traditionnel, utilisant la généralisation statistique, ne permet pas l'avancée des connaissances en matière d'approche dialogique. Au contraire, ces processus irremplaçables et dynamiques peuvent être compris et analysés comme des cas uniques. Cela interroge sur la manière dont les connaissances issues d'une étude de cas uniques peuvent être transposées et transférées à d'autres cas. L'approche dialogique est confrontée à des questions complexes concernant la transposition des connaissances et de l'expérience, grâce à la force de l'engagement éthique, dans la multitude de relations entre les Ego et les Alter, dans leur façon de penser, de communiquer et d'agir. Par ailleurs, différentes pratiques sociales, telles que thérapies, éducation, dialogues avec les personnes ayant des difficultés de communication, ont des besoins différents. Il n'existe pas de manière unique de faire de la science ou de mener des activités pratiques, mais les différents problèmes doivent être compris selon leurs propres principes dialogiques; ils requièrent diverses méthodes, des définitions spécifiques des problèmes et des épistémologies différentes. Dès lors, des dialogues distincts requièrent des modes de communication différents.

PARTIE II

MOBILISER LES CONCEPTS DE BAKHTINE DANS L'ANALYSE DE DONNÉES EN PSYCHOLOGIE

3. QUAND LES PROCHES DE DISPARUS POLITIQUES TENTENT DE RETRACER L'HISTOIRE DES ABSENTS: ANALYSE DES VOIX DANS UN RÉCIT POLYPHONIQUE

MURIEL KATZ-GILBERT (UNIVERSITÉ DE LAUSANNE)

MANON BOURGUIGNON (UNIVERSITÉ DE LAUSANNE)

ALICE DERMITZEL (UNIVERSITÉ DE LAUSANNE)

CADRE THÉORIQUE

Lors d'un coup d'État militaire, les garants métasociaux, c'est-à-dire les institutions à la fois politiques, juridiques, religieuses, scientifiques, culturelles qui médiatisent et qui assurent la cohésion sociale à l'intérieur d'un pays, sont complètement bouleversés; parfois ils s'effondrent, entravant l'étayage sur les médiations institutionnelles (Kaës, 2012). Ces dernières ne sont plus à même de jouer le rôle de garants du respect des interdits fondateurs du meurtre et de l'inceste. On parle alors de catastrophe sociale extrême (Puget *et al.*, 1989), ou encore de catastrophe psychique d'origine sociale (Kaës, 2020).

L'impossibilité de réguler la violence, voire la prescription de certains crimes par des décrets émanant de l'État autoritaire met fortement à mal les liens sociaux sur lesquels en général la psyché s'appuie au contraire pour faire barrage à l'effraction traumatique et protéger du même coup le sujet. On parle alors de violence d'État (Puget *et al.*, 1989). La répression politique de certains militants et la disparition forcée de personnes en sont l'exemple paradigmatique. Si la dépouille des victimes reste introuvable et si aucune déclaration officielle ne permet d'établir d'acte de décès ni d'éclairer la cause de leur disparition, c'est avant tout pour semer la terreur dans la population civile (Katz-Gilbert *et al.*, sous presse). Il s'agit pour les agents d'un État autoritaire de dissuader, par tous les moyens, quiconque de s'engager dans des groupes opposés au régime autoritaire en place.

Les proches des disparus politiques ont tous perdu leur trace à la suite de leur arrestation arbitraire au cours des années de dictature

qui ont ravagé les pays du pacte Condor¹. Difficile dans ce contexte de faire la lumière sur les circonstances de la disparition forcée. En effet, les familles des disparus politiques en ont le plus souvent perdu la trace, du moins dans un premier temps ; néanmoins, pour beaucoup l'incertitude demeure en raison des politiques d'effacement des crimes politiques et de mesures d'amnistie (Katz Gilbert *et al.*, sous presse). Du point de vue des proches du disparu politique, ce crime d'État porte par conséquent profondément atteinte aux processus de symbolisation qui sous-tendent le processus de deuil, lequel est singulièrement mis à mal (Bourguignon *et al.*, 2021).

Quant au travail de mémoire que les proches de disparus politiques conduisent dans l'après-coup (Altounian, 1990), il est d'autant plus complexe qu'il fait face aux importantes discontinuités caractéristiques d'une catastrophe sociale (Kaës, 1989, 2012) et d'une rupture catastrophique (Kaës, 1989). Confrontés à l'incertitude, aux blancs qui émaillent la référence aux circonstances du drame, nombreux sont les survivants et les descendants qui tentent dès lors de « conduire [leur] enquête et tisser [leur] discours de mémoire » (Kaës, 2009, p. 219).

Dans ce contexte de post-catastrophe, la remémoration appelle dès lors une co-mémoration. C'est ce que Kaës (2012) appelle le processus de remembrance : il s'agit d'un processus de remémoration spécifique qui consiste métaphoriquement à retisser ensemble des morceaux « dispersés, éclatés, déliés » (p. 247), à rappeler les « fragments épars » et lacunaires du tissu mémoriel. Or un tel processus est par définition intersubjectif dans la mesure où il mobilise un discours polyphonique (Kaës, 1996), une mise en récit à plusieurs voix, dira Kaës (2000, 2007). L'auteur lui-même aborde cette question de la polyphonie à travers la notion de *pluri-référentialité*, qu'il considère comme la voie intersubjective « par laquelle s'effectue la reconstruction des traces, avec les fragments de discours à

1. Le pacte Condor était une alliance secrète formée dans les années 1970 en Amérique latine qui permettait aux pays membres (Chili, Argentine, Bolivie, Brésil, Paraguay et Uruguay) de mener des opérations transfrontalières pour récolter des informations ainsi que pour arrêter, torturer et assassiner les opposants politiques (McSherry, 2002).

plusieurs voix, ce sont elles qui recomposent la mémoire, dans plusieurs versions» (Kaës, 2007, p. 11).

En 2009, Kaës se réfère brièvement à la théorie du roman de Bakhtine (1978) pour souligner la « pluralité des voix » qu'appelle le travail de remembrance : ici « le recours à d'autres voix est nécessaire pour assurer la sienne » (Kaës, 2009, p. 220). La diversité et la similitude des versions qui sont élaborées par ceux qui sont les « victimes » ou encore les « témoins de la catastrophe » et ceux qui lui sont « étrangers » est centrale dans l'élaboration d'un récit polyphonique au service d'un tel processus de remémoration (Kaës, 2009, p. 216).

On voit ainsi combien le discours dans lequel « le sujet est tissé » (Kaës, 2009, p. 226) suppose un détour par autrui, lequel renvoie à différents *cercles d'hôtes*. Il s'agit d'une notion originale avancée par Kaës (1996, 2000, 2009) et que nous reprenons à notre compte (Katz Gilbert *et al.*, soumis). D'une part, les cercles en question sont plus ou moins familiers ou étrangers au locuteur, d'autre part, les membres invoqués ont été, soit directement, soit indirectement, témoins de la catastrophe qu'ils tentent d'évoquer. C'est d'autant plus vrai lorsque le discours est mis au service du processus de remembrance d'événements impensables. La figuration de l'horreur suppose en effet de convoquer le discours de tiers, ce qui favorise l'élaboration du passé.

Or, pour Bakhtine (1981, 1986), la dimension polyphonique du discours tient justement du fait que tout discours, en tant que discours « vivant », est habité par la voix des autres. Le dialogisme est donc interne au langage lui-même. En étendant cette approche du langage à des situations de dialogue, on peut considérer que tout discours est à la fois discours *en présence* et discours *à distance* en ce qu'il fait appel à des voix de tiers absents que le locuteur met en scène dans son discours (François, 2005 ; Grossen & Salazar Orvig, 2011 ; Katz Gilbert, 2020, 2021a ; Salazar Orvig, 2005).

Dans nos travaux, nous nous intéressons ainsi au nécessaire détour par autrui que suppose l'élaboration d'un récit qui tente d'éclairer, de retracer, de documenter les circonstances dans lesquelles un proche aura été arbitrairement arrêté par la junte, puis séquestré avant qu'on le fasse disparaître.

Or, si les travaux de Kaës concernant le processus de remembrance mettent bien l'accent sur la dimension polyphonique du discours que suppose cette opération de remémoration intersubjective, ils ne disent par ailleurs rien sur la manière de saisir cette dimension sur le plan méthodologique. C'est en cela que réside le caractère heuristique de notre étude puisqu'en mobilisant la notion de voix, nous tenterons d'analyser en détail les voix de tiers absents que les participants mobilisent pour éclairer les circonstances de la disparition forcée de leurs proches.

PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

PROCÉDURE ET DONNÉES

L'étude présentée dans cette contribution relève d'un projet plus large dont le but est d'explorer la spécificité du travail de mémoire et de transmission entre les générations chez les proches de disparus politiques, ainsi que la mise à mal du processus de deuil. Elle se base sur un corpus précis: il est tiré d'une étude qualitative basée sur les témoignages de proches² de disparus politiques que nous avons rencontrés en Suisse³. La disparition de leur proche a eu lieu durant les dictatures de l'un des pays engagés dans l'opération Condor dès les années 1960. Les participants n'ont pour la plupart pas retrouvé la dépouille de leur proche; quant aux faits entourant la disparition forcée, ils n'ont, à ce jour, pas été complètement élucidés.

Les données sont collectées par le biais d'entretiens en face-à-face menés par une ou deux chercheuses. La participation est entièrement volontaire et la confidentialité est garantie. Les entretiens sont audio-enregistrés et ensuite entièrement retranscrits et anonymisés. Les entretiens durent environ deux heures et comportent deux modalités. La première modalité consiste en une question ouverte qui sollicite une méthode de recueil des récits de vie inspirée

2. Quand nous parlons de «proche», il s'agit d'un membre de la famille avec un lien biologique au premier ou deuxième degré: mère/père du disparu, frère/sœur, femme/mari, enfant du disparu ou encore, cousin/cousine et neveu/nièce du disparu.

3. Cette étude est tirée du projet «De la disparition forcée de personnes au deuil compliqué des proches de disparus: explorer le processus d'historicisation», financé par le Fonds national de la recherche scientifique (contrat: 10001C_189400 – Muriel Katz-Gilbert, avec la collaboration de M. Bourguignon et A. Dermitzel).

de Rosenthal (1993, 2004) : *Pourriez-vous me raconter les circonstances de la disparition de votre proche et la place que cela a / a eu dans votre vie* ? Étant donné le caractère fortement autobiographique, la réponse des participants prend le plus souvent la forme d'un récit. La chercheuse intervient donc peu, si ce n'est par des questions de clarification. La seconde modalité est structurée selon un guide d'entretien composé de questions semi-directives.

Nous avons rencontré au total vingt-neuf proches de disparus politiques. L'analyse présentée ici porte sur les six premiers entretiens recueillis (quatre femmes et deux hommes).

QUESTIONS DE RECHERCHE

Les questions de recherche visent à éclairer le processus de remembrance dont procède le discours des participants : autrement dit, on s'intéresse aux instruments dont ils disposent, tels des couturiers et des tisserands, pour retisser ensemble les fragments du tissu mémoriel troué voire éclaté sous l'impact de la violence endurée. Que contient donc la boîte à couture de ces raccommodeurs d'étoffes qui, par leur discours, tentent de redonner une cohérence à la mise en forme de leurs drames ?

La lecture répétée du corpus et les discussions auxquelles elle a donné lieu en amont des analyses ont conduit à un double constat. Tout d'abord le discours des participants témoigne d'un recours fréquent aux voix d'autrui pour tenter de se figurer, autant que faire se peut, ce qui s'est passé et la teneur traumatique de ce discours menace de mettre à mal leurs capacités de symbolisation. De plus, ils mettent en scène des dialogues distants dans lesquels le locuteur met sa propre voix en scène et celle d'autrui (d'un tiers absent).

Nous avons donc centré l'analyse sur les voix à distance sur lesquelles les participants s'appuient pour tenter d'éclairer les circonstances de la disparition de leur proche. Quelles voix les participants à l'étude convoquent-ils dans leur discours ? Quel est le degré de généralité de la voix convoquée ? De quel cercle d'hôtes les voix en question émanent-elles, autrement dit quels sont les types de voix convoquées ? Et, enfin, quelle est la fonction des voix de tiers absents que le locuteur mobilise dans son discours ?

LES DIFFÉRENTES ÉTAPES DE L'ANALYSE DES DONNÉES

Une des difficultés majeures de l'analyse des données tient à l'importante masse de discours à disposition. Nous avons donc dû définir des priorités et avons procédé à une analyse qui se déroule en trois phases: la première vise à identifier les différents thèmes abordés durant l'entretien. Toutefois, cette analyse n'informe pas sur la manière dont les participants procèdent pour remembrer le passé traumatique (en l'occurrence les circonstances de la disparition); la deuxième phase entend précisément combler ce manque en se portant, d'une part, sur la mobilisation des voix de tiers absents dans des énoncés comportant du discours rapporté, ce type de discours constituant en effet une forme explicite de la voix d'autrui; d'autre part, sur la fonction de ce type de voix dans le discours⁴; quant à la troisième phase, elle croise les résultats issus des deux phases précédentes. La Figure 1 représente les différentes étapes de l'analyse des voix tierces.

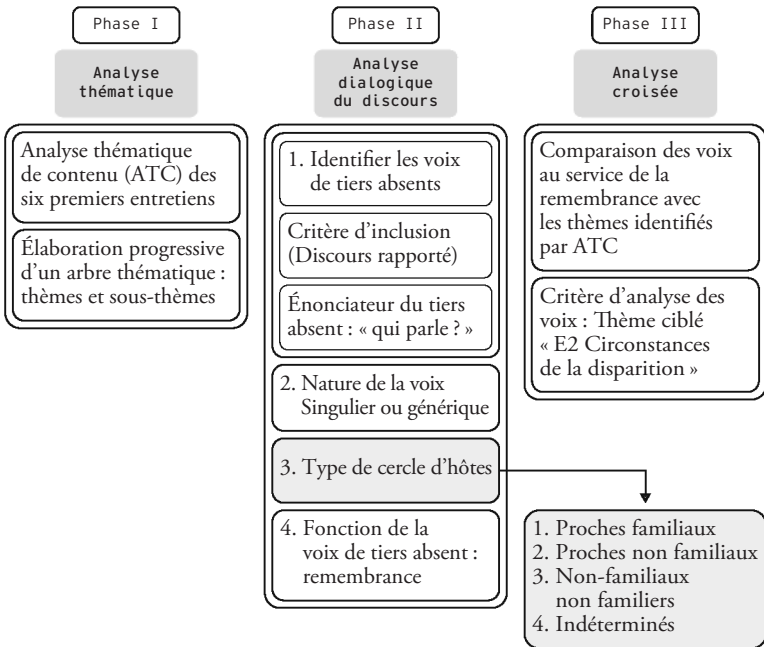


Figure 1. Les trois étapes de l'analyse des voix tierces.

4. Métaphoriquement, analyser un discours renvoie à créer des filets de pêche au moyen desquels on va extraire de l'eau les poissons qu'on cherche à capturer.

PREMIÈRE PHASE : L'ANALYSE THÉMATIQUE DE CONTENU

La première étape de la phase d'analyse vise à élaborer progressivement un arbre thématique, c'est-à-dire « une représentation synthétique et structurée du contenu analysé, un panorama de l'ensemble des cas de figure du phénomène faisant l'objet d'étude » (Paillé & Mucchielli, 2016). On vise ainsi à cartographier le contenu du discours. Pour cela, nous avons eu recours à la méthode dite d'analyse thématique de contenu (ATC) (Braun & Clarke, 2006 ; Paillé & Mucchielli, 2016). Elle vise à identifier, analyser et interpréter des schémas de sens [*patterned meanings*] ou des thèmes dans les données qualitatives (Braun *et al.*, 2015).

Ce premier niveau d'analyse a permis d'identifier les thèmes émergents, de les classer puis de les fusionner en thèmes centraux. Cette fusion s'opère si les thèmes relèvent du phénomène étudié en général ou de manière spécifique (Paillé & Mucchielli, 2016). Les thèmes généraux sont ensuite regroupés en dimensions. On assigne alors un code à trois niveaux : dimension, thème général, sous-thème. Nous avons ainsi pu construire progressivement un arbre thématique qui rend compte des relations entre dimensions, thèmes et sous-thèmes et de la récurrence de certains d'entre eux. De fait, cette hiérarchisation est complétée au fur et à mesure des analyses des entretiens. Dans la formulation des thèmes, nous tentons de maintenir une posture descriptive en restant au plus près du discours du participant et en faisant le moins d'inférences possibles. Nous nommons donc le thème en reprenant des mots et formulations du participant et évitons de plaquer un concept théorique sur le discours. Ainsi une des dimensions mises en évidence est la disparition forcée du proche, laquelle se divise en thèmes centraux (par exemple : les expériences de répression politique du proche avant sa disparition, les circonstances de la disparition du proche, etc.). Ces thèmes sont eux-mêmes subdivisés en sous-thèmes, tels que le récit des circonstances de la disparition du proche, la version officielle des autorités et la découverte de la disparition par le participant.

Quant à l'interprétation, celle-ci se fait dans un second temps et, en lien avec l'orientation psychanalytique de notre étude, elle va

au-delà du contenu manifeste. Nous favorisons ainsi une démarche inductive. En définitive, les thèmes dégagés sont bien sûr liés aux questions du guide d'entretien que nous avons élaboré, mais ils relèvent aussi de contenus auxquels nous n'avions pas pensé, et qui cependant répondent pour tout ou partie à nos questions de recherche.

DEUXIÈME PHASE : L'ANALYSE DES VOIX DANS LE DISCOURS

La deuxième phase de l'analyse porte sur les voix de tiers absents convoquées dans le discours des participants. Cette phase comprend elle-même quatre étapes (voir Figure 1) : identifier l'énonciateur des tiers absents ; identifier le degré de généralité de ces voix ; identifier le cercle d'hôtes dont ces voix émanent et enfin examiner la fonction de ces voix dans le processus de remembrance.

La première étape consiste dans l'identification de l'énonciateur des voix de tiers absents. Quelles sont les voix mobilisées dans le discours rapporté que mobilisent les participants ? Le discours rapporté désigne le fait qu'un locuteur rapporte les paroles de quelqu'un et est reconnaissable par « la subordination de l'énoncé rapporté à un "verbe ordinairement déclaratif" » (Grévisse & Goosse, 1993 /2008, p. 516). Sur le plan formel, le *discours rapporté direct* se présente comme une reproduction, une citation qui se veut fidèle, des mots utilisés par le locuteur-rapporté, comme dans l'exemple suivant :

(1) Mon père a dit : « Ne faites pas confiance aveuglément à vos voisins. »

Le discours rapporté indirect entend, quant à lui, préserver les mots utilisés par le locuteur rapporté, mais modifie certains éléments grammaticaux :

(2) « On recevait parfois de petits papiers qui disaient que demain il y aurait une descente de police. »

Dans les deux cas, le locuteur-rapporteur convoque le discours du locuteur-rapporté à propos duquel il prend ou non position : le locuteur « désigne, montre, sans y toucher, le discours qu'il rapporte comme un objet doué d'une existence indépendante » (Authier-Revuz, 1978, p. 51). Cela ne signifie toutefois pas que le discours rapporté corresponde au discours effectivement tenu.

Il n'est pas transparent « au sens où, à travers lui, on retrouverait intacte la "vérité" de la parole initiale » (p. 51). L'énoncé rapporté correspond bien à une interprétation du locuteur-rapporteur et prend place dans une situation d'énonciation qui évoque une autre situation d'énonciation.

Selon Authier-Revuz (1978), il y a disjonction entre la situation d'énonciation présente et la situation d'énonciation rapportée et cette disjonction correspond au « conflit constitutif » du discours rapporté : le locuteur convoque⁵ selon nous « l'énoncé qu'il répète textuellement, et en même temps, qu'il le veuille ou non, il tire toutes les ficelles de la situation d'énonciation qu'il rapporte et dans laquelle l'énoncé s'inscrit et prend son sens » (p. 53).

Ajoutons toutefois que tout en reprenant le discours d'autrui, le locuteur peut aussi prendre position par rapport à ce discours, par exemple en ajoutant un énoncé du type « et je pense qu'il a raison ».

Dans notre analyse, nous avons par ailleurs repéré le discours autorapporté, lequel désigne les cas où le locuteur rapporte son propre discours comme dans l'exemple (3) :

(3) J'ai dit « Mirko ».

Dans le cadre de cette étude, nous nous sommes toutefois centrées sur l'analyse du discours de voix de tiers absents, dans la mesure où nous faisons l'hypothèse qu'elles jouent un rôle important dans le processus de remembrance. La méthode consiste donc, premièrement, à coder systématiquement tout discours rapporté direct ou indirect, deuxièmement, à déterminer qui est l'énonciateur du discours rapporté. En revanche, dans l'état actuel de nos analyses, nous n'avons pas encore tenu compte du positionnement du locuteur par rapport au discours qu'il rapporte.

Ainsi dans l'exemple (1), l'énonciateur de ce discours rapporté direct est « mon père ». De même dans l'exemple (2), l'énonciateur de ce discours rapporté indirect est « petits papiers ». La voix peut ainsi relever du discours oral ou écrit, comme des lettres, documents, archives, textes de loi, livres ou affiches, etc. Le codage systématique ainsi réalisé permet non seulement de saisir la teneur

5. Nous nous distançons ici d'Authier-Revuz pour qui le locuteur « s'efface devant l'énoncé » qu'il rapporte.

polyphonique du discours, mais aussi de procéder à des analyses quantitatives. De plus, et à notre sens, certains discours rapportés participent directement à nourrir la fonction de remembrance: l'énonciateur contribue en effet ainsi à restaurer, autant que faire se peut, le tissu mémoriel à partir de fragments, de bribes de souvenirs épars déposés chez autrui en tant que témoin. On notera toutefois que si remembrer le passé traumatogène se base sur la remémoration intersubjective (Katz-Gilbert, 2021a), cela ne saurait être confondu avec un processus d'historicisation proprement dit (Nora, 1997) qui suppose une méthodologie rigoureuse, et qui participe d'une démarche à la fois réflexive et critique.

Ce premier codage nous a permis de constater que le locuteur convoque parfois des voix qu'il attribue explicitement à un acteur singulier et identifiable (typiquement un proche), mais parfois aussi à des acteurs génériques. La deuxième étape de l'analyse consiste donc à identifier le degré de généralité des voix. Ainsi la voix convoquée dans un énoncé comme: «Mon père nous disait toujours: “*n'oubliez pas...*”» est celle du père du locuteur; elle est donc singulière.

En revanche, la voix convoquée dans l'énoncé «Ce matin, les policiers de la ville ont dit *qu'ils avaient arrêté des centaines de dissidents politiques*» est celle des policiers en général, sans qu'ils soient identifiables en tant que personne singulière; elle est donc générique. Il y a aussi certains cas de généralité où l'énonciateur se présente sous forme d'un pronom indéfini comme dans l'exemple suivant: «On nous a dit *qu'il avait été pris à son lieu de travail*».

La troisième étape consiste à identifier le cercle d'hôtes dont relève la voix du tiers absent mobilisée par le participant. Nous avons ainsi repéré quatre types de cercles d'hôtes: 1) les *proches familiaux* (père, mère, sœur, frère, conjoint, etc.); 2) les *proches non familiaux* (amis, camarades de parti, etc.); 3) les *non-familiaux non familiers* (tel ou tel militant lointain, telle personnalité publique); 4) les hôtes qui restent *indéterminés*, dont on ne parvient pas à identifier le cercle dont ils émanent (on, ils, etc.) (Katz Gilbert *et al.*, soumis).

Après l'identification du cercle d'hôtes dont émanent les voix, un dernier point reste à éclairer: dans quelle mesure les voix de

tiers absents qui émaillent le discours du locuteur participent-elles au processus de remembrance? Ainsi certaines voix ont une fonction de remembrance, alors que d'autres ne l'ont pas. L'exemple (4) illustre un cas où une voix de tiers absent n'a pas une fonction de remembrance :

(4) Dans la première partie de l'entretien, celle où le participant est invité à s'exprimer librement, Clara, une des participantes à l'étude dont le mari a disparu en Amérique latine, évoque son fils qui témoigne à la radio :

« Une fois, je l'ai entendu à la radio hein dire “je préfère pas avoir [de] papa, savoir qu'il a donné sa vie pour un monde meilleur, qu'avoir un papa pantoufler [pantouflard] qui s'en fout de-des-des injustices du monde” »

Dans cet extrait la voix à distance du fils (évoquée sous forme d'un discours rapporté direct) a une fonction évaluative. Il s'agit d'un jugement qu'un fils porte sur la personne de son père et qui contribue à en donner une certaine image, en justifiant en l'occurrence son engagement. La locutrice, quant à elle, reprend à son compte le propos de son fils sans toutefois se positionner.

Au contraire, dans l'exemple (5), le discours rapporté a une fonction de remembrance :

(5) Emily tente de retracer les circonstances dans lesquelles un membre de sa famille a disparu pendant la dictature. Elle évoque pour cela le témoignage de l'épouse d'un gouverneur : « Y a juste une dame, qui était la-la femme d'un gouverneur de l'époque, qui avait été en prison, et qui a dit qu'elle était sûre de l'avoir vu dans la prison [...] ».

Dans cet extrait, la voix à distance de la femme en question a une fonction de remembrance des circonstances de la disparition. La participante s'appuie sur la déclaration de ce témoin qui affirme avoir vu celui qui a disparu et dont on recherche la trace.

TROISIÈME PHASE : CROISER LES VOIX AVEC LES THÈMES

L'étape d'analyse précédente nous a conduites à identifier les voix de tiers absents qui ont une fonction de remembrance. Or ces

voix peuvent être mobilisées dans des discours relatifs à différents thèmes. On se demandera donc sur quel thème les voix sont mobilisées. Nous avons alors décidé de nous pencher uniquement sur les voix de tiers absents dont la fonction est de remembrer les circonstances mêmes de la disparition forcée du proche.

Afin d'illustrer la méthode, nous présenterons l'analyse de différents extraits d'un entretien avec une participante que nous nommerons Clara.

UN EXEMPLE D'ANALYSE⁶

Alors qu'ils formaient un couple, Mirko et Clara étaient tous deux engagés dans une organisation dissidente sous la dictature en Amérique latine. Après avoir été arrêté, Mirko s'évade une première fois. Mais il est rattrapé par la police qui l'arrête arbitrairement. Depuis, il a disparu. Clara se retrouve alors seule avec leur enfant et décide de quitter leur pays natal.

L'extrait présenté porte sur le thème des circonstances de la disparition que la participante s'efforce d'éclaircir. Faute de place, nous ne présentons pas ce thème in extenso. Le discours rapporté qui mobilise des voix dont la fonction est de remembrer les circonstances de la disparition du proche est indiqué en gras.

6. Nous remercions les relecteurs de cette contribution pour leurs précieux commentaires en ce qui concerne la présentation des résultats et leur discussion.

Tableau 1. Extrait 1

Légende des énoncés : Les énoncés entre *...* se rapportent aux interventions de la chercheuse ; les énoncés entre [...] indiquent des chevauchements entre la chercheuse et la participante ; les symboles [...] indiquent des coupures de notre part ; les éléments entre (...) sont des ajouts de notre part pour faciliter la lecture de cet extrait complexe où beaucoup de choses sont implicites.

Légende des abréviations des catégories d'analyse : DRd : discours rapporté direct ; DRi : discours rapporté indirect ; DRa : discours auto-rapporté ; SING : voix singulière ; GEN : voix générique ; FAM : proches familiaux ; nFAM : proches non familiaux ; nFNF : non-familiaux non familiers ; IND : indéterminé ; R : fonction de remembrance ; enfin, dans la catégorie *Voix de tiers absents*, lorsque le référent de la voix est indiqué entre parenthèses c'est qu'elle est implicite dans le discours de la locutrice.

N ^{os}	Énoncés	Discours rapporté	Voix de tiers absent	Degré de généralité	Type de cercle d'hôtes	Fonction de la voix
1.	(10 secondes de silence) J'avais un rendez-vous, bon, non... j'étais, un après-midi un matin [...] du mois de mai. Tout se passait tellement vite, ça devait être [...] mai septante-six, déjà le coup d'État, c'est mais [...] que Mirko arrive qui saignait *ouais* sur la tête, saignait d'un côté (<i>tl</i>) me dit « vite vite v-vite! ».	DRd	(Mirko)	SING	FAM	R
2.	J'ai dit « Mirko!?! »	DRa				
3.	(<i>Mirko dit</i>) « Donne-moi de l'argent j'ai un taxi en bas! » Je quelques moments d'hésiter, de regarder les escaliers comme si la police était derrière lui.- je-je-je revenais pas...	DRd	(Mirko)	SING	FAM	R
4.	Alors je donne l'argent, il descend, il paye le taxi et remonte et (<i>il dit</i>) « Je viens de-de m'évader du bureau de police! »	DRd	(Mirko)	SING	FAM	R

5.	(Clara commente) C'est impossible de s'éa-vader là, c'est-c'est-c'est une esturcture j'ai dit « mais Mirko qu'est-ce que tu racontes? »	DRa				
6.	(Il) me dit « Ecoute-moi! J'étais dans un rendez-vous qui... »	DRd	(Mirko)	SING	FAM	R
7.	(Il) devait voir un de ces agents (qui collaborait avec les dissidents). (Clara commente) Cet homme par exemple celui-là en question, c'était un inspecteur Costa [...] il avait décidé passer l'information à la guérilla [...]. (Mirko) Avait un rendez-vous avec lui... Quand (Mirko) *Ah!* va au rendez-vous et, normalement, les rendez-vous, on faisait très attention qu'y ait deux portes pour regarder comment faire pour [fuir etc.]* pour fuir ouais*. Il y a pas eu le temps (en chuchotant), il a pas eu le temps (de s'enfuir). Alors on l'amène al bureau de police – on l'attache, on les met une caroule – (une <i>cagoule</i>), on le tape bien sûr, etc. Et on commence à l'interroger, on l'interroge, on l'interroge euh... chais pas de quoi ils ont parlé, « blablaba ».	DRd	Ils (Mirko et les policiers)	SING	FAM et nFnF	R
8.	Et à moment donné, y a un silence complet euh il... Lui dit, il commence à se mettre... Mirko me raconte parce que je l'arrive à voir un moment, après je l'ai plus revu, mais je le vois quelque, un bon moment euh qui vient à la maison euh. (Alors) il commence à se rendre nerveux, parce qu'il se rend compte que, dans sa poche, y a un papier où se trouve sa voiture et s'ils vont au garage le garagiste à l'adresse où je suis *Ah!* avec pas seulement Mateo, j'étais avec un autre enfant [...]. Alors c- il commence à s-se rendre nerveux. Mais ce « Monsieur? » (Mirko appelle).	DRd	(Mirko)	SING	FAM	R

		DRd	(Mirko)	SING	FAM	R
9.	Personne répond y Mirko avait des poignets tout petits et des mains très longues comme des pianistes, arrive à s'enlever les-les-les comment s'appelle? le- *les menottes?* ouais, les menottes, (<i>Mirko appelle</i>) « Monsieur, monsieur? »					
10.	Rien. (<i>Il</i>) soulève la caroule, il voit qu'il y a personne, se lève, mais la porte- la porte était ouverte! [...] alors il sort, il descend les escaliers, le département de police comme ça du monde qui veut faire il passeport hein, (<i>il</i>) se mélange entre public, il prend le taxi, arrive chez moi... c'est comme ça! *purée*. Alors je dis « Mirko on a arrivé ici non, mais seulement Tia ».	DRa				
11.	Sa tante à lui connaît l'adresse, « ils vont arriver ici! Mirko on sait pas qu'est-ce qu'ils vont faire avec ta tante, ta nièce etc., partons immédiatement »	DRa				
12.	(<i>Mirko dit</i>) « mais non tu exagères! »	DRd	(Mirko)	SING	FAM	R
13.	(<i>Je réponds</i>) « partons immédiatement! »,	DRa				
14.	J'étais assez (rire), parce que moi j'étais déjà clandestine [...] (<i>Chercheuse</i>) *ouais, ouais et donc là il est revenu chez vous et pis qu'est-ce qui [s'est passé?]* [chez moi], je l'écoute, on part-on part-on part et là euh on a pris deux trois choses les plus importants [...] voilà euh Mirko, on a pris un taxi chez-, ouï on a pris un taxi, y on a arrivé chez un, l'associé [...] et alors là on se sépare je dis « Mirko, s'il te plaît, tu vas maintenant chez ton responsable moi j'y vais chez mes camarades à moi »	DRa				

15.	Parce qu'on se connaît pas, je connaissais pas chez el responsable de Mirko et lui Mirko connaissait pas où z'habitaient les camarades de qui j'étais moi-même la [responsable]*mh*, on-on travaillait comme ça [...] c'est pour ça on travaillait comme ça. <i>(Je dis à Mirko)</i> «alors tu vas chez Nacho!»	DRa				
16.	On l'appelait <i>(comme ça)</i> euh « Tu bouges pas d'ici! Mirko, vont te chercher partout: tu viens d'évader del département de [police (rire)] »	DRa				
17.	*Ah oui!* « tu es accusé d'avoir euh vu un inspecteur qui a-a collaboré avec la guérilla, y aura tous les flics tout le service d'intelligence derrière toi, bouge pas Mirko si te plaît! ». Mirko a bougé, <i>(il a)</i> téléphoné à la tante pour la tranquilliser après il m'a dit Nacho <i>(Nacho m'a raconté)</i> .	DRa				

Dans l'extrait 1, les discours rapportés 1 à 17 constituent la mise en scène d'un dialogue entre la participante et Mirko, le disparu. Le caractère dramatique de la scène est souligné par le fait qu'il s'agit du tout dernier dialogue que la locutrice a eu avec son mari avant sa disparition. S'entremêlent ici la voix de la participante et la voix à distance de Mirko présentée sous forme de discours rapporté direct. Cette mise en scène témoigne du nécessaire recours à différentes voix, la sienne propre et celle de tiers absents pour tenter de figurer et d'élaborer la violence et l'« horreur » associées à une catastrophe sociale qu'on a vécu en première personne (Kaës, 2009). Tout en adressant son discours aux chercheuses, récipiendaires de son discours, elle se raconte les faits à elle-même, ce qui participe à leur élaboration comme à leur appropriation subjectivante.

Cette première mise en scène retrace comment Mirko a été progressivement cerné par la junte avant de disparaître. L'extrait se conclut au moment où Mirko a été repéré par la police, puis arrêté, sans qu'on n'ait plus de nouvelles. La scène retracée ici prépare donc au renversement des faits qui seront in fine fatals pour Mirko.

Tableau 2. Extrait 2.

N ^{os}	Énoncés	Discours rapporté	Voix de tiers absent	Degré de généralité	Type de cercle d'hôtes	Fonction de la voix
18.	Et nous on a fait avec Mirko un rendez-vous (<i>deux jours après</i>) [...] j'amenais euh Mateo (pour) qui puisse le voir et le rendez-vous à l'époque [...] (<i>on les faisait</i>) en marchant [...] mais y avait bien sûr un point de rencontre. [...] Et alors euh j'avais ce rendez-vous avec Mirko qui sûrement a dû le raconter à Nacho son responsable et quand j'ai vu, à la place de voir Mirko marcher, je vois Nacho qu'en plus qui vient vers moi avec des larmes aux yeux... j'ai compris! – Moi j'avais dans mes bras Mateo, j'ai compris, « non, mais non, mais non, mais non!!!! (respiration) »	DRa				
19.	J' dis mais « Nacho comment c'est possible? »	DRa				
20.	(<i>Nacho répond</i>) « Il a fait son rendez-vous avec la tante- »	DRd	(Nacho)	SING	nFAM	R
21.	Plus tard on a pu reconstruire qu'il arrive au rendez-vous (<i>pour rejoindre sa tante</i>) – tous les services, toute la police était.. Qu'est-ce qu'il avait dit (<i>par téléphone à sa tante</i>)?. [...] Alors el avait dit à sa tante - (<i>on se retrouve</i>) « dans l'école [...] primaire »	DRd	EI (Mirko)	SING	FAM	R

22.	<p>Mais la tante avait déjà collaboré parce qu'elle avait très peur on l'avait menacée- [...] et alors la tante a parlé bien sûr! *Ah ouais*, (<i>elle</i>) a donné notre adresse. [...]</p> <p>(Chercheuse): *Et vous avez su après euh directement quand vous avez vu Nacho euh -? * Non, Nacho me dit « non, il est plus revenu », [...]</p>	DRd	Nacho	SING	nFAM	R
23.	Je dis « Nacho tu l'as pas suivi? »	DRa				
24.	(<i>Nacho répond</i>) « Oui je l'ai suivi à certaine distance et j'ai vu un mouvement de police énorme, c'était déjà trop tard. »	DRd	(Nacho)	SING	nFAM	R
25.	Quelques mois après, par un ami de Mirko, j'ai pu savoir parce que la tante (<i>de Mirko</i>) était allée le voir, il le raconte que Mirko arriva un rendez-vous – la tante arrive avec sa-sa fille, avec la nièce (<i>de Mirko</i>), immédiatement sort de partout-partout-partout-partout de police avec des armes -	DRi	Il (ami de Mirko)	SING	nFAM	R
26.	Y Mirko demande d'embrasser la tante avant de partir	DRi	Mirko	SING	FAM	R

La mise en scène de dialogue narre l'arrestation proprement dite de Mirko (DR 18-26). Or, fait intéressant, dès le moment où Clara, la locutrice, raconte dans quelles circonstances s'est déroulée l'arrestation proprement dite de Mirko, son récit ne s'appuie plus sur la voix à distance de ce dernier. Celle-ci s'évanouit au contraire, à une exception près (DR21); elle laisse place à d'autres voix de tiers absents, ce qui participe à tenter de combler les blancs dans son récit, Clara n'ayant pas assisté à l'arrestation de son mari. D'où leur fonction de remembrance.

Ainsi, pour être à même de raconter l'épisode de l'arrestation, la participante mobilise d'abord la voix à distance de Nacho, le chef d'une section de l'organisation politique à laquelle elle et son mari appartenaient. Il s'agit d'un camarade que la participante présente comme témoin direct des faits, car il avait rendez-vous avec Mirko au moment même de son arrestation. Clara met ensuite en scène la voix à distance d'un ami de Mirko: il a recueilli le récit de la tante avec laquelle il avait rendez-vous également et qui en avait informé la police, suite à d'importantes pressions. Or cet ami n'a pas été directement témoin des faits.

Ici encore, les voix de tiers absents convoquées par Clara sont singulières, on peut les identifier sans problème, et elles émanent toutes deux du cercle d'hôtes dit des proches *non familiaux*. Ces voix prennent en quelque sorte le relais pour tenter de remembrer l'épisode qui, dans le cadre de la mise en intrigue des faits, constitue un renversement narratif: elles sont au service de la mise en scène d'un point de bascule qui donne d'ailleurs une dimension dramatique au récit que la participante tente de construire (discours rapporté 18-26).

On voit donc bien ici combien la remembrance, cette forme de remémoration intersubjective, suppose l'élaboration d'un récit polyphonique: dans la mise en scène des dialogues, les voix à distance mobilisées par Clara s'entremêlent pour tenter de relater les faits dont elle n'aura pas été témoin direct. D'où le nécessaire détour par des voix de tiers absents, qui témoigne du caractère central de l'intersubjectivité dans l'appropriation subjectivante d'expériences extrêmes.

Tableau 3. Extrait 1						
N ^{os}	Énoncés	Discours rapporté	Voix de tiers absent	Degré de généralité	Type de cercle d'hôtes	Fonction de la voix
27.	<i>(Cherheuse)</i> *oyoyoye! – et après vous avez plus de nouvelles alors?* ah non!* non*. Alors des camarades de l'organisation sont, comme ils avaient d'autres – mais pas commissaire, mais des policiers qui travaillaient dans le département de police (<i>les camarades</i>) z'ont dit « Ecoutez essayez de vous ras- ra- vous renseigner: qu'est-ce qui se passe avec l'avocat Mirko Fernandez Gomez – que est en relation à el inspecteur Costa? »	DRd	Camarades de l'organisation	SING	nFAM	R
28.	Alors cet policier, qui travaillait là-dedans dit « Oui il a pas parlé, on l'a torturé, [...] farouchement et il a- il est mort en torture à la fin de mois de mai- » [...]»,	DRd	Policier	SING	nFnF	R
29.	Il est – Comme est ce-qu'il a dit? « il est plus, ou il, il a pas (<i>ils n'ont pas</i>) dû le jeter à la mer »	DRd	Il (policier)	SING	nFnF	R
30.	Parce qui, on jerait tellement des gens (incompréhensible) « sous la terre, c'est fini déjà, il est mort ».	DRd	(Policier)	SING	nFnF	R
31.	Alors c'est ça que des camarades viennent à la maison et me transmettre que Mirko sûr on l'a tué – [...]	DRi	Camarades	SING	nFAM	R
32.	Alors euh – Mirko disparaît mois de mai septante-six, quelques, un mois et demi après le coup d'État! [...] Alors [cet policier que finalement] *où est le corps oui?* a dit euh « il est « <i>baño tierra</i> », sous terre.	DRd	Policier	SING	nFnF	R

Cet extrait porte sur les recherches entreprises secrètement par les camarades du couple que formaient Clara et Mirko : on cherche à savoir ce qu'il est advenu de ce dernier après son arrestation arbitraire. Ici, les voix à distance se diversifient encore davantage, tout en restant singulières. Elles émanent en effet non plus uniquement du cercle des *proches non familiaux* que représentent les camarades de lutte du couple, mais aussi du cercle des *non-familiaux non familiers* : une des personnes qui révélera ce qui s'est passé est en effet un policier que Clara présente comme témoin direct des faits et comme étant de mèche avec les dissidents politiques à qui il transmettait certaines informations sensibles mais qui ne lui est pas familier. On apprend ainsi par la voix à distance de cet homme quatre éléments décisifs : Mirko a été torturé, il n'a pas parlé sous la torture, il a été assassiné à telle date par les agents de la junte, puis enterré.

Ces différents éléments éclairent ainsi le dénouement, tragique s'il en est, du récit polyphonique mobilisé par la participante, autrement dit sa chute. On apprend comment l'histoire s'est terminée, même si Clara et les siens ne sont toujours pas en mesure de déterminer, à ce jour, où se trouve la dépouille de son mari. La junte aura en effet pris soin d'effacer toute trace de ce qu'elle a fait après avoir assassiné Mirko. Or il s'agit d'un épisode qui, s'il était documenté, pourrait être mis au service de l'inculpation des coupables. Dans ce cas il constituerait, du point de vue narratif, l'épilogue du récit.

La comparaison entre ces trois extraits montre que, même si toutes les voix à distance mobilisées par la participante sont bien au service du processus de remembrance, les référents des voix que Clara convoque sont différentes. Dans l'extrait 1, le cercle d'hôtes est en effet restreint à celui des proches familiaux. En revanche, dans les extraits 2 et 3, les voix à distance que Clara mobilise pour tisser son récit font principalement appel à d'autres cercles d'hôtes (proches non familiaux et non-familiaux non familiers). On notera au passage que le cercle d'hôtes que nous avons appelé « Indéterminé » n'est pas mobilisé dans le discours de Clara. Globalement, la participante met donc en scène des voix d'hôtes qui sont identifiables et qui concourent à retracer les circonstances

de la disparition de Mirko. Elle signifie ainsi que le couple n'était pas isolé, mais bien inséré dans des réseaux dissidents politiques dont les membres l'ont aidée, après la disparition de Mirko, à étayer sa représentation des circonstances de la disparition de son conjoint et de son assassinat.

On voit ainsi combien la dimension polyphonique du discours s'étoffe dans les extraits 2 puis 3. Autrement dit, lorsque la participante relate des faits auxquels elle n'a pas assisté, elle mobilise des voix *in absentia*, d'ailleurs diverses, d'hôtes qui sont des témoins directs ou indirects des faits, pour tenter de documenter et de comprendre leur déroulement.

Enfin, on soulignera que, tout au long des extraits présentés, la présence dominante du discours rapporté direct donne un caractère très vivant au récit de Clara : cela transporte littéralement les destinataires de ce récit (les deux chercheuses mais aussi les analystes de ce récit que nous sommes et les lecteurs de cette étude) dans un autre espace-temps, quarante ans auparavant et sur les lieux même du drame, ce qui laisse supposer que le souvenir de ces événements est encore vif.

DISCUSSION ET CONCLUSION

La méthode d'analyse que nous avons élaborée a permis de mettre en évidence le caractère polyphonique du discours que livre une participante à l'étude lorsqu'elle aborde le thème des circonstances de la disparition de son mari dans le contexte des dictatures latino-américaines. Une pluralité de voix s'entremêle en effet pour éclairer différents fragments épars du passé. C'est dire la dimension intersubjective du processus de remembrance mobilisé, lequel est au service de l'élaboration, par les survivants, du vécu enduré lors d'une catastrophe sociale et de l'appropriation subjectivante de l'horreur.

Les voix à distance sont ici au premier plan : elles permettent à la participante d'évoquer différents témoignages relatant comment son époux a disparu ; elle les ordonne pour les mettre au service du processus de remembrance de manière à ce qu'ils tendent à former une totalité signifiante. On notera en outre que les témoignages en question sont à la fois hétérogènes mais convergents, ce qui n'est

pas toujours le cas. Dans d'autres cas, ils divergent, surtout lorsque le participant rapporte des énoncés de locuteurs qui visent à brouiller les pistes pour sauvegarder l'impunité des coupables. Reste que divergentes ou convergentes, les voix peuvent être mises au service de la remembrance.

Or si le choix de centrer l'analyse sur la mobilisation de voix de tiers absents semble pertinent pour analyser le corpus du point de vue du processus de remembrance, un constat s'impose : dans le cadre des dialogues que Clara met en scène, elle entremêle la voix de différents tiers absents, à commencer par celle de son mari Mirko, avec sa propre voix. La place importante donnée au discours autorapporté dans ces extraits invite par conséquent à explorer plus avant la dynamique entre les différents types de voix qui sont mis en scène par la locutrice dans ces dialogues.

Nous constatons par ailleurs que notre grille d'analyse ne tient pas encore compte de la dynamique interlocutoire entre la chercheuse et les participants à l'étude. Or, par ses questions comme par ses commentaires, la voix en présence de la chercheuse participe activement au dialogue. On peut même supposer que mise au service du partage du passé traumatogène, la remembrance suppose une situation d'interlocution.

On observe par ailleurs que, dans les extraits analysés, la forme de discours sur laquelle repose le processus de remembrance a toutes les caractéristiques d'un récit au sens ricœurien du terme (Ricœur, 1985, 1990). On peut même se demander dans quelle mesure un tel processus de remémoration intersubjective ne se confond pas avec l'opération dite de mise en intrigue. Celle-ci suppose d'après Ricœur (1984) que, pour être configurés de manière narrative, les faits soient soumis à la structure *concordance-discordance*⁷ : une structure qui permet de transformer des actions

7. Tout événement raconté doit, en contexte narratif, contribuer au développement de l'intrigue. *Concordance* : facteur d'ordre qui préside à l'agencement narratif des faits ; *discordance* : effet de rupture, renversement de l'action qui permet d'amener un élément nouveau au sein du récit sans lequel l'histoire ne pourrait tout simplement pas progresser ; les éléments discordants font de l'opération de mise en intrigue des faits une transformation réglée du début à la fin du récit ; or, malgré tous les renversements de l'action, l'histoire est au final conduite jusqu'à son terme. Mais, outre cet effet de rupture, chaque nouvel épisode doit par ailleurs s'intégrer à la totalité que constitue le récit de façon à faire progresser l'histoire jusqu'à son terme. C'est ce que l'on appelle le principe d'ordre qui régit l'agencement des faits, à savoir la *concordance-discordance* caractéristique de la mise en intrigue des faits. Ricœur •

disparates et hétérogènes en une totalité intelligible, c'est-à-dire une totalité cohérente, vraisemblable et sensée – ayant début, milieu et fin. La chute du récit, son point final est en ce sens capital pour la structuration narrative des faits : en effet, mis en intrigue, tous les épisodes relatés concourent finalement vers cette fin qu'ils contribuent à faire advenir dans le récit et cela quel que soit l'ordre des événements racontés. On voit ici combien le temps narratif, celui du récit, diffère du temps vécu, celui qui sous-tend la chronologie des événements. Pour raconter une histoire, il est en effet possible de commencer un récit par sa fin ou d'annoncer au cours du récit le rôle que tel personnage y jouera finalement. D'où l'intérêt de comparer, comme le propose Rosenthal (1993, 2004), la ligne du temps du récit à celui du temps historique et chronologique et d'interpréter les possibles sources de différence.

Quant aux extraits analysés, ils illustrent clairement en quoi la mise en dialogue des voix participe de près à l'opération de configuration narrative des faits : pour éclairer la question des circonstances de la disparition de Mirko, Clara fait débiter le récit au moment précis où il arrive en catastrophe à la maison. Mais après avoir retracé une série de péripéties, c'est l'épisode où Mirko est arrêté suite à un appel téléphonique qui aura permis à la police de le piéger, qui dans le récit même, constitue le point de bascule. Cet épisode a un effet de renversement narratif puisqu'il infléchit toute la suite du récit, qui se conclut par l'assassinat de Mirko, même si on ignore ce qu'il est advenu *in fine* de sa dépouille. La tension narrative est ici à son comble et elle se résout de manière tragique dans sa chute.

L'étude gagnerait donc à explorer les répercussions sur la mise en intrigue des faits du manque d'information quant au sort du disparu politique. On suppose en effet que plus les informations apportées par des tiers sont riches et nourries et plus elles convergent, plus le discours prendra la forme d'un récit polyphonique construit et cohérent. Ce serait alors l'indice qu'un processus de remembrance est possible et qu'il est en cours, ce qui permet

• souligne enfin à quel point ces deux principes régissant la mise en intrigue sont solidaires l'un de l'autre : pas de récit sans quelque nouvel événement raconté d'une part ; nécessité que tout événement raconté contribue à faire progresser l'intrigue jusqu'à son terme d'autre part.

au participant de se figurer ce qui s'est passé pour le proche qui a disparu, rendant du même coup l'expérience à la fois pensable et partageable. La remembrance serait donc mise au service de la réhumanisation des proches.

A contrario, plus les informations font défaut et plus elles divergent, plus cela risque de grever le processus de symbolisation sur lequel s'appuie la figuration de l'horreur. Dans ce cas, le récit sera décousu et incohérent, reflétant en ce sens que le processus de remembrance est quant à lui complexifié, voire dans certains cas compromis, ce qui fait obstacle à l'appropriation subjectivante des faits par les survivants. Cela entame aussi le possible partage de l'expérience extrême, laissant dès lors les proches dans un profond désarroi déshumanisant. D'où l'intérêt d'élaborer une question de recherche qui permettrait d'explorer le degré de cohésion narrative du discours mobilisant des voix de tiers absents, lorsque celui-ci est au service du processus de remembrance.

Ces différents constats et pistes d'analyse concernant la teneur narrative du discours qui est au service du processus de remembrance nous paraissent significatifs pour deux raisons au moins. En effet, qui dit mise en intrigue des faits dit aussi mise en intrigue de l'identité même des personnages. C'est pourquoi Ricœur avance l'idée d'une identité narrative, laquelle a une portée éthique. Seule la configuration narrative de l'action comme de ses agents permet en effet, au terme du récit, de déterminer qui sont les héros et qui sont les salauds. Ce point, on l'aura compris, revêt une importance centrale dans le contexte d'une catastrophe sociale. D'autre part, nous avons développé l'idée que l'enjeu même du processus de remembrance est relatif à la relance des contrats identificatoires qui sont au cœur de la cohésion d'un groupe et d'une famille (Katz-Gilbert, 2020, 2021a, 2021b). Les répercussions à la fois psychiques et inter-subjectives du processus de remembrance sont donc significatives.

On constatera par ailleurs que les catégories d'analyse en place ne permettent pas encore, à ce stade, de documenter si les voix mobilisées dans le processus de remembrance émanent de témoins directs ou indirects des faits relatés. Cette information compléterait l'analyse portant sur le type de cercle d'hôtes. Précisons toutefois que même ceux qui se disent témoins directs ne l'étaient peut-être

pas. D'où le fait que l'analyse des discours rapportés qui relatent les propos de certains témoins suppose également de s'intéresser à quel est le crédit, et par conséquent la confiance, que le locuteur leur porte. Cela pose la question du positionnement du locuteur par rapport à ce discours. Les prochaines phases du travail d'analyse supposeront donc sans doute d'explorer le positionnement énonciatif tout en portant notre attention sur les effets sur le processus de remembrance. En effet, si le locuteur rapporte la voix d'autrui tout en la contestant, la remémoration intersubjective des faits s'en verra complexifiée.

Par ailleurs, si le processus de remembrance permet souvent de documenter les circonstances de la disparition du proche, certaines voix apportent des informations divergentes. On peut se demander dans quelle mesure il conviendrait d'indiquer quelles sont les voix qui, dans le discours, sont considérées comme convergentes et lesquelles sont au contraire présentées comme divergentes. Cela va dans le sens d'analyser plus avant la question du positionnement énonciatif que nous avons laissée de côté pour le moment, en se demandant s'il ne convient pas d'en faire une autre fonction du discours.

Enfin, le cercle d'hôtes dit des représentants des institutions n'est quant à lui pas référé au degré de familiarité; on pourrait donc se trouver aux prises avec le codage de la voix d'un policier qui est par ailleurs familier à la locutrice comme c'est le cas ici. Cette typologie doit donc être affinée.

Une autre limite concerne la catégorie d'analyse dite de fonction de remembrance: explorant les six premiers entretiens de recherche, nous avons en effet premièrement constaté que certains extraits sont bien au service d'un tel processus mais sans toutefois faire appel à des voix à distance. Ils s'appuient plutôt sur des ressources documentaires ou culturelles (Katz-Gilbert, 2020, 2021a, 2021b) ou encore sur des descriptions.

Gageons que le chantier ouvert permettra d'éclairer ces différents angles morts de la méthode mise en place!

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALTOUNIAN, J. (1990). « *Ouvrez-moi seulement les chemins d'Arménie* ». *Un génocide aux déserts de l'inconscient*. Les Belles Lettres.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1978). Les formes du discours rapporté. Remarques syntaxiques et sémantiques à partir des traitements proposés. *DRLAV*, 17, 1-87. <https://doi.org/10.3406/drlav.1978.927>
- BAKHTINE, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman* (D. Olivier, Trad.). Gallimard.
- BAKHTIN, M. (1981). Discourse in the novel (M. Holquist, & C. Emerson, Trans). In M. Holquist (Éd.). *The Dialogic imagination* (pp. 259-422). University of Texas Press.
- BAKHTIN, M. (1986). The problem of speech genres. In C. Emerson & M. Holquist (Éds). *Speech genres and other late essays* (pp. 60-102). University of Texas Press.
- BOURGUIGNON, M., DERMITZEL, A., & KATZ, M. (2021). Grief among relatives of disappeared persons in the context of state violence: An impossible process? *Torture Journal*, 31(2), 14-33. <https://doi.org/10.7146/torture.v31i2.127344>
- BRAUN, V., & CLARKE, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- BRAUN, V., CLARKE, V., & TERRY, G. (2015). Thematic analysis. In P. Rohleder & A. C. Lyons (Éds). *Qualitative research in clinical and health psychology* (pp. 95-113). Palgrave Macmillan.
- FRANÇOIS, F. (2005). *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres: recueil d'articles, 1988-1995*. ENS.
- GRÉVISSE, M., GOOSE, A. (1993/2008). *Le Bon Usage: Grammaire Française*. Éditions Duculot.
- GROSSEN, M., & SALAZAR ORVIG, A. (2011). Third parties' voices in a therapeutic interview. *Text & Talk*, 31(1), 53-76. <https://doi.org/10.1515/TEXT.2011.003>
- KAËS, R. (1989). Ruptures catastrophiques et travail de la mémoire. Notes pour une recherche. In J. Puget, R. Kaës, M. Vignar, L. Ricón, J. Braun de Dunayevich, M. L. Pelento, S. Amati-Sas,

- M. Ulriksen-Vignar & V. Galli (Éds). *Violence d'État et psychanalyse* (pp. 169-204). Dunod.
- KAËS, R. (1996). Transmission, transfert et traduction de l'innommable. *Les Papiers du Collège International de Philosophie*, 32, 36-45.
- KAËS, R. (2000). Postface. Traduire les restes, écrire l'héritage. In J. Altounian (Éd.). *La survivance. Traduire le trauma collectif* (pp. 181-188). Dunod.
- KAËS, R. (2007). Une remembrance polyphonique. *Les Papiers du Collège International de Philosophie*, 58, 9-15.
- KAËS, R. (2009). Le travail de l'intersubjectivité et la polyphonie du récit dans l'élaboration de l'expérience traumatique. In V. Altounian & J. Altounian (Éds). *Mémoires du génocide arménien. Héritage traumatique et travail analytique* (pp. 209-235). PUF.
- KAËS, R. (2012). *Le malêtre*. Dunod.
- KAËS, R. (2020). Postface. *Cahiers de psychologie clinique*, 54(1), 227-232. <https://doi.org/10.3917/cpc.054.0227>
- KATZ-GILBERT, M. (2020). De l'absence de traces à la trace des absents. Penser la restauration des contrats narcissique après un crime de masse avec René Kaës et Paul Ricœur. *Cahiers de psychologie clinique*, 1(54), 37-74. <https://doi.org/10.3917/cpc.054.0037>
- KATZ-GILBERT, M. (2021a). La fonction des voix tierces dans le processus d'historicisation après un crime de masse: une perspective dialogique. In N. Muller Mirza & M. dos Santos Mamed (Éds). *Sur les frontières de la pensée: Contributions d'une approche dialogique et socioculturelle à l'étude des interactions en contexte* (pp. 259-280). Antipodes.
- KATZ-GILBERT, M. (2021b). Penser le processus de remembrance à partir de la conception narrative de l'identité chez Paul Ricœur: le rôle des voix de tiers absents et des ressources symboliques dans *L'Écriture ou la vie* de Jorge Semprun. *Babelonline. Littératures plurielles*, 8, 199-216. <https://doi.org/10.13134/2531-8624/8-2021/17>

KATZ-GILBERT, M., BOURGUIGNON, M., & DERMITZEL, A. (sous presse). La politique d'effacement des crimes dans le cadre des systèmes dictatoriaux : à propos de la fonction du pacte dénégatif entourant la disparition forcée de personnes. In H.-J. Schmidt & N.-L. Perret (Éds). *L'oubli collectif au Moyen Âge. Un autre processus constitutif de la cohésion sociale* [Memories lost in the Middle Ages. Collective forgetting as an alternative procedure of the social cohesion]. Brepols.

KATZ-GILBERT, M., GROSSEN, M., BOURGUIGNON, M., & DERMITZEL, A. (soumis). Quand les proches de disparus politiques tentent de retracer l'histoire des absents : quel cercles d'hôtes convoquent-ils? Une étude qualitative exploratoire à partir d'une analyse de discours dialogique.

MCSherry, J. P. (2002). Tracking the origins of a state terror network: Operation Condor. *Latin American Perspectives*, 29(1), 38-60. <https://doi.org/10.1177/0094582X0202900103>

NORA, P. (1977). Mémoire de l'historien, mémoire de l'histoire. Entretiens avec J.-B. Pontalis. *Nouvelle revue de psychanalyse*, 15, 221-232.

PAILLÉ, P., & MUCCHIELLI, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.

PUGET, J., KAES, R., VIGNAR, M., RICÓN, L., BRAUN DE DUNAYEVICH, J., PELENTO, M. L., AMATI-SAS, S., ULRIKSEN-VIGNAR, M., & GALLI, V. (1989). *Violence d'État et psychanalyse*. Dunod.

RICŒUR, P. (1984). *Temps et récit II, La configuration dans le récit de fiction*. Éditions du Seuil.

RICŒUR, P. (1985). *Temps et récit III, Le temps raconté*. Éditions du Seuil.

RICŒUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Éditions du Seuil.

ROSENTHAL, G. (1993). Reconstruction of life stories: Principles of selection in generating stories for narrative biographical interviews. *The Narrative Study of Lives*, 1(1), 59-91.

ROSENTHAL, G. (2004). Biographical research. In C. Seale, G. Gobo, G., J.F., Gubrium, J. F., & D. Silverman, (Éds). *Qualitative Research Practice* (pp. 48-64). Sage.

SALAZAR ORVIG, A. (2005). Les facettes du dialogisme dans une discussion ordinaire. In P. Haillet & G. Karmaoui (Éds). *Regards sur l'héritage de Mikhaïl Bakhtine* (pp.35-66). Encrage.

RÉSUMÉ DU CHAPITRE

Ce chapitre présente une méthode d'analyse originale visant à explorer comment les proches de disparus politiques s'y prennent pour tenter de retracer les circonstances d'une rupture catastrophique, telle que celle générée par la disparition forcée de personnes. Partant du concept de remembrance, une forme de remémoration intersubjective singulière pointée par Kaës, nous avons élaboré une méthode consistant à mettre en évidence la dimension polyphonique des récits élaborés par les survivants d'une dictature militaire.

Reprenant la notion de voix avancée par Mikhaïl Bakhtine, nous considérons le discours rapporté comme indice des voix de tiers absents convoquées dans les récits. Nous interrogeons ensuite le degré de généricité de ces voix; nous nous demandons également de quel cercle d'hôtes elles émanent, autrement dit, qui les locuteurs font parler dans leur récit. Enfin, on interroge la fonction des voix en question dans le discours. Ce type d'analyse peut par ailleurs être croisée avec une analyse thématique de manière à explorer certains extraits où il est question d'un thème en particulier, en l'occurrence les circonstances de la disparition.

C'est à travers une étude de cas que nous illustrons la méthode mise en place: les extraits de discours sont tirés de l'entretien réalisé auprès d'une survivante qui retrace les circonstances de la disparition tragique de son mari dans le contexte d'une dictature latino-américaine. Les résultats mettent en évidence la diversité de ces voix et montrent comment, en conférant une certaine cohérence au récit, elles participent du processus de remembrance. À la différence d'une analyse de contenu, ou d'une simple analyse thématique, la méthode mise en place permet de souligner l'ancrage intersubjectif du travail d'élaboration mené par les survivants d'une catastrophe sociale. En effet, pour retisser et restaurer les morceaux épars du tissu mémoriel, le détour par autrui, le recours à la voix *in absentia* de différents tiers est d'autant plus indispensable que les crimes politiques ont été commis au nom de l'État et qu'ils ont fait l'objet de manœuvres d'effacement systématique de manière à garantir l'impunité des coupables. Quant aux limites d'une telle démarche d'analyse, elles concernent principalement l'absence de

prise en compte du degré de cohésion narrative des récits élaborés par les proches de disparus politiques.

4. L'APPRENTISSAGE, ENTRÉE DANS UN DIALOGUE ÉCHEVELÉ : PROPOSITION D'UNE DÉMARCHE D'ANALYSE DES TENSIONS DIALOGIQUES EN CONTEXTE DE FORMATION

NATHALIE MULLER MIRZA (UNIVERSITÉ DE GENÈVE)

INTRODUCTION

Les chercheurs-euses aujourd'hui qui adoptent une approche socioculturelle et dialogique en psychologie de l'apprentissage, se référant à des auteurs comme Vygotski, Mead ou Bakhtine/Volochinov, s'accordent en général sur le fait que 1) les interactions avec des autrui (humains ou non humains) jouent un rôle crucial dans l'apprentissage, et que 2) ce qui se joue dans le microenvironnement de l'interaction est affecté par des contextes plus larges (Hatano & Wertsch, 2001). De nombreux travaux ont apporté des contributions majeures montrant l'importance des dynamiques interactionnelles pour l'apprentissage, et notamment de l'argumentation ou du conflit sociocognitif (Carugati & Perret-Clermont, 2015; Littleton & Mercer, 2013; Muller Mirza *et al.*, 2009; Tartas *et al.*, 2010). Toutefois, ces mêmes chercheurs-euses ont bien montré également combien, dans toute situation d'interaction, les «sujets» sont des *personnes* qui s'efforcent de donner sens aux différents éléments de la situation; la définition qu'elles et ils en construisent ne rejoint pas toujours celle des enseignant-e-s, formateurs-trices, ou concepteurs-trices du dispositif d'enseignement.

Un exemple pour illustrer ce phénomène: un enfant, invité à répondre à un test piagétien sur la conservation des liquides, alors qu'on lui montrait des verres de tailles différentes remplis de sirop et que la réponse verbale prévue devait porter sur la quantité des liquides – réponse que l'on aurait pu catégoriser comme «conservante» (*c'est la même chose*) ou «non conservante» (*ce n'est pas la même chose*) –, s'est emparé d'un verre et s'est mis à boire le sirop! La «réponse», tout à fait pertinente dans le cadre de la sphère familiale, a surpris l'expérimentatrice qui s'attendait à une réponse d'un autre ordre (Perret-Clermont *et al.*, 1992). Cet

exemple, qui apporte des informations sur les processus complexes de co-construction de l'intersubjectivité (Grossen, 1988), montre que ce qui se jouait dans l'ici et maintenant, pour l'enfant, faisait écho à d'autres situations, dans l'ailleurs et d'autres temps.

De manière à appréhender les phénomènes psychologiques associés au développement et à l'apprentissage, il semble important de prendre en compte ce type de divergences et la façon dont les interlocuteurs-trices font référence à d'autres situations dans leur effort de construction d'une définition de la situation. Dans ce chapitre, nous partons ainsi du présupposé qu'une situation d'apprentissage peut être définie comme un « espace dialogique hétérogène » (Salazar Orvig, 1999), un espace donc où s'entrechoquent des significations qui relèvent d'autres sphères d'expérience (Alber *et al.*, 2021 ; Grossen, 2009, 2010 ; Linell, 2003 ; Marková, 2016). Cette perspective amène à considérer les processus de construction de sens comme inséparables des processus d'apprentissage et à examiner ce que Linell appelle la « dialogicalité des situations ».

Cette approche, critique à l'égard des définitions classiques du langage et du psychisme, on le devine, a des implications théoriques, mais aussi méthodologiques. À partir de recherches menées autour de deux dispositifs de formation, nous souhaitons mettre en discussion une démarche de recherche qui vise à examiner les processus de construction des significations en situation d'apprentissage, en prenant en considération les perspectives des différent-e-s acteurs-trices. Il s'agit ainsi de chercher à mieux comprendre la façon dont les personnes, selon leur positionnement dans la situation, mettent en dialogue des références à des significations provenant d'ici et d'ailleurs (« dialogicalité des situations »), qui parfois entrent en contradiction les unes avec les autres. Nous pensons que cet entrecroisement de significations peut générer des « tensions dialogiques » car mettant en jeu ce qui se passe maintenant et ce qui s'est passé, ce qui est souhaité et ce qui est réalisé, ce qui est dit par l'un et ce qui est dit par l'autre (Engeström, 2011 ; Grossen, 2009 ; Muller Mirza, 2014).

Ce chapitre cherche ainsi à apporter des éléments de réflexion autour de la notion de tensions dialogiques, en tant qu'outil conceptuel permettant d'appréhender les relations entre

interaction, contexte et processus d'apprentissage. Il contribue également à la discussion autour des méthodes des chercheurs-euses intéressé-e-s à mieux comprendre les situations d'enseignement-apprentissage en tant que situées dans un réseau plus large d'autres situations. À un autre niveau, il engage également une réflexion sur la posture éthique et « politique » des pratiques de recherche elles-mêmes.

DE L'ÉTUDE DES DIALOGUES EN SITUATION À LA DIALOGICITÉ DES SITUATIONS

Les approches socioculturelles (historico-culturelles ou culturelles) en psychologie, dans leur critique à l'égard des approches classiques en psychologie jugées trop centrées sur l'individu et ne tenant pas suffisamment compte des dimensions contextuelles du développement, ont contribué à la compréhension des relations entre les processus intrapsychiques et l'environnement. Ces approches, plurielles, ont connu plusieurs étapes que certain-e-s chercheurs-euses qualifient de « révolutions » (Grossen, 2021a; Linell, 2009).

DEUX RÉVOLUTIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES

Une première révolution épistémologique a eu lieu lorsque les chercheurs-euses ont observé que les réponses d'enfants à un test de type cognitif étaient comme influencées par le contexte dans lequel la question était posée. Ce terme « contexte », particulièrement polysémique, désignait ici certaines caractéristiques qui semblaient importantes pour comprendre la diversité des réponses, comme la formulation des consignes, les connaissances préalables de l'enfant, le lieu de passation du test, l'identité de l'expérimentateur-trice, etc. Ces recherches ont permis de mettre en lumière le rôle important de l'environnement dans lequel l'enfant est interrogé (Grossen, 2001). Elles ont modifié en profondeur le regard porté sur le développement psychologique en permettant une lecture du sujet en interaction (Muller Mirza & dos Santos Mamed, 2021a, 2021b). Toutefois, elles ont également montré certaines limites. En effet, la définition du contexte qu'elles sous-tendaient revenait à un ensemble de facteurs, qui, si l'on pouvait en faire la liste exhaustive, aurait permis de rendre compte des capacités cognitives perçues

comme « réelles ». De plus, elles ne prenaient pas en compte l'action de l'enfant qui contribue de fait à la construction et la définition de la situation et de la tâche. Ainsi, c'est bien la dynamique des interactions entre les différent-e-s acteurs-trices (enfants et adulte) qui était négligée et, par là même, « le fait qu'une situation n'est pas seulement un donné objectif, mais le résultat des interactions entre individus » (Grossen, 2001, p. 64).

Une deuxième révolution a donc eu lieu lorsque les chercheurs-euses se sont intéressé-e-s précisément à ces dynamiques interactionnelles, prenant en compte le contexte non pas dans une perspective factorielle ou monologique, mais dialogique. Prenant au sérieux les réflexions notamment de Rommetveit (1976) sur *l'architecture de l'intersubjectivité*, les travaux ont porté alors sur les processus de construction de la signification et de définition de la situation. L'interaction n'est plus considérée ici comme le produit d'actions influençant des réponses, mais comme « un tissu épais de présences et d'absences » servant de fondement au développement et à l'apprentissage (Psaltis *et al.*, 2015).

Dans cette perspective, l'approche dialogique se structure autour de cinq principes forts, rappelés par Linell (2009)¹. Le premier de ces principes définit la pensée humaine comme un *système de construction de sens (human mind as a meaning-making system)*. Nos connaissances du monde sont construites dans des interactions avec autrui et l'environnement, et dans ce sens, la signification n'est ni une construction individuelle ni une image saisie de la réalité extérieure. Il s'agit d'une conjonction entre notre vision du monde, celle de l'autre et les caractéristiques du monde lui-même : « *reality [is] neither being something enclosed in the human mind (as centered on the ego) or something that exists exclusively on the outer world (as diluted in the context)* » (Lourenço *et al.*, 2013, p. 422). Le deuxième principe, *l'intersubjectivité*, insiste sur le rôle de l'autre dans la construction des connaissances sur le monde : les significations ne sont pas intrasubjectives mais intersubjectives, appartenant d'une certaine manière à l'individu et au monde qui l'entoure, produits

1. Ces principes sont développés dans le livre de Linell, *Rethinking language, mind, and world dialogically* (2009). Voir aussi Linell (2021). Ils rencontrent les développements théoriques d'autres auteurs, comme Vygotski et Bakhtine, dans des domaines différents.

donc d'une co-construction, dynamique et jamais totalement réalisée (Moro *et al.*, 2014). Le troisième principe est proche des précédents puisqu'il se définit autour de l'idée de *l'interactionnisme* de la pensée : la construction des significations est dépendante de la communication et des relations avec les autres. *Le contextualisme*, quatrième principe, stipule que le contexte apporte des ressources aux individus qui s'en saisissent selon les situations, permettant de construire la réalité :

A dialogue is basically a dynamic interplay between active systems or organisms, usually two or more minded persons, who can act, make meaning, embody emotions, be empathetic, decide in moral dilemmas, utilise the other's meaning-makings, and also creatively make sense of the affordances of objects, artefacts, and events in the environment (Linell, 2021, p. 51).

Le cinquième principe précisément propose l'idée de *constructionnisme communicatif* (*communicative constructionism*) : la construction de la réalité se réalise à travers des procédés de communication médiatisés par des systèmes de signes.

LES DIALOGUES ENTRE LES SITUATIONS

Les définitions classiques de l'interaction – considérée comme la somme des actions alternées de deux ou plusieurs personnes en présence –, du langage – limité au linguistique – et du dialogue – associé souvent à une conversation – sont ici profondément remises en question. L'interaction devient un espace dans lequel s'entrechoquent et s'articulent dialogues en présence et en absence, références à des situations d'ailleurs et d'autres temps. Les auteur-e-s nous invitent ainsi à dépasser la « myopie » (Rommetveit, 1974), ou « atrophie contextuelle » (Linell, 2021, p. 63) de certaines perspectives qui réduisent le contexte à des contextes grammaticaux ou phonologiques.

Dans cette perspective, la proposition de Linell de distinguer deux niveaux pour examiner les processus de construction de signification nous intéresse. Les interlocuteurs-trices, suggère-t-il, font appel à des ressources qui sont situées dans l'ici et maintenant.

L'auteur parle de la *dialogicalité dans les interactions sociales* ou d'« occasions ». Il s'agit du niveau de l'interaction où les interlocuteur-trices, activement, anticipent, répondent, orientent leur discours par rapport aux autres et où se co-construisent la communication et la cognition. Il évoque également un autre niveau, celui des ressources « transcendant » la situation, ou dialogicalité entre les situations : ce peut être au sens de Linell la référence à des « traditions », des « genres », des normes abstraites, des tiers, des façons de faire plus ou moins routinisées. Ces traditions ne sont toutefois pas stables ou fixées une fois pour toutes mais dynamiques ; elles contribuent à l'« histoire des pratiques » soutenant ou transformant les traditions existantes. Linell fait ici référence à Bakhtine (1981) qui avance que :

the authentic environment of an utterance, the environment in which it lives and takes shape, is dialogised heteroglossia, anonymous and social as language, but simultaneously concrete, filled with specific content and accented as an individual utterance' (p. 272). Occasions and traditions are aspects of the same local conduct (however, participants can simultaneously orient to several traditions). (Linell, 2021, p. 63).

Cette définition de l'interaction dans son « feuilletage », ses différentes couches, son hétérogénéité temporelle et spatiale², fait écho également à la conception de Latour de l'interaction. Dans son texte sur l'interobjectivité, il écrivait ceci :

On dit, sans y regarder de trop près que nous interagissons face à face. Certes, mais l'habit que nous portons vient d'ailleurs et fut fabriqué il y a longtemps ; les mots que nous employons n'ont pas été formés pour la situation ; les murs sur lesquels nous nous appuyons furent dessinés par un architecte pour un client et construits par des ouvriers, toutes personnes aujourd'hui absentes bien que leur action continue à se faire sentir. La personne même

2. « Sense-making is necessarily made up of local, situated sociocultural, situation-transcending traditions, that is, practices that take place on different – and longer – timescales » (Linell, 2009, p. 412).

à laquelle nous nous adressons provient d'une histoire qui déborde de beaucoup le cadre de notre relation. De plus, elle n'est pas forcément présente dans l'interaction, non seulement parce qu'elle peut avoir l'air absente, mais parce qu'il peut s'agir du masque d'une fonction définie ailleurs par d'autres... Si l'on voulait dresser la liste de tous ceux qui sous une forme ou sous une autre participent, on ne discernerait pas un cadre bien délimité, mais un réseau très échevelé multipliant des personnes, des dates et des lieux fort divers (Latour, 1994, p. 40).

Dans le domaine de l'apprentissage, la prise en compte de la façon dont ces différents niveaux de ressources sont mobilisés en situation est intéressante: elle permet en effet d'observer le jeu des mises en tension des significations ainsi construites. Différentes situations, d'autres instances, d'autres sphères d'expérience (Zittoun & Gillespie, 2021) sont prises comme référence par les interlocuteur-trices, et cette convocation plurielle peut amener des difficultés de compréhension, des attentes insatisfaites ou au contraire des développements inattendus (Grossen, 2021b; Grossen & Muller Mirza, 2019).

L'image d'un « espace discursif hétérogène » est ainsi plus à même de rendre compte d'une situation d'apprentissage, car les participant-e-s se réfèrent à d'autres situations, évoquent des tiers absents, convoquent leurs interlocuteur-trices dans des positionnements identitaires différents, dans leur effort de construire un sens à la situation, avec ses résonances émotionnelles, biographiques et imaginaires (Zittoun & Gillespie, 2016).

Adopter une approche socioculturelle et dialogique permet de considérer l'hétérogénéité que constitue aux yeux des participant-e-s les situations d'apprentissage auxquelles elles et ils participent, et ce faisant, au niveau théorique, amène également à une définition du sujet lui-même comme « hétérogène » (Marková, 2016). Au niveau méthodologique, une telle approche en contexte d'apprentissage pose certaines questions, et invite à chercher des éléments de réponse au niveau des individus mais aussi au niveau des dispositifs.

Entrons dans un exemple concret, l'étude d'un dispositif de formation, qui a fait l'objet d'une de nos recherches (Muller Mirza, 2005). Dans cette évocation, nous pourrions commencer à identifier les outils méthodologiques qui peuvent nous être utiles.

AU CŒUR D'UN JARDIN MALGACHE, UN RÉSEAU ÉCHEVELÉ

Nous sommes à Madagascar, un petit matin du mois de mai, dans une de ces régions rizicoles, encore généreuses et vertes en cette saison. Un groupe de personnes s'avance en file indienne sur les terres de RaJean, le frère aîné du notable du village le plus proche. Ce groupe, constitué de voisins eux aussi paysans, se retrouve en ce lieu parce qu'il participe à un programme de formation visant l'analyse des ressources et des difficultés rencontrées par les habitant-e-s. L'intention du programme en effet, fondé sur la notion d'*empowerment*, est de permettre aux participant-e-s dans un premier temps d'analyser leur propre réalité pour en dégager les difficultés qu'elles et ils ne peuvent résoudre seul-e-s, de manière à, dans un second temps, formuler des « besoins » en formations, ciblées précisément sur ces difficultés. Les participant-e-s sont en train de discuter de la fertilité des terres, du riz qui pousse et des pratiques de jardinage, lorsque le groupe se rend compte que le propriétaire du jardin n'est pas au rendez-vous. En voyant la « *vazaha* », la femme blanche qui se trouve dans le groupe, RaJean s'en est allé. Nous comprenons par la suite qu'en me voyant avancer sur ses terres avec les autres participant-e-s, il a pensé que je venais les lui voler.

Cet exemple fait partie des « incidents critiques » repérés dans le cadre d'une recherche réalisée à Madagascar qui visait à étudier les processus d'enseignement-apprentissage dans un contexte de formation d'adultes. Si la question de départ de cette étude portait sur la façon dont les participant-e-s malgaches développaient de nouvelles connaissances dans le cadre d'un programme fondé sur l'importance de soutenir les interactions entre bénéficiaires, nous avons rapidement modifié son empan. Le contexte et sa complexité nécessitaient une nouvelle démarche qui prenait en considération l'*activité* d'enseignement-apprentissage dans ses différentes dimensions.

Une perspective longitudinale (le programme a été suivi sur six mois, dans ses étapes de conception et de mises en œuvre itératives) et plurifocale (les points de vue non seulement des « bénéficiaires » mais aussi des « concepteurs » du programme ont été étudiés) a été adoptée. La démarche a nécessité la mise en œuvre de nouvelles méthodes de recueil : si les interactions organisées entre paysans et entre paysans et concepteurs du programme ont bien été enregistrées, transcrites et traduites, j'ai adopté également une démarche ethnographique impliquant l'observation participante. Enregistrements de séances, entretiens semi-directifs, conversations du quotidien, notes dans mon carnet de bord ont constitué mes données³ de recherche. J'ai ainsi vécu dans le village malgache et auprès de l'équipe suisse dans une ville voisine, participé aux activités quotidiennes des uns et des autres, en cherchant à approcher et intégrer, avec les outils dont je disposais, la langue et les modes de vie et de penser des deux groupes. Il s'agissait, pour reprendre les termes de Latour (1983), d'éviter la division propre au Grand Partage qui présuppose une différence ontologique entre les groupes étudiés (les « scientifiques » et les « primitifs », comme dans son exemple, les « concepteurs » et les « bénéficiaires », dans le nôtre), de prendre en compte donc les différentes perspectives des acteurs en présence – situées socialement, culturellement et hiérarchiquement – sur un même objet. Cette posture toutefois ne pouvait négliger la prise en compte de la chercheuse, élément particulièrement saillant de la situation. Cette présence, plutôt que de la considérer comme un « biais » ou un obstacle à la démarche scientifique, a permis au contraire, en la nommant, de faire apparaître des aspects importants des processus de construction de sens de la part des différents acteurs du dispositif.

Si l'on revient à l'exemple cité en introduction de cette section, la notion de double dialogicalité ou de tension dialogique peut nous aider à interpréter ce qui s'y est joué. Alors que l'ici et maintenant de l'activité était orienté vers la description et l'analyse des pratiques agricoles des paysans du village, le passé colonial, dont les souvenirs hantent encore les perceptions des villageois-es, a fait

3. J'utilise ici le terme « données » sans toutefois perdre de vue le fait que ces informations ont été produites et coproduites. Il ne s'agit bien sûr pas d'éléments déjà là, prêts à être « cueillis ».

irruption, réveillé par la présence de la chercheuse, et rendu impossible pour certains la participation à la situation, censée porter sur des dimensions de formation.

De manière plus large, les informations recueillies tout au long de l'étude ont pu mettre en évidence d'autres niveaux du «réseau échevelé» de situations dont parle Latour, la présence invisible d'autres temps et d'autres «voix». Les analyses ont pu montrer en effet combien l'ensemble de la démarche d'élaboration et de mise en œuvre du programme était affectée, d'une part, par des dynamiques de pouvoir entre les deux groupes, marquées notamment par l'histoire coloniale et par la genèse de l'implémentation des programmes de «développement», et, d'autre part, les traditions et contraintes vécues par les participant-e-s (les hiérarchies internes associées à l'appartenance à un clan ou une famille, les rôles attribués aux hommes et aux femmes, les modalités de communication fondées sur l'évitement du conflit, etc.) mais aussi par les concepteurs du programme (la prise en compte nécessaire – parfois perçue comme une soumission – des règles et attentes institutionnelles, les rôles distincts et compétences valorisées différemment associées aux professionnel-le-s de terrain et à ceux des bureaux de Berne, l'importance des pratiques d'évaluation des dispositifs selon des critères chiffrés, etc.).

Les observations réalisées dans cette étude, interprétées au prisme d'une approche dialogique, nous amènent à revenir sur l'idée selon laquelle un dispositif se définit comme un terrain contesté, rempli de résistance, de réinterprétations et de surprises de la part de l'ensemble des acteurs (Engeström, 2011), une «arène» où se rencontrent des rapports de forces inscrites dans le temps long des communautés (Muller Mirza & Perret-Clermont, 2016).

Si l'on transpose ces observations dans le contexte d'une situation d'enseignement-apprentissage, cela revient à considérer un dispositif comme n'étant pas simplement un ensemble d'objectifs, définis par des concepteurs.trices ou des enseignant-e-s, objectifs qui seraient ou ne seraient pas atteints par les apprenant-e-s. Un dispositif peut davantage ressembler à un espace dialogique hétérogène dans lequel des voix diverses et parfois contradictoires, provenant des

différent-e-s acteurs-trices présent-e-s mais aussi absent-e-s, entrent en dialogue et créent des « tensions dialogiques » (Grossen & Muller Mirza, 2019 ; Linell, 2009). Dans cette perspective, ces tensions et divergences entre les intentions, les objectifs et les souhaits des différent-e-s acteurs-trices font partie du dispositif lui-même, et y sont transformées.

QUELQUES PRINCIPES MÉTHODOLOGIQUES POUR UNE DÉMARCHÉ DIALOGIQUE D'ANALYSE DES DISPOSITIFS DE FORMATION

À partir de ces éléments et des résultats de recherches antérieures (voir aussi Muller Mirza & Perret-Clermont, 1999 ; Muller Mirza, 2017), nous pouvons avancer quelques principes qui constituent notre cadrage méthodologique pour l'analyse d'un dispositif.

Si les significations construites par les participant-e-s représentent notre objet d'étude, il importe de se doter d'instruments adéquats, en prenant appui sur le cadrage théorique qui soutient que les significations sont le produit des interactions ici et maintenant, au cours desquelles les voix des participant-e-s sont traversées par des discours d'ailleurs et d'autres temps, et que ces significations peuvent entrer en collision et générer des tensions dialogiques.

Plusieurs types de données peuvent dès lors être utiles à produire et prendre en compte dans ce travail interprétatif d'analyse des interactions.

1. En nous inspirant des travaux de Flanagan (1954) et d'autres auteur-e-s contemporain-e-s dans le champ de l'éducation, nous identifions les séquences interactionnelles (de trois tours de parole au minimum) – que nous qualifions « d'incidents critiques » – au cours desquelles un « événement surgit, inattendu, qui vient interrompre ou compromettre l'activité prévue et qui demande une régulation » (de Diesbach-Dolder & Muller Mirza, 2022, p. 3), comme dans le cas de l'enfant qui boit le sirop dans les verres de l'expérimentatrice ou le propriétaire des jardins absent de la formation. Ces séquences sont extraites des situations d'enseignement-apprentissage enregistrées et transcrites. Dans la mesure où elles sont le produit d'une sorte de rupture, elles mettent en lumière les décalages entre les intentions, perceptions et représentations des différent-e-s acteurs-trices.

Nous pensons également qu'elles rapportent des tensions à d'autres niveaux d'analyse. En ce sens, elles peuvent être conçues comme des indicateurs de « tensions dialogiques ». Elles peuvent également être considérées, dans certains cas, comme un lieu potentiel d'apprentissage et de développement pour les acteurs-trices impliqué-e-s (Clot, 2008 ; Engeström, 2011 ; Muller Mirza & Perret-Clermont, 2016).

Dans le cas de nos recherches, ces séquences sont identifiées par les chercheurs-euses (contrairement à d'autres équipes de recherche comme celles en clinique de l'activité qui demandent aux participant-e-s d'identifier les séquences qui sont signifiantes à leurs yeux) ; elles font toutefois souvent l'objet d'une discussion avec les participant-e-s.

2. Des éléments produits dans le cadre d'entretiens semi-directifs (plus ou moins formels) réalisés avec les différent-e-s acteurs-trices, portant sur leur trajectoire de vie et les enjeux subjectifs de leur engagement dans le dispositif examiné : les raisons pour lesquelles elles et ils y participent, les difficultés rencontrées, les motivations à y rester, les compétences déployées, etc. (Cesari & Muller Mirza, 2022). Ces entretiens visent à mieux comprendre l'expérience subjective des participant-e-s dans une perspective temporelle, et à rendre visibles certains aspects difficiles à identifier dans l'interaction. Ces entretiens permettent de prendre en compte les « perspectives » des différent-e-s acteurs-trices, la façon dont elles et ils sont situé-e-s dans des systèmes d'activité différents, chacun porteur d'une histoire et d'une logique particulières, sous-tendus par des rapports de pouvoir spécifiques.
3. Des éléments mis en évidence à partir de l'analyse de documents « officiels » (sites internet, rapports d'activité, plaquettes informatives, etc.) portant sur l'histoire, les objectifs, les intentions, le fonctionnement du dispositif étudié. Ces documents rendent compte en général d'un discours rhétorique de type persuasif qui cherche à mettre en évidence aux yeux des lecteurs-trices l'originalité, l'efficacité, les contributions du dispositif.

UN EXEMPLE D'APPLICATION DE LA DÉMARCHE DIALOGIQUE D'ANALYSE: TENSIONS DIALOGIQUES AU CŒUR D'UN PROGRAMME DE FRANÇAIS POUR REQUÉRANT·E·S D'ASILE

CONTEXTE ET DÉMARCHE DE RECHERCHE

Je propose de prendre comme exemple-test une étude réalisée avec de jeunes chercheurs·euses⁴ en collaboration avec un programme d'enseignement du français destiné à des requérant·e·s d'asile. Ce programme est né de l'initiative d'un professeur d'université qui, de retour d'un séjour au Royaume-Uni, a souhaité mettre en place un espace dédié à l'enseignement du français pour des personnes souvent invisibilisées et peu reconnues dans le cadre d'échanges avec des membres de la communauté estudiantine. Dans cette perspective, des étudiant·e·s et d'autres personnes de la société civile sont invité·e·s à s'engager de manière bénévole dans ce projet. La collaboration avec un institut d'enseignement du français et le service des migrations du canton voit le jour en 2013. Depuis lors, chaque semestre, une centaine de personnes détentrices d'un Livret N (octroyé aux personnes qui ont déposé une demande d'asile et font l'objet d'une procédure en Suisse) dans le canton bénéficient de cours mis en place par ces bénévoles; elles et ils sont encadré·e·s par un·e coordinateur·trice (seule personne rémunérée, étudiante elle aussi) qui organise les regroupements et les enseignements. Les cours, réunissant chacun une quinzaine de personnes, sont délivrés durant la pause de midi dans les salles d'un établissement de formation supérieure, par des bénévoles qui les co-animent en duo ou en trio. À partir des résultats d'un test réalisé en début de semestre, les participant·e·s sont orienté·e·s vers un cours selon le niveau de maîtrise de français (d'élémentaire à très bonne); des enseignements « conversation », « lire et écrire » et « grammaire » sont donnés sur toute la semaine.

4. Aline Jeanneret, Giulia Senesi, Larissa Haunhorst, Phillip Dyssegaard, Samantha Ramos, Yves, Sylvie, Cedric, Bianca Franchi Garcia, Cristiane Leão de Castro, Virigina Ruffieux, Isabella Alder, Mario Alfieri, Yasmine Dessout, Inès Sayed, Shirley Fiorelli, Adriana Ruedin, Argemira de Oliveira Eggmann et Augustin Bièvre, Julio Rey, Julie Vigneau, Morgana Corciulo, Florian Grob.

Les questions qui sous-tendaient notre étude peuvent être formulées en ces termes :

- Comment les différent·e·s acteurs·trices d'une situation d'apprentissage (concepteurs·trices, enseignant·e·s, participant·e·s...) donnent-elles et ils sens aux situations dans lesquelles elles et ils sont impliqué·e·s?
- Quelles sont les sphères d'expériences qui sont mobilisées dans ces processus de construction de sens?
- Quelles sont les possibles zones de tension ou tensions dialogiques? Et quels en sont leurs effets?

Plusieurs types de données ont été produites : des entretiens semi-directifs ont été réalisés avec les concepteurs·trices ou « responsables » (la personne à l'origine du programme, la coordinatrice et la personne ressource au bureau de l'intégration), des bénévoles (étudiant·e·s) et des participant·e·s (requérant·e·s d'asile) ; des observations ont été réalisées dans différents cours ; des *focus groups* ont été organisés auprès des bénévoles et des participant·e·s ; des documents « officiels » ont été analysés.

« COMMENT PEUT-ON FAIRE POUR VOUS FAIRE PARLER ? »

Commençons l'analyse par une séquence que nous qualifions d'« incident critique » puisqu'il s'y passe des choses qui n'étaient pas prévues. D'« incident » – quelque chose « tombe » et vient rompre l'attendu – il devient « critique » dans la mesure où, comme dans un grain de sable, il nous donne à voir d'autres mondes, invisibles au premier regard (Stern, 2003).

Dans une classe d'étudiant·e·s avancé·e·s, les enseignantes bénévoles, Béatrice et Brigitte⁵, mettent en place un jeu de rôle intitulé « appeler le cabinet du médecin ». En duo, les apprenant·e·s sont invité·e·s à jouer soit le rôle de l'infirmière soit celui du patient. L'objectif pédagogique est de mettre en pratique le vocabulaire travaillé la semaine précédente en classe. Cependant, les apprenant·e·s ne semblent pas très enthousiastes à l'idée de s'engager dans cette

5. Il s'agit de pseudonymes. Les prénoms des bénévoles commencent par la lettre B et les prénoms des participant·e·s commencent par la lettre P.

activité. Devant le silence et la réserve des participant-e-s, à un moment donné, les enseignantes prennent la parole :

Brigitte On vous entend pas beaucoup hein.

Béatrice C'est peut-être un peu trop difficile. C'était pour revoir le vocabulaire de la semaine passée. Comment vous faites, vous, pour appeler le docteur ?

[Les apprenant-e-s répondent que c'est soit leur assistante sociale soit leurs enfants qui prennent le téléphone, ou qu'elles et ils parlent en anglais à la réceptionniste]

Brigitte Donc vous connaissez le vocabulaire mais c'est peut-être le jeu de rôle que vous n'aimez pas ?

[pas de réponse]

Béatrice Vous préférez les chaises en rond et on parle ?

[pas de réponse]

Brigitte On ne sait pas comment faire pour que vous parliez.

[pas de réponse]

Les bénévoles semblent ici faire face à une difficulté à laquelle bon nombre d'enseignant-e-s sont confronté-e-s au début de leur pratique : faire en sorte que leurs élèves, ici des adultes, partagent la compréhension de la pertinence des activités proposées et qu'elles et ils y participent en construisant les connaissances attendues. Dans notre cas, leur intention semble celle de soutenir l'apprentissage d'un vocabulaire spécialisé qui correspond à une situation qu'elles jugent faire partie du quotidien des participant-e-s. Plutôt que d'accompagner l'apprentissage par cœur d'une liste de mots, elles mettent en place un dispositif pédagogique visant l'acquisition non seulement de mots isolés mais aussi de règles conversationnelles explicites et implicites d'une activité sociale authentique. Cet exercice fait probablement référence à une approche pédagogique fondée sur un postulat « actionnel » selon lequel la langue est faite de pratiques sociales que les étudiant-e-s étranger-ères peuvent apprendre

par le biais d'activités significatives⁶. Suivant cette approche, elles ont prévu de mettre en place les conditions d'une conversation aussi réaliste que possible, qui répondrait à des besoins relatifs à la vie quotidienne. Cependant, au cours de la leçon, elles prennent conscience que dans la vie « réelle », 1) les apprenant-e-s mobilisent des stratégies pour éviter ce genre de situation, et donc, 2) que l'exercice n'était ni pertinent ni ne répondait à un « besoin ».

Dans le dialogue que les enseignantes ouvrent avec leurs étudiant-e-s, on les observe chercher à comprendre les raisons de l'échec du dispositif et poser des questions sur leurs préférences et attentes (« Vous préférez les chaises en rond et on parle? ») et tester la pertinence de la modalité pédagogique choisie (« C'est peut-être le jeu de rôle que vous n'aimez pas? »). Dans cette séquence, tout se passe comme si elles espéraient que les apprenant-e-s leur apportent quelques clés de compréhension et les soutiennent dans leurs difficultés à enseigner. Brigitte en effet clôt la séquence en s'exclamant, désespérée: « On ne sait pas comment faire pour que vous parliez! »

SENTIMENT D'INCOMPÉTENCE ET ATTENTES D'APPRENTISSAGE

Cette situation entre en écho avec d'autres observations faites dans d'autres classes, et avec le résultat de l'analyse d'entretiens. Les enseignant-e-s d'une part et les apprenant-e-s d'autre part y exprimaient leur perception concernant leur propre rôle et celui des autres participant-e-s.

À ce sujet, les bénévoles interrogé-e-s ont formulé à de nombreuses reprises le sentiment de ne pas posséder les compétences nécessaires pour enseigner. Baptiste par exemple, qui travaille dans un autre duo, juge que:

« Ce n'est pas un vrai cours. On devrait leur assurer un cours de français qui soit un vrai cours, qu'ils soient avec des vrais enseignants qui soient vraiment formés et qui savent comment faire. »

6. Aujourd'hui en Suisse et dans d'autres pays d'Europe, de nombreux programmes destinés aux migrant-e-s allophones sont fondés sur cette approche. Depuis 2007, la Confédération soutient l'intégration des migrant-e-s à travers l'enseignement d'une langue nationale considérée comme primordiale pour l'intégration sociale et politique. Le programme FIDE, acronyme de « Français, Italiano, Deutsch en Suisse », est promu dans toutes la Suisse à travers un réseau d'institutions, d'écoles de langues et d'expert-e-s, et se fonde sur ces principes: rapport au quotidien et orientation vers l'action et les besoins (www.fide-info.ch/fr).

Dans cet extrait, par la force de la répétition de l'adjectif « vrai », et sa modulation en adverbe, qui vient qualifier non seulement l'enseignement (« un vrai cours »), mais la posture des enseignants (« vrais enseignants ») et leur formation (« vraiment formés »), Baptiste laisse voir en creux sa perception contrastée de l'enseignement mis en œuvre.

Arrêtons-nous un instant sur l'énoncé « On devrait leur assurer un cours de français qui soit un vrai cours ». À qui se réfère le « on » prononcé ? En français, ce pronom est polysémique, et peut renvoyer à une pluralité d'acteurs·trices à qui le locuteur ou la locutrice s'associe tout en marquant une possible distance. Ici, le « on » peut renvoyer très concrètement au duo de bénévoles dont fait partie Baptiste, mais il peut aussi désigner le groupe des enseignant·e·s bénévoles engagé·e·s dans le programme ; dans ce contexte, le « on » peut aussi désigner le programme tout entier auquel Baptiste s'associerait, mais il peut également renvoyer de manière plus large à la communauté des citoyen·ne·s suisses... Cet énoncé est également traversé, grâce à l'usage du verbe « devoir » au conditionnel, par un jugement moral : quelque chose devrait être fait qui n'a pas été entrepris auprès de la population à laquelle l'activité est adressée. La phrase fait également mention d'une distinction entre deux groupes d'acteurs·trices, celui des « on » – dans lequel le locuteur ou la locutrice se range – et celui des « ils » auquel Baptiste identifie les participant·e·s requérant·e·s d'asile. Nous y reviendrons.

Ce sentiment d'incompétence voire de non-légitimité partagé par certain·e·s bénévoles est également perçu par les participant·e·s, comme en miroir qui, tout en exprimant leur reconnaissance pour avoir accès à cet enseignement, considèrent que les bénévoles manquent parfois d'expérience ou peinent à expliquer les règles de la langue. Paomi par exemple précise : « ils sont étudiants normalement mais le professeur il faut avoir une capacité pour apprendre les autres ». Piram ajoute : « le problème est qu'on fait aujourd'hui ça, mais après c'est fini, on le fait plus. Quand la personne va à la maison il n'y a pas de suivi. Tandis que dans d'autres classes, les enseignants donnent des feuilles à faire à la maison, mais pas ici. »

ENSEIGNER OU AIDER ?

Ce sentiment des bénévoles de ne pas être compétent-e-s ou légitimes dans leur rôle d'enseignement peut se référer à une autre dimension liée à la raison pour laquelle elles et ils se sont engagé-e-s dans le programme. A cette question, un grand nombre souligne que ce n'était pas leur intérêt pour l'enseignement qui était leur principale et première raison, mais plutôt l'aide aux personnes migrantes.

Ben, par exemple, explique ses motivations :

« C'était pas vraiment forcément l'enseignement en soi en fait qui m'attirait, c'était plus de faire quelque chose avec une population à laquelle j'ai pas accès, ou que tu vois dans la rue ou comme ça, mais un peu dans le sens d'une aide à ces personnes-là et du coup comme il y avait ce programme-là à l'uni. Mais c'est pas la fin en soi c'est assez intéressant d'enseigner, mais c'est pas forcément le truc non plus où je voulais absolument faire dans l'enseignement. »

Une tension peut donc être observée entre, d'une part, les représentations des apprenant-e-s qui s'attendent à apprendre la langue française, et d'autre part, les représentations des bénévoles dont la motivation principale est d'« aider » les personnes migrantes dans leur processus d'intégration. Alors que les premiers ont des attentes de construction de connaissances linguistiques – en lien avec des enjeux d'insertion professionnelle et sociale – tout se passe comme si les autres focalisaient davantage leur attention vers l'accompagnement et la relation d'échange avec les participant-e-s.

DÉVELOPPER UN « ESPRIT CITOYEN »

Il est intéressant d'observer que la motivation « enseigner le français » n'était pas non plus le premier objectif auquel les concepteur-trices font référence pour décrire l'origine du programme. Lors des entretiens, elles et ils ont plutôt insisté sur l'idée que le programme visait à développer les compétences citoyennes auprès des bénévoles : « Je voulais améliorer l'esprit citoyen », déclare David, le promoteur. Le deuxième objectif, à leurs yeux, était de faciliter

l'intégration quotidienne des migrant-e-s: « ce qu'on essaie de faire dans ce cours, c'est de leur donner des bases de la vie de tous les jours », comme le formule la coordinatrice.

Le constat selon lequel l'enseignement de la langue française auprès des requérant-e-s d'asile représente une intention secondaire par rapport à celle de développer un esprit citoyen auprès des bénévoles explique en partie le fait que les concepteur-trices n'ont pas engagé des enseignant-e-s professionnel-le-s, et n'ont pas fermement soutenu (en tous les cas dans une première phase du développement du programme) la formation des bénévoles à l'enseignement du français. La question des ressources financières est également un élément dont il faut tenir compte. Le programme fonctionne avec un minimum de coûts, le gouvernement n'étant pas disposé à fournir des ressources supplémentaires dans le domaine de l'asile.

INTÉGRER MAIS PAS TROP

Si une tension principale peut être observée entre, d'une part, la perspective des apprenant-e-s, et, d'autre part, la perspective des enseignant-e-s et des concepteur-trices sur la signification même du dispositif, nous prétendons que cette tension découle d'un autre niveau d'analyse.

En Suisse, comme dans de nombreux autres pays européens, les politiques de migration et d'asile sont restrictives, et depuis des années, le premier parti politique est un parti de droite soutenant un discours agressif à l'égard des « étrangers » en général et des demandeurs-euses d'asile en particulier. La Suisse offre une protection et un permis de séjour aux personnes qui sont considérées comme persécutées et gravement lésées dans leur pays d'origine ou qui ne peuvent y retourner pour d'autres raisons humanitaires. Cependant, lors de la procédure d'examen de la demande d'asile, on peut observer une contradiction entre, d'une part, un discours qui revendique la nécessité d'aider les migrant-e-s à s'intégrer dans la société suisse – et l'apprentissage du français dans cette perspective est considéré comme un instrument important d'intégration –, et, d'autre part, la nécessité d'éviter ce que les autorités appellent un « effet d'attraction ». Ainsi, il semble que les conditions d'intégration identifiées (maîtrise de la langue, familiarité avec le marché

suisse du travail, de l'éducation, et expérience professionnelle) ne peuvent, « pour des raisons politiques – en particulier pour éviter un effet d'attraction [...] être réunies ou améliorées dans une mesure suffisante au cours de la procédure d'asile » (Spadarotto, 2015, cité par Zeiter & Goastellec, 2017). On attend donc des demandeurs-euses d'asile qu'ils s'intègrent dans la société mais les mesures de soutien ne doivent pas trop faciliter ce processus...

À cet égard, le recours à des bénévoles relève de cette logique paradoxale : les autorités suisses défendent le principe du bénévolat comme contribution importante à l'intégration tout en ne leur octroyant pas véritablement la possibilité de se former et de relever le défi de l'accompagnement (Muller Mirza & Albanèse, 2020).

Les résultats de l'analyse montrent que certaines des difficultés rencontrées par les enseignant-e-s et les apprenant-e-s lors des interactions en classe (comment se comprendre, comment participer, comment gérer les faces des un-e-s et des autres, etc.) font écho à des dissensions au niveau institutionnel (les différences de perceptions des objectifs du dispositif entre les concepteurs-trices par exemple) qui peuvent à leur tour être associées de manière plus fondamentale à des contradictions observées au niveau sociétal, où la question de fournir des instruments d'intégration aux réfugié-e-s, tels que des cours de langue, constitue un enjeu politique.

CONCLUSION

Dans ce chapitre, nous avons présenté quelques fondements théoriques d'une démarche méthodologique pour l'analyse dialogique de dispositifs de formation, et l'avons mise en discussion à travers des exemples de recherche.

Si, avec d'autres chercheurs-euses adoptant une approche socio-culturelle et dialogique, nous considérons qu'il importe de saisir les processus de construction des significations constitutifs de l'apprentissage, il nous semble important de prendre en compte les deux niveaux que recèle une situation : l'intra-situation et l'inter-situation, ou la dialogicité des situations comme le propose Linell. Plusieurs outils peuvent être propices à l'analyse : 1) la prise en compte, à travers une pluralité de méthodes (entretiens, recueil de documents officiels, *focus groups*, etc.), des perspectives des

différents acteurs-trices impliqué-e-s dans un dispositif de formation, 2) la sélection d'« incidents critiques », et 3) la prise en compte de la présence des chercheurs-euses dans les processus de construction des significations.

Au terme de cette discussion, de nombreuses questions restent encore en suspens en lien par exemple avec l'identification des incidents critiques, l'articulation des différentes données produites au moyen de procédés méthodologiques différents, la collaboration avec les différent-e-s acteurs-trices au travail d'interprétation dans une perspective participative, etc. Les travaux actuellement en cours et à venir seront précieux pour affiner ces propositions.

Cet outillage méthodologique nous semble toutefois permettre de mettre en lumière la façon dont un dispositif représente une « arène » dans laquelle des représentations et des perceptions entrent en dialogue et en tension parfois, et affectent finalement les processus d'enseignement et d'apprentissage. Nous voyons trois contributions possibles à cette démarche ; 1) tout en restant, dans l'analyse, au plus près des processus situés de construction de significations des interlocuteurs-trices, elle rend visible la diversité des intentions, des attentes, des ancrages dans des collectifs, des émotions des acteurs-trices qui s'engagent dans une formation ; 2) elle permet de concevoir les rapports de pouvoir, souvent négligés dans les analyses d'interactions ; 3) elle rappelle également que tout objet de savoir et tout objet d'étude est inséré dans des champs de force dont les chercheurs-euses sont également partie prenante.

En insistant sur l'hétérogénéité dialogique des situations d'apprentissage, il semble qu'on se donne les moyens de considérer la formation comme une pratique sociale, insérée dans un réseau de sphères d'expériences, dont la valeur se mesure aussi à la possibilité pour chacun-e (participant-e-s, concepteurs-trices, enseignant-e-s, chercheurs-euses) de prendre place dans un dialogue avec d'autres personnes et d'agir sur le monde.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALBER, J.-L., MULLER MIRZA, N. & NAVARRO, C. (2021). Le stage d'adaptation : un lieu d'apprentissage? Analyse du parcours d'un infirmier diplômé en demande de reconnaissance. *Éducation et socialisation*, 62. <https://doi.org/10.4000/edso.17585>

BAKHTIN, M. (1981). Discourse in the novel (M. Holquist, & C. Emerson, Trans). In M. Holquist (Éd.). *The dialogic imagination: Four essays by M. Bakhtin* (pp. 259-422). University of Texas Press.

CARUGATI, F. & PERRET-CLERMONT, A.-N. (2015). Learning and instruction: Social-cognitive perspectives. In James D. Wright (Éd.). *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (pp. 670-676). Elsevier.

CESARI, V., & MULLER MIRZA, N. (2022). La quête de l'intersubjectivité dans l'entretien de recherche sur les compétences. *Expliciter* (133), 1-28.

CLOT, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses universitaires de France.

DE DIESBACH-DOLDER, S., & MULLER-MIRZA, N. (2022). Incidents critiques en leçons d'éducation interculturelle. *Swiss Journal of Educational Research*, 44(2), 264-276. <https://doi.org/10.24452/sjer.44.2.8>

ENGESTRÖM, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory Psychology*, 21(5), 598-628. <https://doi.org/10.1177/0959354311419252>

FLANAGAN, J. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0061470>

GROSSEN, M. (1988). *L'intersubjectivité en situation de test*. Delval.

GROSSEN, M. (2001). La notion de contexte: quelle définition pour quelle psychologie? Un essai de mise au point. In J.-P. Bernié (Éd.). *Apprentissage, développement et significations* (pp. 59-76). Presses Universitaires de Bordeaux.

- GROSSEN, M. (2009). Social interaction, discourse and learning. Methodological challenges of an emergent transdisciplinary field. In K. Kumpulainen, C. E. Hmelo-Silver, & M. César (Éds). *Investigating Classroom Interaction. Methodologies in Action* (pp. 263-275). Sense Publishers.
- GROSSEN, M. (2010). Interaction analysis and psychology: A dialogical perspective. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 44, 1-22. <https://doi.org/10.1007/s12124-009-9108-9>
- GROSSEN, M. (2021a). Quand le dialogisme franchit la frontière de la psychologie... In N. Muller Mirza & M. dos Santos Mamed (Éds). *Sur les frontières de la pensée* (pp. 27-49). Antipodes.
- GROSSEN, M. (2021b). When Dialogism Crosses the Frontiers of Psychology. In N. Muller Mirza & M. dos Santos Mamed (Éds). *Dialogical Approaches and Tensions in Learning and Development: At the Frontiers of the Mind* (pp. 13-32). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-84226-0_2
- GROSSEN, M. & MULLER MIRZA, N. (2019). Interactions and dialogue in education : Dialogical tensions as resources or obstacles. In N. Mercer, R. Wegerif & L. Major (Éds). *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education* (pp. 597-609). Routledge.
- HATANO, G., & WERTSCH, J. V. (2001). Sociocultural Approaches to Cognitive Development : The Constitutions of Culture in Mind. *Human Development*, 44(2-3), 77-83. <https://www.jstor.org/stable/26763504>
- LATOUR, B. (1983). Comment redistribuer le Grand Partage? *Philosophy, Revue de synthèse, III*, 110, 203-236.
- LATOUR, B. (1994). Une sociologie sans objet? Note théorique sur l'interobjectivité. *Sociologie du Travail*, 36(4), 587-607. <https://doi.org/10.3406/sotra.1994.2196>
- LINELL, P. (2003). Dialogical Tensions: On Rommetveitian Themes of Minds, Meanings, Monologues, and Languages. *Mind, Culture & Activity*, 10(3), 219-229. https://doi.org/10.1207/s15327884mca1003_4

LINELL, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically*. Information Age Publishing.

LINELL, P. (2021). Linguaging in Real Life: On Contexts and Communication Beyond Formal Linguistics and Conversation Analysis. In N. Muller Mirza N. & M. dos Santos Mamed (Éds). *Dialogical Approaches and Tensions in Learning and Development: At the Frontiers of the Mind* (pp. 49-66). Springer.

LITTLETON, K., & MERCER, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. Routledge.

LOURENÇO, P., BASTO, I., CUNHA, C., & BENTO, T. (2013). Dialogism in detail: Per Linell's Rethinking language, mind, and world dialogically and its potentials. *Culture & Psychology*, 19(3), 421-430. <https://doi.org/10.1177/1354067x12456715>

MARKOVÁ, I. (2016). *The Dialogical Mind: Common Sense and Ethics*. Cambridge University Press.

MORO, C., MULLER MIRZA, N. & ROMAN, P. (Éds) (2014). *L'intersubjectivité en questions. Agrégat ou nouveau concept fédérateur pour la psychologie?* Antipodes.

MULLER MIRZA, N. (2005). *Psychologie culturelle d'une formation d'adultes. L'île aux savoirs voyageurs*. L'Harmattan.

MULLER MIRZA, N. (2014). Frames, framing and thinking space: A sociocultural exploration within an educational project. In T. Zittoun & A. Iannaccone (Éds). *Activities of thinking in social spaces* (pp. 65-82). Nova Science Publishers.

MULLER MIRZA, N. (2017). Apprendre par le conflit et l'argumentation? Quand les conflits sociocognitifs sont traversés par des enjeux identitaires et de société. In C. Staerklé & F. Butera (Éds). *Conflits constructifs, conflits destructifs* (pp. 17-31). Antipodes.

MULLER MIRZA, N., & ALBANÈSE, O. (2020). Les pratiques de bénévoles auprès d'enfants migrants en difficulté scolaire: un système d'activité sous tension. *Recherches en éducation* (42), 99-112. <https://doi.org/10.4000/rec.1496>

MULLER MIRZA, N., & DOS SANTOS MAMED, M. (Éds). (2021a). *Sur les frontières de la pensée: Contributions d'une approche dialogique et socioculturelle à l'étude des interactions en contexte*. Antipodes.

MULLER MIRZA, N., & DOS SANTOS MAMED, M. (Éds). (2021b). *Dialogical approaches and tensions in learning and development: At the frontiers of the mind*. Springer.

MULLER MIRZA, N. & PERRET-CLERMONT, A.-N. (1999). Negotiating identities and meanings in construction of knowledge. Analysis of interactions in a specific context, a «Network of exchange of knowledge». In J. Bliss, R. Säljö & P. Light (Éds). *Learning sites. Social and technological resources for learning* (pp. 47-61). Pergamon.

MULLER MIRZA, N., & PERRET-CLERMONT, A.-N. (2016). «Are you really ready to change?» An actor-oriented perspective on a farmers training setting in Madagascar, *European Journal of Psychology of Education*, 31, 77-93. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0238-1>

MULLER MIRZA, N., TARTAS, V., PERRET-CLERMONT, A.-N., & IANNACONE, A. (2009). Psychosocial processes in argumentation. In N. Muller Mirza & A.-N. Perret-Clermont (Éds). *Argumentation and education: Theoretical foundations and practices* (pp. 67-90). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-98125-3_3

PERRET-CLERMONT, A.-N., SCHUBAUER-LEONI, M.-L. & TROGNON, A. (1992). L'extorsion des réponses en situation asymétrique. *Verbum*, 1-2, 3-32.

PSALTIS, C., GILLEPSIE, A., & PERRET-CLERMONT, A.-N. (Éds) (2015). *Social relations in human and societal development*. Palgrave Macmillan.

ROMMETVEIT, R. (1976). On the architecture of Intersubjectivity. In L. H. Strickland, K. J. Gergen, & F. J. Aboud (Éds). *Social Psychology in Transition* (pp. 201-214). Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-8765-1_16

SALAZAR ORVIG, A. (1999). *Les mouvements du discours. Style, référence et dialogue dans des entretiens cliniques*. L'Harmattan.

- STERN, D. N. (2003). *Le moment présent en psychothérapie. Un monde dans un grain de sable* (M. Garène, Trad.). Odile Jacob.
- TARTAS, V., BAUCAL, A., & PERRET-CLERMONT, A.-N. (2010). Can you think with me? The social and cognitive conditions and the fruits of learning. In C. Howe & K. Littleton (Éds). *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction* (pp. 64-82). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203863510>
- ZEITER & GOASTELLE, (2017). Cartographie de l'enseignement-apprentissage du français aux requérants d'asile: des enjeux en tension pour l'individu et la société, *Babylonia*, 1, 75-78.
- ZITTOUN, T., & GILLESPIE, A. (2016). *Imagination in Human and Cultural Development*. Routledge.
- ZITTOUN, T., & GILLESPIE, A. (2021). A sociocultural approach to identity through diary studies. In M. Bamberg, C. Demuth, & M. Watzlawik (Éds). *Cambridge Handbook of Identity* (pp. 345-365). Cambridge University Press.

RÉSUMÉ DU CHAPITRE

Les approches du dialogisme sont plurielles. Dans ce chapitre, l'approche mobilisée s'inspire des concepts développés par des auteur-e-s comme Marková, Linell et Grossen, à la suite notamment de Bakhtine/Volochinov, qui défendent l'idée selon laquelle la pensée humaine est marquée par la présence de l'Autre, et donc hétérogène, faite de tensions, de contradictions et de conflits, et que certains dialogues, entre soi et autrui, ici et ailleurs, maintenant et d'autres temps, sont constitutifs des processus de construction de sens.

Cette approche est adossée à une perspective socioculturelle en psychologie de l'apprentissage, qui s'inscrit dans une tradition vygotskienne du développement humain. Elle insiste sur l'importance des dynamiques sociales pour le développement de la pensée individuelle et des médiations culturelles, telles que les instruments symboliques et matériels produits historiquement.

Ces choix théoriques, qui défendent une vision dynamique et située des phénomènes psychologiques, impliquent des outils méthodologiques permettant de concevoir les processus interactionnels et contextuels. À partir de deux exemples de recherche en contextes de formation, nous illustrons notre démarche qui vise à comprendre plus particulièrement comment les « dialogues entre les situations » (intra-situations et inter-situations) sont constitutifs des processus d'apprentissage. Cette démarche consiste à 1) examiner les points de vue des différent-e-s acteurs-trices d'un dispositif de formation, et leurs spécificités, en produisant différents types de données, par entretiens, observations, etc., à 2) sélectionner ce qui est appelé par les chercheurs-euses des incidents critiques considérés comme donnant à voir des « tensions dialogiques », et 3) prendre en compte la présence du ou de la chercheur.e en tant qu'élément rendant saillants les processus d'interprétation des acteurs-trices.

De manière générale, ces réflexions théoriques et méthodologiques permettent aux chercheurs-euses – sans présager d'une quelconque homogénéité ni linéarité – de rendre compte des processus de construction de sens. Elles permettent également l'élaboration d'un dialogue avec des personnes considérées comme pensantes, agissantes, exprimant des émotions, à la fois contraintes

et actrices, situées dans des contextes marqués par des rapports de pouvoir, dont la chercheuse ou le chercheur est partie prenante.

Si elles visent à éclairer les dynamiques des processus d'apprentissage et de développement, elles ne peuvent faire l'économie de futurs dialogues pour être affinées, dynamisées et interrogées autour par exemple des questions suivantes: comment aborder la diversité des données produites; comment identifier et analyser les incidents critiques; comment examiner la place de la chercheuse ou du chercheur dans son objet d'étude; comment envisager des modalités d'expression et de collaborations nouvelles autour par exemple de l'écriture ou la coécriture aux différentes étapes avec les acteurs-trices de la recherche, dans des dialogues dont les effets transformateurs pourraient être davantage mis en lumière?

5. L'EXPLICATION DANS LE CONTEXTE DES SOINS: UNE APPROCHE DIALOGIQUE DES INTERACTIONS COMPLEXES

MARCELO DOS SANTOS MAMED (UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL, DIACENTRE)

GIACOMO GASTALDI (UNIVERSITÉ DE GENÈVE, DIACENTRE)

INTRODUCTION

Notre contribution renvoie à une mise en dialogue entre la psychologie d'orientation socioculturelle et les sciences médicales. Plus spécifiquement, une psychologie qui se penche sur les pratiques effectives dans un domaine spécifique de soins: l'enseignement des professionnels de soin aux personnes qui vivent avec une chronicité.

Ce chapitre illustre par le biais de ce contexte précis des soins la mise en place de méthodes de recherche, d'intervention et d'analyse inspirées d'une approche dialogique en essayant de mettre en avant les réflexions qui en découlent. Il s'agit d'un exemple de recherche issu d'une étude plus large, focalisée sur les activités professionnelles qui se déploient dans des contextes de soins, plus particulièrement dans le domaine de l'enseignement et de la prise en charge de personnes vivant avec un diabète. Le langage et en particulier les procédés discursifs du type explicatif sont le centre de ces interactions sociales. Ces explications, qui émergent dans un contexte de formation/enseignement organisé par les professionnels de soin, visent l'auto-soin des personnes concernées par le diabète. Dans cette étude, un lieu de dialogues a été construit dans le but d'offrir des occasions de développement professionnel.

En partant du langage produit dans, par et pour les interactions sociales complexes, nous avons pris les aspects locaux, ceux qui émergent des ajustements et de la co-activité des participants, comme le début de nos réflexions. Nous avons ensuite enrichi ces méthodes avec des réflexions et démarches de l'approche dialogique en sortant du localisme de certaines analyses langagières. C'est de cette manière que nous explorons nos données verbales: comme des productions interactionnelles et dialogiques à la fois.

La première exploration, que nous appelons interactionnelle, se penche sur la construction d'un espace collectif où les interlocuteurs ensemble coorientent leur point de vue de manière à faire vivre des règles, des normes, des codes qui renvoient à des activités socioculturellement reconnues. Un espace issu de la rencontre de subjectivités diverses, dès lors considéré comme intersubjectif, qui fait vivre un ensemble de modes d'être ensemble, de connaître, de transmettre, modes de faire circuler des savoirs et modes de soigner.

Mais cet espace est également délimité, contraint, forgé et alimenté par des éléments qui le précèdent ou qui circulent ailleurs de l'ici-maintenant interactionnel. C'est pour cette raison que nous l'explorons avec une approche dialogique. En sortant du localisme conversationnel, nous explorons les tensions qui permettent le maintien ou l'entrave des activités déployées. Cette exploration est caractérisée par des créations de cadres dialogiques et est fortement inspirée de la clinique de l'activité francophone. Dans notre cas, nous nous inspirons de cette méthode pour suivre le discours que les participants produisent à propos de leur propre activité discursive (en l'occurrence explicative).

Les résultats mettent en exergue les trames constitutives des activités discursives qui seraient restées invisibles lors d'une analyse discursive dans le sens strict du terme ou lors d'une analyse exclusivement interactionnelle. Ces trames, dialogiques par nature, sont l'architecture qui oriente certaines manières de dire et de faire ayant un impact certain sur la relation des participants, la circulation de savoirs, les affects qui accompagnent les interactions sociales et l'apprentissage qui en découlent.

C'est dans la possibilité de rendre perceptibles les éléments constitutifs des espaces intersubjectifs et la manière dont les participants s'en servent que réside, à notre sens, la richesse d'une approche dialogique. Cela ouvre également à des nouvelles réflexions sur le psychisme, ses mouvements locaux et extérieurs, dans un déploiement ingénieux entre l'ici-maintenant, l'ailleurs, l'autre fois et l'avenir des interactions.

Notre chapitre débute par un ensemble de notions issues d'une approche dite dialogique qui permettent de penser les liens complexes et pas linéaires entretenus entre les discours et leurs dimensions

praxéologiques. Nous montrons ensuite un contexte spécifique d'activités sociales, l'enseignement dans le contexte des soins d'une maladie chronique, qui se prête bien à la réflexion issue de ces notions dialogiques. Ce faisant, nous nous focalisons sur une activité particulière, un procédé discursif socialement bien marqué : l'explication. Nous suivons ainsi l'activité explicative d'un professionnel de soin, une diététicienne qui enseigne dans un contexte de formation à l'intention de personnes qui vivent avec un diabète de type 1 et 2. Par nos méthodes qui prennent l'explication comme une activité interactionnelle et dialogique à la fois, plusieurs discours s'éclairent et rendent repérables des tensions et des dilemmes professionnels. Nous concluons le chapitre en discutant les résultats et les possibilités qu'ils offrent en termes de développement professionnel dans nos disciplines respectives.

Nous essayerons ainsi de montrer la richesse de cette approche et par chance stimuler le lecteur à aller au-delà des méthodes d'analyse verbale conventionnelles en contribuant à une psychologie innovante, soucieuse des enjeux sociétaux et prête à des dialogues interdisciplinaires féconds.

LE DIALOGISME ET LES PRATIQUES SOCIALES

Inspiré des travaux du linguiste russe Mikhaïl Bakhtine et ses collègues (Bakhtine, 1977, 1978/2008 ; Torodov, 1981), un nombre important de recherches se penchent sur les pratiques sociales en tant que trame de discours variés. Ces discours se déploient dans une mise en dialogue complexe entre interlocuteurs présents dans une interaction donnée en mobilisant des situations et des temporalités diverses, ce qui permet que les activités humaines prennent forme et dynamisme. Cette approche, dite dialogique, rend visible le fait que les discours sont des pratiques langagières constitutives des dimensions praxéologiques. Autrement dit, tout discours est constitué d'actes de communication qui sont des entités praxéologiques relevant les enjeux situationnels. Par exemple, une explication dans le contexte de soins est une activité qui organise et colore la rencontre entre le soignant et le soigné. Si une explication dans une consultation, une explication lors d'un examen médical ou une explication dans un contexte d'enseignement de soins sont

reconnaissables en tant que processus explicatif, elles déploient néanmoins des actes de communication qui orientent et donnent forme à des activités sociales différentes (une consultation, un examen, un enseignement). Les explications rendent donc visibles les caractéristiques de chaque situation. Elles sont des instruments de médiation de celles-ci.

Plus encore, cette mise en dialogue n'assure pas seulement l'exécution de pratiques sociales car elle est la condition même de la construction de ces pratiques ayant comme résultat le développement de la subjectivité humaine. En suivant ce fil rouge, nous pouvons dire que la subjectivité humaine se construit dans et par cette mise en dialogues complexe, fruit des interactions, des activités sociales diverses et de la rencontre avec d'autres subjectivités. Dans ce sens, la subjectivité est interactive, le produit d'un espace créé dans les interactions sociales lui-même de nature intersubjective (Linell, 2009 ; Marková, 2003 ; Rommetveit, 1976, 1992).

Or, si les pratiques sociales sont tissées de discours variés qui assurent leurs formes, il va sans dire que la dimension discursive, en interaction, devient pièce centrale pour l'observation du déploiement de la subjectivité ainsi que de la rencontre entre subjectivités (construction intersubjective des activités humaines). Dès lors l'intérêt d'appréhender les activités humaines par le prisme du dialogisme réside dans le fait de a) comprendre la construction de l'espace intersubjectif, b) identifier des discours et des connaissances qui circulent à l'intérieur de cet espace en entrant en tension les uns avec les autres et c) repérer le processus d'apprentissage qui en découle (Grossen, 2001 ; Grossen *et al.*, 2012 ; Säljö, 1999). Finalement, cette manière de se pencher sur les discours et leurs dimensions praxéologiques dans une perspective dialogique revient surtout à reconnaître les constructions intersubjectives des actions humaines en tant que socle du processus d'apprentissage et de développement psychologique en sortant d'une perspective individualiste de la subjectivité et de l'apprentissage.

Les interactions sont ainsi un lieu privilégié à explorer dans notre perspective. Comme toute interaction sociale est soumise à des contraintes plus ou moins importantes telles que les contextes particuliers, la durée et les règles préétablies, les thèmes, etc., le

déploiement de ces contraintes témoigne de l'intersubjectivité en jeu dans les interactions. Par exemple, plus les contraintes sont importantes, plus les interactions s'institutionnalisent dans un continuum dynamique qui les sort progressivement de leurs caractéristiques ordinaires (Arminen, 2005; Drew & Heritage, 1993; Heritage, 2005a). Les interactions ordinaires sont évidemment le produit de contraintes variables, de règles d'association sémantique établies, etc. Mais lorsque ces productions discursives s'orientent, prennent forme par, pour et autour des règles institutionnelles établies (les interactions à l'école, à l'hôpital, etc.), nous sommes face à des interactions marquées par ces institutions (Kerbrat-Orecchioni, 2011, voir pp. 197-198). Le social rend le psychisme possible et vice-versa.

De cette manière, les interactions sociales sont le lieu d'accordage, de déploiement de normes amenant les êtres humains à s'ajuster, à se coordonner dans l'espace intersubjectif afin d'assurer le maintien des activités. Dans le continuum dynamique que représentent les interactions, les acteurs construisent des interactions dites ordinaires ou font vivre de manière importante des contraintes qui constituent les interactions institutionnelles. De cette manière, l'institutionnalisation des interactions est surtout une construction intersubjective et par nature dialogique.

Comme exemple, une enseignante et une élève vont déployer des ressources interactionnelles telles que la spécificité des thèmes à aborder, les tours de parole bien marqués, le respect du temps de la leçon, enfin, elles feront vivre les contraintes spécifiques de ce type d'interaction pour construire une interaction reconnaissable en tant qu'interaction institutionnelle du type enseignement-apprentissage. De même, un soignant et un patient vont déployer ensemble des modalités interactionnelles et thématiques qui représentent pour les deux leur rôle complémentaire, les savoirs à explorer qui montrent une approche objectivant le corps humain ainsi que son soin. Ces contraintes spécifiques ont été la cible de plusieurs études qui montrent la machinerie de ce type d'interaction: pour les interactions de type enseignement-apprentissage voir par exemple les études pionnières de Newman, Griffin et Cole (1989); Sinclair et Coulthard (1975); Wood (1992); pour les interactions de soin voir les travaux de ten Have (1991), Maynard

(1991) et Heritage (2005b). Toutefois, ces études mettent l'accent sur la construction asymétrique des rôles, sur le pas à pas de l'interaction, sur les marqueurs qui les caractérisent (les routines interactionnelles selon eux) dans une espèce de localisme des procédures interactionnelles. Cette manière d'appréhender les interactions sociales, pour plus féconde qu'elle soit, opère à notre sens une abstraction importante: les discours hétérogènes, les discours distants qui sont convoqués par les acteurs sociaux impliqués dans une interaction ainsi que les tensions qu'elles génèrent ne prennent pas leur place dans l'analyse des chercheurs.

Ainsi, dans une perspective bakhtinienne, l'enseignante et l'élève, le soignant et le patient ne vont pas seulement déployer des routines interactionnelles pour la construction et le maintien de l'espace intersubjectif de manière à le reconnaître en tant qu'interaction d'enseignement-apprentissage ou de soins. Ils vont également l'alimenter de dialogues avec des *voix*, terme employé par Bakhtine (1970), diverses telles que celles qui sont disponibles dans la culture et dans la société (des émissions de télévision, des œuvres d'art, des extraits littéraires, des discours traditionnels liés aux thèmes à aborder, d'autres interactions qu'ils ont vécues, des procédés linguistiques prêt-à-porter car figés par l'usage des locuteurs, etc.) de manière à assurer mutuellement la pratique sociale et la rendre (socio)culturellement reconnaissable au travers de ces dialogues multiples (Muller Mirza & dos Santos Mamed, 2021b). Dans le dialogue avec l'autre, les êtres humains anticipent les réponses en adressant leur énoncé de manière à orienter les réponses et actions (Bakhtine, 1986). Dans le sillage de travaux post-bakhtiniens, les notions d'adressivité (qui adresse un discours à qui?) et de responsivité (quelles interprétations et sens se dessinent vis-à-vis des énoncés lorsque les réponses sont construites?) montrent le degré d'interdépendance qui se construit dans les espaces intersubjectifs (dos Santos Mamed, 2020a; Linell, 2021).

La perspective bakhtinienne a énormément contribué dans le domaine de l'éducation en ouvrant des réflexions fécondes sur ce qui est foncièrement dialogique dans la construction et la transmission de connaissances et de l'apprentissage (Grossen & Muller Mirza, 2019; Kumpulainen & Mutanen, 1999; Mercer, 2000;

Mercer, 2019 ; Muller Mirza & dos Santos Mamed, 2021a ; Rojas-Drummond & Peon Zapata, 2004).

Dans le sillage de ces travaux, nous nous penchons sur des interactions institutionnelles complexes, celles où les contraintes interactionnelles sont issues de traditions hybrides. Dans une perspective dialogique, nous nous intéressons plus particulièrement à des interactions sociales qui font coexister en même temps les contraintes liées à l'enseignement et au soin ainsi que leur devenir dans les interactions. La coexistence de ces contraintes est bien illustrée par l'ensemble de pratiques professionnelles connues sous les termes « Éducation Thérapeutique du Patient » (ETP). Celle-ci, nous le verrons, est étroitement liée au vécu d'une maladie chronique. Dans le cas qui nous occupe, l'ETP en diabétologie nous sert de contexte pour l'emploi de méthodes d'analyse dialogique dans le but de comprendre la construction d'un espace intersubjectif constitué de tensions générées par les traditions de soin et de l'enseignement.

L'ETPEN DIABÉTOLOGIE: LA MISE EN TENSION DE DIALOGUES HÉTÉROGÈNES

Le diabète sucré touche plus de 500 millions de personnes dans le monde. C'est une maladie endocrine dont les étiologies peuvent varier (auto-immune, métabolique, génétique, etc.). Le diagnostic est retenu sur l'observation d'une élévation anormale de la glycémie (l'hyperglycémie). Le diabète de type 2 est le plus prévalent. Il est caractérisé par la présence d'une résistance à l'insuline en lien avec une inflammation chronique à bas bruit. Il est fréquemment associé à un excès pondéral ou à l'âge. Le manque ou le retard de prise en charge est responsable de la survenue des complications micro et macro-vasculaires, telles que les maladies cardiovasculaires, néphrologiques, ophtalmologiques et neurologiques parmi d'autres. Cela amène à des coûts financiers et humains considérables dans nos sociétés modernes (FID, 2021).

Le contrôle du diabète dépend étroitement de la réalisation d'actions de santé, notamment le respect d'une alimentation équilibrée, la pratique d'une activité physique, le suivi des glycémies et la prise pluriquotidienne du traitement antidiabétique prescrit. La mise en

œuvre des facultés nécessaires à l'autogestion du diabète est déterminante sur les issues de la maladie et nécessite une transmission adaptée des savoirs entre soignants et patients.

La mise en œuvre de dispositifs d'ETP est une des réponses des acteurs de santé dans le monde pour contrer l'augmentation de complications tardives liées au diabète. Son émergence progressive et ses pratiques sont étroitement liées à l'histoire du diabète étant donné que la découverte et la commercialisation de l'insuline pose d'emblée la question de l'implication des soignés dans leur prise en charge permettant ainsi des nouvelles formes de relation entre soignant et soigné (Bartlett, 1986).

Il s'agit d'un champ où s'entrecroisent les pratiques de soins et d'enseignement ayant comme but la construction de compétences chez le soigné pour qu'il endosse le rôle d'acteur de sa santé. La réalisation de multiples actions de santé, la responsabilisation, la surveillance de son état de santé (glycémique, insulinique, diététique, sportif, etc.) transforment le patient en un partenaire de soin. Dans ce but, les soignants ont élaboré des dispositifs didactiques pluridisciplinaires visant à délivrer un programme éducatif basé sur un curriculum traditionnel liée à la maladie, son traitement, les complications à long terme, les symptômes à repérer, etc. Ces dispositifs d'ETP, qui évoluent parallèlement avec le développement des technologies dédiées au diabète (dos Santos Mamed & Gastaldi, 2022), réunissent des professionnels d'horizons variés (traditionnellement des médecins, infirmiers et diététiciens). Les soignants impliqués ont pour rôle de transmettre les connaissances acquises au long de leur formation professionnelles afin qu'elles permettent chez les soignés l'acquisition de savoirs et savoir-faire suffisant à leur autonomisation, ce qui passe par une responsabilisation de prise en charge de la chronicité et un changement de manières de vivre (Guirimand, 2015 ; Lacroix & Assal, 2003). Ainsi, ces professionnels font circuler des savoirs sur la physiologie du corps, sur les aspects pharmacologiques de l'action de médicaments, sur les gestes techniques, sur les connaissances diététiques nécessaires au maintien d'un équilibre du diabète avec un idéal à l'horizon : partir des besoins et des ressources dans une approche centrée sur le patient (Mosnier-Pudar, 2007).

Dès lors, l'ETP est un projet ambitieux et, par nature, issu de tensions diverses. Nous en énumérons quelques-unes : 1) la réunion de professionnels issus d'horizons différents et la manière dont chaque catégorie professionnelle envisage le soin ; 2) l'hétérogénéité de la notion de soin renvoyant à des paradigmes divers au sein d'une même catégorie professionnelle¹ ; 3) la pratique d'enseignement de savoirs scientifiques complexes et la manière dont les soignants la matérialisent ; 4) la relation soignant-soigné, asymétrique de base, qui doit en théorie devenir une relation de partenariat et finalement 5) la tension potentielle entre les savoirs scientifiques et les savoirs quotidiens à gérer en interaction.

De cette manière, une perspective dialogique peut mettre en évidence la construction de l'espace intersubjectif que ces séances d'ETP représentent avec ses tensions multiples. Plus encore, la mise en évidence de ces tensions peut offrir aux professionnels de santé l'occasion de réfléchir sur leur pratique.

Une des activités principales dans ces dispositifs d'ETP est l'explication. Au travers de ce procédé discursif, les soignants collaborent et font circuler des savoirs liés au diabète dans une visée didactique. Il s'agit ainsi d'un espace intersubjectif privilégié pour la compréhension de processus fins d'apprentissage et en même temps de la matière pour le développement professionnel.

L'EXPLICATION DES PROFESSIONNELS DE SOIN : PERSPECTIVE DIALOGIQUE D'ANALYSE

L'explication est un procédé discursif commun aux soignants et enseignants. À travers l'explication, ces acteurs sociaux *déplient*² le comment, le pourquoi ainsi que la définition de certains phénomènes. C'est un procédé qui met en évidence la construction d'un espace intersubjectif à l'intérieur duquel les acteurs sociaux mobilisent des ressources langagières rendant la situation explicative reconnaissable en tant que telle en orientant l'activité sociale vers une construction de savoirs. Si on prend le contexte de soins

1. À ce sujet, voir McKenna (1997) qui montre la diversité d'écoles de pensée dans les soins infirmiers qui proposent des paradigmes divers autour de la notion de soin.

2. Le mot « expliquer » est un dérivé du mot latin « plicare » – plier. Précédé par le préfixe *ex*, le mot introduit l'idée d'élément à déplier de manière à rendre visible ce qui était caché.

comme exemple, une soignante et un patient mobilisent ensemble des ressources communicationnelles en orientant la situation d'une consultation vers l'explication d'un examen à faire, d'un traitement à prendre ou de la pathophysiologie d'une maladie donnée. De cette manière, ils se focalisent sur certains éléments de savoirs jugés obscurs et dès lors cibles d'un travail explicatif (le comment, le pourquoi et la définition de ces éléments). Par des moyens discursifs, la soignante et son patient s'alignent, collaborent et co-construisent au travers de leurs actions participatives un espace commun de significations, de circulation de savoirs ayant un impact pragmatique sur leur rencontre (Filliettaz, 2002 ; Hudelot *et al.*, 2008 ; Roulet *et al.*, 2001).

Dans ce contexte, une explication est un espace dialogique par nature étant donné qu'elle a) répond et s'adresse aux idéaux prescrits de l'activité en rendant visible l'institutionnalisation de l'interaction, b) s'alimente d'autres interactions précédentes et projette des attentes normatives sur des interactions à venir en dehors du *hic et nunc* explicatif et c) évoque les discours capitalisés par l'histoire des catégories professionnelles.

À ce stade, le lecteur a déjà saisi que nous nous servons de méthodes d'analyse interactionnelle des activités explicatives pour saisir le travail de soignants dans le domaine de la diabétologie. Nous partons de ce déploiement pour ensuite comprendre le processus dialogique qui tisse ces activités explicatives. Mais comment faire ce pas supplémentaire en rendant l'analyse dialogique ?

Dans notre travail de recherche, nous partons de l'explication dans son déploiement interactionnel (Antaki, 1988, 1994 ; Fasel Lauzon, 2009) en suivant le pas à pas du processus explicatif (les tours de parole, désormais TP) au travers de séquences triparties qui représentent l'explication (l'ouverture, le noyau explicatif et la clôture de l'explication). En procédant de la sorte, nous délimitons le travail interactif qui institutionnalise le discours vers la pratique professionnelle explicative.

Ensuite, nous créons des cadres dialogiques susceptibles de faire émerger des discours à propos de l'explication. Cela renvoie à une mise en abîme où l'explication du professionnel de soin éclaire son explication construite dans les séances d'ETP. Nous

nous appuyons ainsi sur les travaux de la clinique de l'activité et ses méthodes d'intervention, l'autoconfrontation simple et croisée, afin de rendre visibles les trames dialogiques qui sont constitutives de l'activité explicative des soignants (Amigues *et al.*, 2004 ; Clot *et al.*, 2000). L'autoconfrontation simple renvoie à une méthode dans laquelle le professionnel visionne son activité enregistrée et la commente au chercheur. Lorsque certaines conditions sont remplies telles que la présence d'autres professionnels appartenant à la même catégorie qui ont participé à toutes les étapes de la même recherche, nous organisons un deuxième cadre de dialogues appelé autoconfrontation croisée. Dans ce cadre, les professionnels visionnent et commentent leurs activités enregistrées avec d'autres collègues de la même catégorie et le chercheur. Une restitution devient le dernier cadre dialogique en ficelant les discours générés dans les autres cadres précédents.

Cette perspective dialogique de mise en évidence de discours multiples ne fait pas seulement un état des lieux des discours présents dans l'interaction, comme une analyse du discours au sens strict serait a priori capable de le faire. Elle donne l'occasion aux professionnels de réfléchir à propos de leurs activités, d'identifier ce qui entrave ou assure leur maintien, d'éclairer des tâches aveugles de l'activité ce qui contribue au développement professionnel (dos Santos Mamed *et al.*, 2020).

En résumé, notre recherche considère l'explication à la fois comme une réalisation interactive (en suivant le point de vue des participants et leur co-construction de l'activité explicative) et une réalisation dialogique (en suivant la mobilisation de cadres plus larges qui permettent l'activité explicative d'être dynamique).

Nous décrivons désormais la recherche, la méthode employée ainsi que l'extrait qui illustre la recherche.

MÉTHODE DIALOGIQUE DES EXPLICATIONS: PRÉSENTATION DE L'EXTRAIT ET ANALYSE DIALOGIQUE DE L'INTERACTION

Notre corpus a été constitué dans le contexte d'une recherche plus large dont l'objet a été les explications des professionnels de santé aux personnes vivant avec un diabète de type 1 et 2 (dos Santos

Mamed, 2020a)³. Trois catégories professionnelles ont participé à l'étude : les médecins, les infirmiers et les diététiciens. Ceux-ci représentent la prise en charge traditionnelle du diabète instaurée depuis l'introduction de l'insuline (1922) dans le traitement des patients.

La recherche s'est déroulée dans trois dispositifs d'ETP en Suisse romande en créant avec les professionnels de soin un contexte propice pour la réflexion autour de leur pratique.

Dans ce chapitre, nous présentons l'explication de Denise⁴, une diététicienne spécialisée en diabétologie. Elle travaille dans une équipe pluridisciplinaire en collaborant avec un médecin diabétologue et une infirmière spécialisée en diabétologie. L'équipe organise des cours destinés aux personnes vivant avec un diabète de type 1 et 2 depuis 2001. L'intérêt d'utiliser une approche dialogique pour nous pencher sur cette interaction repose sur la nécessité de comprendre la circulation de savoirs, leur transmission ainsi que tous les aspects prescriptifs autour d'un élément central de la prise en charge du diabète : l'alimentation.

La séquence explicative de Denise offre seulement l'occasion de suivre une autoconfrontation simple étant donné que l'équipe ne dispose pas d'une autre diététicienne pour l'organisation d'une autoconfrontation croisée.

Le cours de diététique de Denise a été enregistré. Celle-ci a organisé son cours selon le curriculum traditionnel qui permet d'aborder les thèmes jugés incontournables tels que les estimations glycémiques des aliments, les rapport poids/glycémie, les différents types de sucre et la lecture des informations qui figurent sur l'emballage des aliments.

La séquence explicative tripartite que nous analysons (l'ouverture, le développement et la clôture) émerge dans les quatre premières minutes d'un atelier qui abordait le rapport poids et valeurs glycémiques comme thème. Sept participants étaient présents dans cet atelier. La séquence a été transcrite avec des normes de transcriptions qui prennent en considération les aspects séquentiels et

3. La recherche a été autorisée par la commission d'éthique du canton de Vaud (CER-VD), protocole 439/15.

4. Prénom d'emprunt.

segmentaux des données verbales (voir les normes de transcriptions en annexe).

EXPLICATION:

LE RAPPORT POIDS - APPORT CALORIQUE DES ALIMENTS

Le dispositif construit par Denise consistait à faire passer deux assiettes dont une était remplie de pâtes cuites et l'autre de pâtes crues. Les sept participants de l'atelier devraient estimer d'une manière intuitive le rapport entre le poids de ces aliments et l'apport calorique correspondant. Après la brève explication de cette consigne, les participants restent quelques minutes en silence en observant les assiettes selon les instructions de Denise. C'est à ce moment que la séquence explicative émerge en mettant en scène une participante de 74 ans nommée Paola.

Nous passons désormais à l'extrait de l'explication qui débute avec l'interruption du silence des participants par une question de Paola adressée à Denise.

Extrait 1 : Le rapport poids et apport calorique (dos Santos Mamed, 2020b)

1. **Paola** et quand on a JAMAIS EU peser quoi que ce soit' / comment évaluer'
2. **Denise** comment l'évaluer'
3. (0.3)
4. **Denise** ben ouais on est obligé un peu de passer par là' des fois de peser comme j'ai dit' c'est un peu rébarbatif je RECONNAIS mais honnêtement avec les années de profession je vois tellement des personnes qui viennent souvent pour des problèmes de déséquilibre du diabète / huit fois sur dix' c'est des questions de quantité' c'est comme si quelqu'un dit je fais cent kilomètres je dis n'importe quoi je mets un litre de benzine' ou je mets cent voyez c'est: avec un certain temps ça va pas jouer c'est pas proportionnel par rapport' à notre carburant' / à notre combustion c'est ça

/ c'est vrai que c'est un peu rébarbatif' mais après / ça vous facilite la vie

5. Paola d'accord

L'ouverture explicative est marquée par la question de Paola qui comporte quelques spécificités. Elle débute avec la mise en place d'une situation (*et quand*) suivie de l'usage du pronom impersonnel (*on*) permettant à Paola d'assumer un vécu d'incapacité (*JAMAIS EU peser*) sans grand menace identitaire devant le groupe. Par son intonation, Paola renforce cette construction sous forme de préface et pose finalement la question à Denise: *comment évaluer'* (lorsqu'on ne sait pas le faire?). Repris par Denise sous forme de la même question (TP2 *comment évaluer'*), l'objet devient cible de l'explication.

Après ce travail d'ouverture, Denise s'occupe du noyau explicatif. Le silence (TP3), étant un espace commun des participants, aurait pu donner lieu à un travail explicatif des participants et même de Paola. Toutefois, la diététicienne reprend le tour de parole et la responsabilité explicative en construisant son discours avec quelques spécificités. Nous en mentionnons quatre au moins: a) elle cadre l'évaluation calorique des aliments comme un devoir, même si celui-ci est présenté de manière atténuée (*on est obligé un peu*); b) en jugeant son discours comme répétitif (*c'est un peu rébarbatif je RECONNAIS*) elle interprète la question de Paola comme marque de ce même jugement; c) l'interprétation d'une nécessité potentielle d'apporter des arguments à travers l'introduction, par un adverbe d'appréciation (*honnêtement*), de la voix professionnelle, de l'expérience clinique liée à cette problématique (*problèmes de déséquilibre du diabète*) qui peut même être quantifiée (*huit fois sur dix*); d) la mobilisation d'une métaphore traditionnelle en ETP, un prêt-à-porter linguistique, qui cadre un support notionnel autour duquel se construit le sens que le corps humain est une machine et que l'alimentation est son carburant dont le fonctionnement et effet sont prévisibles (*cent kilomètres – un litre de benzine*). La construction de cette explication focalise les informations sur le pourquoi d'évaluer les aliments en l'éloignant de la question de la patiente basée sur le comment évaluer. La **clôture** de l'explication

se fait sous forme d'acceptation de celle-ci (TP5 *d'accord*). Paola accepte l'orientation donnée par Denise (du comment vers le pourquoi) sans laisser visible ce qu'elle a compris de ce discours.

En termes d'espace intersubjectif, la construction est faite de manière à orienter l'activité explicative vers un discours prescriptif basé sur des preuves et sur la voix professionnelle.

AUTOCONFRONTATION SIMPLE: L'ANALYSE DE LA DIÉTÉTICIENNE À PROPOS DE SON ACTIVITÉ EXPLICATIVE

Denise visionne tout l'extrait et fait une pause à la fin de celui-ci pour commenter son activité. Elle débute son analyse en se fixant sur la métaphore mobilisée et sa portée didactique.

Extrait 2: La métaphore

1. **Denise** là je dirais l'histoire avec la BENZINE je sais pas si c'est très compréhensible mais: / voilà ça je dirais: / je me suis comprise disons pour Madame mais je sais pas si c'est très compréhensible pour les autres au niveau du: / carburant de la distance

Denise analyse son activité explicative sous l'angle de l'impact didactique potentiel de son discours. Ce faisant, elle ne commente pas l'orientation prise par son explication (du comment vers le pourquoi) et place plutôt son observation sur la clarté ou l'opacité de la métaphore. Il s'agit d'une métaphore très utilisée dans le milieu de l'ETP en diabétologie qui au-delà de l'analogie proposée (corps-machine-carburant) prend forme d'un argument tout prêt et difficile à réfuter. Sous le terme « compréhensible », Denise s'interroge sur la portée argumentative de la métaphore. Elle infère que Paola aurait compris l'explication en restant dubitative quant à la compréhension des autres participants.

Dans cette brève analyse de Denise à propos de son activité, dans ce cadre particulier, nous pouvons résumer que: a) les difficultés potentielles qui émergent du dispositif et sa matérialisation (les assiettes de pâtes crues et cuites à évaluer intuitivement) ne sont pas une cible d'élaboration de la diététicienne; b) l'orientation

du comment vers le pourquoi prise par l'explication ne semble pas poser des questionnements à Denise ; b) seul le langage est analysé en termes de transparence et opacité et c) basée sur la clôture de l'explication (TP5 d'accord), Denise infère le processus compréhensif de Paola.

Denise reste en silence en regardant l'image pausée sur l'écran pour ensuite ajouter l'analyse suivante.

Extrait 3 : Être soignant, être enseignante

2. **Denise** tu vois' par rapport à ces QUANTITÉS c'est toujours quand même la difficulté puis ça je me suis dit mais COMMENT l'amener' Parce que là on évalue ensemble MAIS finalement cette relation poids valeur glycémique c'est la grande difficulté je vois bien au buffet les gens / ils viennent / ils font volontiers leur assiette mais quand il faut peser je vois bien que c'est euh j'insiste toujours un peu parce que pour moi ça me semble que c'est toujours important / par rapport à ça en tant que soignant je trouve en tout cas moi je sais qu'on a tellement un peu ce rôle ON DOIT SOIGNER / on a cette responsabilité / moi je sais que ça moi ça m'habite fort et puis il faut que j'informe le but des choses / c'est presque un stress tu vois'

Denise expose une difficulté diététique et didactique à la fois. Le rapport quantité et apport calorique reste selon les observations de la diététicienne un élément complexe de la diététique en ETP (*c'est la grande difficulté*). Dans ce constat, Denise observe que l'explication ainsi que la compréhension potentielle de ce thème ne semblent pas suffire pour l'acquisition des nouvelles formes de raisonnement à propos des habitudes alimentaires. Ces observations faites à l'extérieur de l'espace didactique (*je vois bien au buffet les gens*) amènent la diététicienne à élire cet aspect comme un point important de son enseignement (*j'insiste toujours un peu parce que pour moi ça me semble que c'est toujours important*). Dans ce sens, l'analyse de son explication montre qu'elle s'adresse à une sorte

de *patient générique*, celui qui n'a pas compris la nécessité d'évaluer son assiette et qui aura forcément un déséquilibre du diabète. Finalement, Denise rend visible l'interprétation de son métier caractérisée par l'injonction de soigner (*ON DOIT SOIGNER*). Cette injonction est interprétée par Denise et mise en pratique dans son enseignement à travers la nécessité de fournir des informations de façon exhaustive (*j'informe le but des choses*), une responsabilité liée aux injonctions professionnelles. Ce dernier aspect entre en résonance avec l'impératif professionnel moderne de tout communiquer au patient. Cette interprétation de son métier et les pratiques qui en découlent sont accompagnées d'une charge affective importante (*c'est presque un stress*).

Nous résumons l'analyse de Denise de la manière suivante : a) sous forme d'un dilemme (enseigner – soigner), Denise rend visibles les tensions de l'ETP ; b) face au dilemme, Denise se positionne comme une soignante qui interprète son rôle par le discours moderne de prise en charge : tout communiquer aux patients ; c) ce discours oriente l'activité vers la construction d'une asymétrie traditionnelle des soins (expert et novice) ; d) l'idéal de centrer l'ETP sur les besoins et les ressources du patient qui se trouve en face du soignant est abandonné au nom du point de vue du soignant.

CONCLUSION

La compréhension de la construction des espaces intersubjectifs est capitale pour la mise en évidence de processus complexes d'ajustements, d'entrave et de maintien des activités humaines. Plus encore, cette compréhension offre des occasions de développement professionnel fécondes desquelles le chercheur peut se saisir afin de contribuer à l'avancement de pratiques professionnelles plus ou moins éloignées de la psychologie. Dans ce sens, les méthodes de recherche et d'analyse d'inspiration dialogique semblent être à même de jeter un coup d'œil sur ces processus, de rendre visibles leurs taches aveugles et par-là de contribuer à la réflexion de la mise en place de pratiques sociales complexes.

En ce qui concerne l'ETP en diabétologie, illustrée par l'interaction de Denise, une approche dialogique ouvre quelques pistes d'intervention :

a) Les professionnels de soin sont face à des dilemmes vécus comme clivés. Afin de maintenir leur activité, les professionnels solutionnent ces dilemmes en mobilisant des expériences vécues ailleurs, des discours tenus ailleurs et des procédés linguistiques figés par l'usage (les métaphores) qui opèrent des transferts sémantiques entre différents domaines notionnels, etc. Ces éléments mobilisés rapprochent la pratique de l'ETP à des modes traditionnelles d'interaction de soin : attitudes prescriptives, modes de communication qui privilégient plutôt le point de vue des soignants, des visions du monde conventionnelles (la machinerie du corps qui remonte au XVII^e siècle), etc. Une approche dialogique, par ses dispositifs méthodologiques, peut offrir une occasion de réflexivité en augmentant les marges de manœuvre des professionnels face aux prescriptions diverses qui codifient leurs activités.

b) Cette construction prescriptive rend imperceptibles les traces de compréhension, de difficultés et finalement d'apprentissage des participants. De cette manière, les soignants n'ont pas accès à un processus d'acquisition de connaissances lui-même caractérisé par des tensions, par la présence de discours multiples et des contenus mouvants plus ou moins proches de l'objectif didactique des soignants et qui témoigne du parcours des participants (la scolarité des participants, le temps de leur diagnostic, le contact établis avec d'autres soignants, etc.). Il leur reste ainsi l'observation dans d'autres contextes (par exemple, l'observation des participants dans le buffet à l'heure du repas) qui les amène à des constats surprenants vis-à-vis d'acquisitions qu'ils jugent partielles. Une approche dialogique peut sensibiliser les soignants à la nécessité de rendre le processus d'apprentissage visible dans les séances d'ETP, de le nommer dans le discours et de le suivre dans l'accompagnement de personnes qui vivent une chronicité.

c) Le dilemme vécu dans les pratiques de l'ETP (enseigner et soigner) est accompagné d'un vécu affectif important pour les soignants. Sous le terme « stress », Denise fait part de ce vécu sans pour autant l'expliquer et l'élaborer. S'agit-il d'un sentiment de tout devoir expliquer aux participants sous peine d'être perçue comme insuffisante? S'agit-il d'une crainte de faute professionnelle par omission d'informations? Quoi qu'il en soit, une distinction entre

les soins et la didactique en ETP devrait être délimitée. Véritable tâche aveugle, la dimension affective qui accompagne l'apprentissage et les soins mériterait d'être thématifiée dans les formations professionnelles. Une approche dialogique à travers les discours qu'elle produit peut offrir l'occasion d'identifier, de nommer et d'élaborer dans des collectifs de travail les dimensions affectives constitutives des espaces intersubjectifs.

Nous concluons que lorsqu'on se penche sur le déploiement interactif et dialogique des pratiques sociales, les tensions qui constituent ces pratiques effectives gagnent en visibilité en alimentant les réflexions et en offrant des occasions pour le développement professionnel.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AMIGUES, R., FAÏTA, D., & SAUJAT, F. (2004). L'autoconfrontation croisée: une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de Psychologie*, 57(1), 41-44.
- ANTAKI, C. (1988). Explanations, Communication and Social Cognition. In C. Antaki (Éd.). *Analysing Everyday Explanation: A Casebook of Methods* (pp. 1-14). Sage.
- ANTAKI, C. (1994). *Explaining and Arguing. The Social Organization of Accounts*. Sage.
- ARMINEN, I. (2005). *Institutional Interaction: Studies of Talk at Work*. Ashgate.
- BAKHTINE, M. (1970). *Problèmes de la poétique de Dostoïevski* (G. Verret, Trad.). L'Âge d'Homme. (Édition originale publiée en 1929).
- BAKHTINE, M. (1977). *Marxisme et philosophie du langage* (M. Yaguello, Trad.). Les Éditions de Minuit. (Édition originale publiée en 1929 sous le nom de V. N. Volochinov).
- BAKHTIN, M. (1986). *Speech genre and other late essays*. University of Texas Press.
- BAKHTINE, M. (2008). *Esthétique et théorie du roman* (D. Olivier, Trad.). Gallimard. (Édition originale publiée en 1978).
- BARTLETT, E. E. (1986). Historical glimpses of patient education in the United States. *Patient Education and Counseling*, 8(2), 135-149. [https://doi.org/10.1016/0738-3991\(86\)90085-6](https://doi.org/10.1016/0738-3991(86)90085-6)
- CLOT, Y., FAÏTA, D., FERNANDEZ, G., & SCHELLER, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [en ligne], 2(1). <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>
- DOS SANTOS MAMED, M. (2020a). *Approche socioculturelle de l'Éducation Thérapeutique du Patient: Explications et interactions de soin dans la prise en charge du diabète*. [Thèse doctorale]. Université de Lausanne, serveur académique lausannois.

DOS SANTOS MAMED, M. (2020b). Perspectiva sócio-histórica da educação terapêutica do paciente: O Corpo explicado. *Letra Magna*, 16(26), 256-275.

DOS SANTOS MAMED, M., & GASTALDI, G. (2022). Covid: The missing trigger to start a remote FIT course. *Frontiers in Clinical Diabetes and Healthcare*, 3, 1-4. <https://doi.org/10.3389/fcdhc.2022.834082>

DOS SANTOS MAMED, M., GROSSEN, M., & CAUDERAY, M. (2020). L'explication du diabète dans une séance d'éducation thérapeutique: une activité discursive contribuant au développement professionnel des soignants. *Langage et Société*, 169(1), 129-151. <https://doi.org/10.3917/lis.169.0129>

DREW, P., & HERITAGE, J. (Éds). (1993). *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge University Press.

FASEL LAUZON, V. (2009). *L'explication dans les interactions en classe de langue: organisation des séquences, mobilisation de ressources, opportunités d'apprentissage* [Thèse doctorale]. Université de Neuchâtel.

FID. (2021). *Atlas du diabète de la Fédération internationale du diabète*. <https://diabetesatlas.org/atlas/tenth-edition/>

FILLIETTAZ, L. (2002). *La parole en action: éléments de pragmatique psycho-sociale*. Éditions Nota bene.

GROSSEN, M. (2001). La notion de contexte: quelle définition pour quelle psychologie? Un essai de mise au point. In J.-P. Bernié (Éd.). *Apprentissage, développement et significations* (pp. 59-76). Presses Universitaires de Bordeaux.

GROSSEN, M., & MULLER MIRZA, N. (2019). Interactions and Dialogue in Education: Dialogical Tensions as Ressources or Obstacles. In N. Mercer, R. Wegerif, & L. Major (Éds). *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education* (pp. 597-609). Routledge.

- GROSSEN, M., ZITTOUN, T., & ROS, J. (2012). Boundary Crossing Events and Potential Appropriation Space in Philosophy, Literature and General Knowledge. In E. Hjørne, G. van der Aalsvoort, & G. de Abreu (Éds). *Learning, Social Interaction and Diversity – Exploring Identities in School Practices* (pp. 15-34). Sense Publishers.
- GUIRIMAND, N. (2015). De la « pédagogisation » des soins des malades chroniques aux dispositifs d'éducation thérapeutique. *Le Télémaque*, 47(1), 59-70. <https://doi.org/10.3917/tele.047.0059>
- HERITAGE, J. (2005a). Conversation analysis and institutional talk. In K. L. Fitch & R. E. Sanders (Éds). *Handbook of language and social interaction* (pp. 103-147). Lawrence Erlbaum Associates.
- HERITAGE, J. (2005b). Revisiting authority in physician-patient interaction. In J. F. Duchan & D. Kovarsky (Éds). *Diagnosis as Cultural Practice* (pp. 83-102). Mouton de Gruyter.
- HUDELOT, C., SALAZAR ORVIG, A., & VENEZIANO, E. (2008). *L'explication : enjeux cognitifs et interactionnels*. Peeters.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2011). *L'énonciation*. Armand Colin.
- Kumpulainen, K., & Mutanen, M. (1999). The situated dynamics of peer group interaction: an introduction to an analytic framework. *Learning and instruction*, 9(5), 449-473. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(98\)00038-3](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(98)00038-3)
- LACROIX, A., & ASSAL, J.-P. (2003). *L'éducation thérapeutique des patients : nouvelles approches de la maladie chronique*. Maloine.
- LINELL, P. (2009). *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically*. Information Age Publishing.
- LINELL, P. (2021). Linguaging in Real Life: On Contexts and Communication Beyond Formal Linguistics and Conversation Analysis. In N. Muller Mirza & M. dos Santos Mamed (Éds). *Dialogical Approaches and Tensions in Learning and Development : At the Frontiers of the Mind* (pp. 49-65). Springer.
- MARKOVÁ, I. (2003). Constitution of the Self: Intersubjectivity and Dialogicality. *Culture & Psychology*, 9(3), 249-259. <https://doi.org/10.1177/1354067X030093006>

- MAYNARD, D. W. (1991). Interaction and Asymmetry in Clinical Discourse. *American Journal of Sociology*, 97(2), 448-495.
- MCKENNA, H. (1997). *Nursing Theories and Models*. Routledge.
- MERCER, N. (2000). *Words and mind. How we use language to think together*. Routledge.
- MERCER, N. (2019). *Language and the Joint Creation of Knowledge: The Selected Works of Neil Mercer*. Routledge.
- MOSNIER-PUDAR, H. (2007). Éducation thérapeutique du patient et diabète de type 2 : que nous apprend la littérature? *Médecine des Maladies Métaboliques*, 1(3), 80-87.
- MULLER MIRZA, N., & DOS SANTOS MAMED, M. (Éds). (2021a). *Dialogical Approaches and Tensions in Learning and Development: At the Frontiers of the Mind*. Springer.
- MULLER MIRZA, N., & DOS SANTOS MAMED, M. (Éds). (2021b). *Sur les frontières de la pensée : contributions d'une approche dialogique et socioculturelle à l'étude des interactions en contexte*. Antipodes.
- NEWMAN, D., GRIFFIN, P., & COLE, M. (1989). *The construction zone: Working for cognitive change in school*. Cambridge University Press.
- ROJAS-DRUMMOND, S., & PEON ZAPATA, M. (2004). Exploratory Talk, Argumentation and Reasoning in Mexican Primary School Children. *Language and Education*, 18(6), 539-557. <https://doi.org/10.1080/09500780408666900>
- ROMMETVEIT, R. (1976). On the Architecture of Intersubjectivity. In L. H. Strickland, K. J. Gergen, & F. J. Aboud (Éds). *Social Psychology in Transition* (pp. 201-214). Plenum Press.
- ROMMETVEIT, R. (1992). Outlines of dialogically based social-cognitive approach to human cognition and communication. In A. H. Wold (Éd.). *The dialogical alternative: Towards theories of language and minds* (pp. 19-44). Scandinavian University Press.
- ROULET, E., FILIETTAZ, L., & GROBET, A. (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Peter Lang.

SÄLJÖ, R. (1999). Concepts, cognition and discourse: From mental structures to discursive tools. In W. Schnotz, S. Vosniadou, & M. Carratero (Éds). *New perspectives on conceptual change* (pp. 81-90). Pergamon.

SINCLAIR, J., & COULTHARD, R. M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.

TEN HAVE, P. (1991). Talk and Institution: A Reconsideration of the "Asymmetry" of Doctor-Patient Interaction. In D. Boden & D. H. Zimmerman (Éds). *Talk and Social Structure: Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis* (pp. 138-163). Polity Press.

TORODOV, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine: le principe dialogique suivi de Écrits du Cercle de Bakhtine*. Seuil.

WOOD, D. (1992). Teaching talk: How modes of teacher talk affect pupil participation. In K. Norman (Éd.). *Thinking voices: The work of the national oracy project* (pp. 203-212). Hodder & Stoughton.

ANNEXE 1: NORMES DE TRANSCRIPTION

-	Interruption abrupte de l'émission d'un mot ou d'un énoncé
: : : : :	Allongement vocalique
MAJ	Mot accentué
'	Énoncé interrogatif
,	Intonation descendante avec courte pause
/	Pause
[]	Chevauchement
(())	Commentaires

RÉSUMÉ DU CHAPITRE

Ce chapitre a pour but de montrer l'articulation méthodologique entre les approches interactionnelles et dialogiques. Une telle articulation théorique et méthodologique peut offrir des occasions d'intervention, de formation et de développement de professionnels dans des domaines divers.

En ce qui concerne l'approche dialogique, nous utilisons la notion bakhtinienne de voix et les travaux post-bakhtiniens qui se penchent sur l'adressivité et la responsivité dialogique des énoncés. La notion de voix renvoie à l'expression de perspectives socialement reconnaissables (la voix professionnelle, le discours d'interlocuteurs absents de l'interaction qui se déploie, les personnes réelles ou imaginaires mobilisées dans le discours, les procédés langagiers figés par l'usage, etc.) qui traversent l'ici-maintenant des interactions en les orientant vers des manières de faire et de maintenir (ou d'entraver) les activités sociales. Dans ce sens, pour nous, la notion de voix est étroitement liée à la constitution des activités sociales et comment les individus coorientent leur point de vue.

Cette manière d'envisager les activités sociales implique l'élaboration de méthodes de construction de données et d'analyse qui se penchent sur le déploiement interactionnel et dialogique des interactions. Dans notre démarche, nous partons d'une activité sociale bien délimitée: l'explication. Les approches linguistiques d'orientation interactionnelle nous fournissent des moyens méthodologiques pour délimiter l'explication (son ouverture, son déploiement et sa clôture) et mettre en lumière les coactivités orchestrées par les participants dans la construction d'un espace intersubjectif de circulation de savoirs. Mais les participants ne se servent pas seulement des moyens locaux pour cette construction. Ils mobilisent, convoquent, rappellent, s'appuient sur les voix diverses afin d'orienter et maintenir l'explication en cours. Au-delà d'une identification de ces voix dans l'interaction en cours, nous sollicitons les participants pour nous fournir leur point de vue et réflexion sur les fonctions potentielles de ces voix dans l'interaction. La structure de la démarche suit ainsi le protocole suivant: a) une démarche inspirée de l'analyse conversationnelle pour la délimitation pas à pas de l'interaction sociale en train de se réaliser en suivant de près le point

de vue des participants, b) l'identification des orientations prises des énoncés (adressivité et responsivité) ainsi que les voix mobilisées par les participants dans le déploiement interactif et c) inspirés d'une démarche de la clinique de l'activité, la sollicitation du point de vue des participants (dans notre recherche, le professionnel de soin) pour l'éclairage des fonctions pragmatiques de la mobilisation de ces voix dans l'interaction délimitée préalablement.

En termes d'apport, une telle démarche rend visible les fonctions pragmatiques de la trame dialogique des interactions en dépassant la simple identification de celle-ci. On comprend avec les participants leurs intentions, leur tâche aveugle et le capital dialogique qu'ils disposent pour des activités ciblées. En termes de limite, il s'agit d'une méthode coûteuse qui demande: i) des connaissances en méthodes d'analyse interactionnelle; ii) une position clinique (la création d'une alliance de travail avec les participants, la création d'un cadre suffisamment contenant pour le discours des participants, etc.) lors de la mise en place des autoconfrontations et iii) l'exigence de dépasser un rapport de transparence et d'immédiateté du langage en sortant de l'analyse de *ce qui a été dit* pour l'analyse du *comment le discours a été dit*. Ce dernier aspect est, à notre sens, le point central d'ouverture proposé par une approche dialogique. En prenant les voix dans un sens bakhtinien comme une métaphore, cet aspect exige une formation orientée non seulement vers l'analyse de données verbales mais vers l'écoute de celles-ci.

6. LA RECONSTRUCTION DE L'EXPÉRIENCE PÉDAGOGIQUE À TRAVERS L'ANALYSE MATÉRIELLE DIALOGIQUE: DEUX CAS D'ÉTUDE

ELISA CATTARUZZA (UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL)

BEATRICE M. LIGORIO (UNIVERSITÉ DE BARI)

GIUSEPPE RITELLA (UNIVERSITÀ DELLA CAMPANIA LUIGI VANVITELLI)

ANTONIO IANNACONE (UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL)

INTRODUCTION THÉORIQUE

Le concept principal que nous avons adopté pour l'analyse qualitative présentée dans ce chapitre est le concept bakhtinien de *voix* (Bakhtine, 1981). Dans cette approche, une voix est conceptualisée comme une « personnalité parlante » (Akkerman *et al.*, 2012, p. 230) exprimant une perspective particulière sur les « questions » ou les « thèmes » abordés au cours d'une conversation. Les voix peuvent être celles de personnes réelles participant à une conversation, d'individus absents ou d'entités sociales abstraites exprimées par les participants réels (Grossen & Orvig, 2011). Ces entités abstraites ont été théorisées en termes de « voix généralisées » (Linell, 2009) ou de « voix culturelles » (Wegerif, 2012). Dans une conception dialogique, l'analyse des voix révèle la structure émergente de l'interaction (Linell, 1998). Comme le rappellent Marková et collègues (2007), les locuteurs ne sont pas des auteurs isolés de leur discours. Les textes littéraires, comme les discours, sont créés et interprétés par une variété de voix par rapport auxquelles l'auteur se positionne. Il s'agit de voix explicites et implicites ou de véritables discours auxquels l'auteur a participé ou qu'il a entendus dans des temporalités précédentes. D'un point de vue méthodologique, la voix est un concept heuristique qui permet de repérer des perspectives multiples dans un dialogue. La théorie dialogique dans la psychologie et éducation s'était principalement concentrée sur l'interaction entre voix humaines, en négligeant les voix non humaines et du monde matériel (Iannaccone, 2013, 2015, 2017; Moro, 2015). Ce n'est que récemment que quelques recherches ont montré que la matérialité joue un rôle substantiel dans les processus dialogiques (voir, par exemple, Cattaruzza *et al.*, 2019, 2022; Hetherington & Wegerif, 2018; Kumpulainen & Kajama, 2020;

Ritella & Loperfido, 2021) et ont discuté de la dimension sociomatérielle des processus d'apprentissage qui ont lieu lorsque les apprenants utilisent la technologie (Mehto *et al.*, 2020). En particulier, le monde matériel a été partiellement examiné dans la littérature dialogique en adoptant le concept bakhtinien de *chronotope* (Ritella, *et al.*, 2016a). Le chronotope a été défini en termes de configurations spatio-temporelles socialement émergentes, où l'espace et le temps sont considérés comme des constructions sociales interdépendantes (Bakhtine, 1981). Ce concept a été utilisé pour étudier le rôle des relations spatiales et temporelles dans différents types d'activités éducatives, en considérant les aspects discursifs et matériels des relations spatio-temporelles (par exemple, Ritella, *et al.* 2016; Brown & Renhsaw, 2006). Dans la méthode d'analyse matérielle dialogique discutée dans ce chapitre, nous soulignons l'importance d'une focalisation analytique sur l'interaction dialogique avec le monde matériel, qui est souvent négligée dans les enquêtes dialogiques. En nous appuyant sur les travaux de Hetherington et Wegerif (2018), nous soutenons que la sociomatérialité ne peut pas être considérée comme une voix séparée, mais qu'elle contribue fortement à la *polyphonie* qui se produit dans le processus enchevêtré de construction de sens et de positionnement des étudiants. Dans ce chapitre, nous considérons la reconstruction discursive d'une expérience éducative comme une opportunité concrète pour les chercheurs d'explorer la relation entre humains et non humains (Latour, 2005). Pour illustrer notre proposition, nous examinerons qualitativement les rapports des élèves de degrés différents (bachelor et école obligatoire) sur leurs activités pratiquées dans deux cadres scolaires différents (Suisse et Italie). Dans les deux cas présentés, des groupes de discussion (*focus groups*) ont été organisés pour vérifier l'orchestration polyphonique des voix.

ÉTUDE DE CAS N° 1: LES VOIX DES ÉTUDIANT·E·S¹

Pendant le cours « Matérialité en contexte » nous avons abordés avec les étudiant·e·s la question matérielle en éducation en analysant des textes scientifiques mais aussi en encourageant l'organisation

1. Cette recherche est présentée en détail dans Cattaruzza *et al.* (2019).

de deux ateliers destinés aux enfants (âgés de 4 à 11 ans) et à leurs parents, animés par les étudiant-e-s et portant sur la création d'instruments de musique et l'invention de moyens de transport pour les figurines à partir de matériaux recyclés. À la fin du cours, nous avons organisé trois groupes de discussion avec les 26 étudiant-e-s (6 hommes et 20 femmes) impliqué-e-s. En adoptant une perspective dialogique, nous avons considéré la reconstruction discursive d'une expérience éducative comme une opportunité concrète pour explorer comment la matérialité s'articule avec les autres voix des étudiant-e-s.

Nos étapes d'analyse méthodologique étaient les suivantes :

- a) Dans un premier temps, les trois groupes de discussion avec les étudiant-e-s (50-60 minutes d'enregistrement pour chaque groupe) ont été transcrits dans leur intégralité. Dans cette phase, c'était important d'anonymiser les comptes-rendus des étudiant-e-s, que nous avons donc nommés : étudiant 1, étudiant 2, étudiant 3, etc.
- b) Nous avons ensuite codé et identifié les énoncés discursifs dans lesquels trois catégories de voix ont émergé : la voix des matériaux, la voix des autres et la voix culturelle. Nous avons choisi ces trois appellations pour indiquer les moments pendant lesquels les étudiant-e-s :
 - *Voix des matériaux* : se réfèrent aux matériaux tels qu'ils ont été expérimentés pendant l'activité ;
 - *Voix des autres* : utilisent une forme de discours rapporté ou de discours virtuel (attribué à des individus absents) ;
 - *Voix culturelle* : mobilisent des éléments culturels, ou ressources symboliques (Zittoun, 2006), pour verbaliser leurs sentiments.

Nous avons adopté une méthode d'analyse matérielle dialogique (Hetherington & Wegerif, 2018) afin d'observer le positionnement des étudiant-e-s par rapport à ces différentes voix. Du point de vue méthodologique, l'exemple qui suit nous montre que cette analyse explore d'un côté l'expression de voix multiples, incluant les voix différentes des étudiant-e-s lors du *focus group*, et les voix

humaines et non humaines que les participants représentent dans leur discours.

Tableau n. 1. Extrait : différentes voix des étudiant-e-s

Élèves	Transcription	Analyse matérielle dialogique
Étudiant 7	Mais aussi ce que je trouvais bien c'est ce travail de réflexion qu'on a dû faire presque immédiatement en fait. Je voyais un peu les, si vous me permettez cette métaphore, je voyais un peu le Lightman dans « Lie to me » par exemple. Mais c'est tout.	L'étudiant 7 se réfère à un élément culturel (le personnage principal d'une série policière américaine) pour verbaliser ses sentiments lorsque les élèves et les éducateurs de l'association discutent ensemble par rapport à l'activité vécue lors de l'atelier en les comparant à l'équipe d'experts américains de la série policière (« Lie to Me »). L'étudiante 1 a donné une définition personnelle des aspects interactionnels qui ont émergé pendant l'activité. L'étudiante 4 a verbalisé son attitude créative en évoquant une situation dans laquelle elle était chez elle et le pot de yogourt lui a rappelé la possibilité d'utiliser des matériaux recyclés.
Étudiant 1	Mais c'est ça que je n'y attendais pas, cet aspect interactionnel, de comment tu gères en plus de toi ta relation aux autres, la relation entre les autres.	
Étudiante 4	Ça change un peu quoi, ça fait réfléchir sur pas mal de choses, et puis je me dis nous-mêmes aussi on a été créatif, voilà créer cet atelier moi je me suis retrouvée chez moi avec mon gobelet de yogourt que j'avais fini et je me suis dit « ah ben non tu vas pas le jeter parce que ça peut être utile ».	

Par ailleurs, cette analyse nous a permis d'observer que les élèves se sont positionnés de trois manières différentes par rapport à la voix culturelle: (a) en se référant à des éléments culturels en tant que ressource symbolique (la série policière américaine), (b) en se référant à des ressources matérielles (pot de yogourt), et (c) en se référant à leur conscience culturelle. Ces trois positionnements apparaissent strictement imbriqués dans le dialogue. Comme

pour toute méthode qualitative, plus d'un chercheur est nécessaire pour finaliser l'analyse et un bon niveau d'intersubjectivité doit être atteint. Dans notre cas, nous étions trois : deux chercheurs « internes » directement impliqués dans la recherche à différents niveaux (animation focus, transcription, codage etc.) et une chercheuse « externe » qui nous a aidés, entre autres, à mieux préciser nos codages. Comme résultats finaux, des tableaux récapitulatifs et des représentations visuelles des catégories ont été produits.

ÉTUDE DE CAS N° 2 :

L'IMPACT DE LA TECHNOLOGIE BASÉE SUR LA FABRICATION

Ce cas porte sur des activités éducatives basées sur la fabrication et liées à la robotique éducative. Notre but était d'analyser comment les activités créatives liées à la construction de robots impliquent la présence de voix « matérielles » qui s'inscrivent dans le processus créatif et la structuration de l'espace-temps (chronotope).

Les élèves concernés fréquentaient une classe de 8^e année située à Bari (Italie). Dans le cas que nous allons présenter, les élèves ont été invités à concevoir en groupe – sous la direction de leur enseignant – un robot qui aiderait à faire face à la pandémie. Le premier groupe comprenait trois élèves de sexe masculin (âgés de 11-12 ans) qui ont réalisé plusieurs projets à l'aide de kits de robotique éducative, et le second groupe comprenait trois élèves de sexe masculin et une élève de sexe féminin (de même âge que le groupe précédent) qui ont principalement utilisé le *cloud* et des logiciels d'animation et de programmation visuelle simplifiée. Deux *focus groups* de 45 minutes ont été mis en place à la fin des activités, un pour chaque groupe. L'animateur du *focus group* a posé aux élèves des questions ouvertes sur leur tâche et sur la façon dont ils ont procédé pour l'accomplir. L'enseignant a participé activement à la collecte des données, notamment au recrutement des élèves, à la formation des groupes et à l'obtention du consentement éclairé des parents des élèves. Une description plus détaillée de ce cas est disponible dans Ritella et collègues (2022).

Dans le but de comprendre comment les voix humaines et non humaines s'entremêlent dans le processus sociocognitif lié à

l'utilisation des technologies, nous nous sommes questionnés sur les points suivants :

- a) Quelles voix émergent dans une activité basée sur la technologie et réalisée à la maison ?
- b) Comment les élèves intègrent-ils les outils technologiques dans leurs activités ?
- c) Comment l'espace-temps – à savoir le chronotope – influence-t-il les activités manuelles ?

Pour y répondre, notre analyse méthodologique a prévu plusieurs étapes. Tout d'abord, la transcription des entretiens a été anonymisée à l'aide de pseudonymes. Ensuite, les données ont été codées par une lecture itérative (Ritella *et al.*, 2016; Ritella & Ligorio, 2016). À titre d'exemple, examinons l'extrait suivant en considérant d'abord la méthode dialogique traditionnelle. Juste après, nous montrerons comment l'analyse s'est enrichie en adoptant la méthode matérielle dialogique (Hetherington & Wegerif, 2018).

Tableau n° 2. Analyse dialogique traditionnelle

Transcription originale	Traduction	Commentaires
Avevo creato una specie di macchinina cingolata simile a quella di Mike, io avevo voglia di fare un follow-line ma il sensore di colore era un po' troppo in alto quindi non prendeva benissimo il nero. E allora visto che non potevo metterlo più in basso di così, l'ho smontata e ho fatto un altro.	J'avais créé une sorte de voiture à chenilles semblable à celle créée par Mike, je voulais créer une ligne de suivi... mais le capteur de couleur était positionné trop haut et donc il ne pouvait pas bien détecter le noir... et puis comme il n'était pas possible de le positionner plus bas, je l'ai démonté et j'en ai créé un nouveau.	Lenny décrit son propre processus mental où il compare son travail à celui d'un camarade de classe (Mike).

Dans cet extrait, à première vue basé sur une compréhension dialogique traditionnelle, où seules les voix humaines sont prises en compte, seule la voix de Lenny est traçable. Lenny explique son propre processus de réflexion lors de la création d'une voiture à chenilles robotisée. Néanmoins, cette analyse dialogique

conventionnelle ne reconnaît que le rôle que la voix de Lenny joue dans l'événement représenté, négligeant le fait que dans l'épisode narré, sa voix n'est pas du tout indépendante d'une voix non humaine qui entre implicitement dans le processus dialogique. En effet, la machine construite par Lenny semble résister à son intention et ne suit pas la ligne noire comme prévu. C'est à partir de la tension dialogique entre l'intention de Lenny (sa propre voix) et la résistance de la machine qui ne se comporte pas comme prévu (la voix du monde matériel) que le potentiel de réflexion et d'apprentissage émerge.

Tableau n° 3. Analyse matérielle dialogique

Transcription original	Traduction	Commentaires
Avevo creato una specie di macchinina cingolata simile a quella di Mike, io avevo voglia di fare un follow-line ma il sensore di colore era un po' troppo in alto quindi non prendeva benissimo il nero. E allora visto che non potevo metterlo più in basso di così, l'ho smontata e ho fatto un altro.	J'avais créé une sorte de voiture à chenilles semblable à celle créée par Mike, je voulais créer une ligne de suivi... mais le capteur de couleur était positionné trop haut et donc il ne pouvait pas bien détecter le noir... et puis comme il n'était pas possible de le positionner plus bas, je l'ai démonté et j'en ai créé un nouveau.	Lenny décrit son propre processus mental où il compare son travail à celui d'un camarade de classe (Mike). Le capteur de couleurs limite l'action et oblige Lenny à modifier son activité.

L'analyse matérielle dialogique met en lumière une autre étape du processus d'apprentissage de Lenny. En observant la structure de la machine, Lenny se rend compte qu'il lui serait impossible de déplacer le capteur vers une position plus basse, et qu'il devrait trouver une solution alternative. Dans cette interprétation, c'est le dialogue entre la voix propre de Lenny (ses propres intentions) et la voix du monde matériel (le comportement de la machine robotique) qui déclenche le processus cognitif. La prise de conscience de Lenny guide les étapes suivantes de l'activité (« Je l'ai démonté et j'en ai construit un nouveau »).

Lorsqu'il se base sur la seule analyse des voix humaines représentées, l'examen de l'activité pédagogique néglige complètement le fait que ce n'est que grâce à l'interaction incarnée avec le monde

matériel que Lenny a pu développer le dialogue intérieur qu'il décrit dans cet extrait. Ainsi, l'interaction avec les matériaux (qui ont apporté au dialogue leur propre voix, indépendante de celle de Lenny) a été un facteur déterminant pour le processus d'apprentissage décrit dans l'extrait.

Trois voix humaines (*enseignants, familles et pairs*) et quatre voix non humaines (*contexte scolaire, programmes informatiques, livres, et vidéos*) ont été identifiées au total par les chercheurs impliqués dans l'analyse. La voix humaine la plus fréquemment représentée était la voix des pairs (qui est apparue au total 19 fois sur les 72 énoncés codés). L'investigation des chronotopes enrichit encore l'approche dialogique-matérielle car elle permet de retracer la dynamique entre les voix. Un bon exemple de cela est l'extrait suivant, où Anne compare sa dynamique sociale à la maison et en classe.

Transcription originale	Traduction	Commentaires
Mi sa che ai tempi ero compagna di banco di Max, quindi, se non capivamo qualcosa mi aiutava lui, ma comunque alla fine ci siamo riusciti. E invece in questo periodo mi sto soltanto facendo aiutare dai miei amici.	Je pense qu'à l'époque, Max était mon voisin de banc, et donc si nous ne comprenions pas quelque chose, il m'aidait, et à la fin nous avons réussi. Au contraire, à cette époque [pendant le confinement dû à la pandémie], je n'ai demandé de l'aide qu'à mes amis.	Le chronotope composé par le bureau dans la classe (lieu) pendant la leçon (temps passé) soutient la relation d'aide avec le camarade de bureau. Le chronotope comprenant le présent (temps) et le travail effectué à la maison (lieu) détermine une relation d'aide basée sur l'amitié.

Dans cet extrait, nous voyons comment les coordonnées spatiales et temporelles sont intégrées dans le discours et nous permettent de déduire comment les personnes interrogées conceptualisent l'espace-temps (chronotope) de l'apprentissage. Dans ce cas, Anne utilise des marqueurs temporels explicites (« à cette époque ») pour comparer son expérience d'apprentissage avant et après le début de la pandémie. En outre, il est possible de détecter dans cet extrait quelques marqueurs spatiaux, bien qu'ils soient plus implicites dans le discours et pas si faciles à détecter pour un chercheur novice. Cela est confirmé par le fait que le terme de comparaison est

l'enseignement à distance, alors qu'Anne et Max sont éloignés l'un de l'autre et qu'elle ne demande plus d'aide à son ancien voisin de bureau. En d'autres termes, dans cet extrait, la proximité physique semble susciter des interactions pédagogiquement pertinentes avec les pairs, même s'ils ne se considèrent pas comme des amis. À l'inverse, dans le chronotope de l'enseignement à distance, le seuil de l'aide des pairs est plus élevé, et Anne ne demande de l'aide qu'à ses amis, plutôt qu'à Max.

CONCLUSION

L'analyse matérielle dialogique, présentée dans ce chapitre, nous a permis d'observer l'expression de voix multiples, incluant à la fois les voix potentiellement différentes des personnes réelles participant à la recherche, et les voix généralisées que les participants représentent dans leur discours. L'implication positive de cette stratégie de recherche est que les voix des différents participant-e-s permettent de suivre différentes perspectives sur les événements narrés et d'améliorer le potentiel d'interprétation dialogique. Elle nous a aussi permis de présenter la manière dont les étudiant-e-s se construisent en tant que sujets hétérogènes et multi-voix (Marková *et al.*, 2007). Cela est également pertinent pour les enseignant-e-s, qui peuvent accueillir une vision complexe de l'apprentissage montrant clairement que les processus cognitifs individuels sont fortement ancrés dans les interactions sociales et culturelles qui se mobilisent à l'école et en dehors l'école (Cattaruzza *et al.* 2022). Nous avons aussi constaté que les différentes configurations spatio-temporelles (chronotopes) et conditions matérielles émergeant pendant l'enseignement en classe et pendant l'apprentissage à distance, dans la perception des élèves, ont eu un impact sur leurs interactions sociales avec leurs camarades de classe et leurs pairs lors des tâches scolaires. Plus largement, l'analyse matérielle dialogique nous a montré que même les voix de ceux qui ne sont pas physiquement présents deviennent pertinentes et entrent dans le réseau des activités impliquant des éléments humains et non-humains. Dans ce sens, une analyse dialogique matérielle concernant les multiples voix des chercheurs impliqués dans la recherche pourrait être une nouvelle piste à explorer

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AKKERMAN, S., ADMIRAAL, W., & SIMONS, P. R. J. (2012). Unity and diversity in a collaborative research project. *Culture and Psychology, 18*, 227-252.

BAKHTIN, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. University of Texas Press.

BROWN, R., & RENSHAW, P. (2006). Positioning students as actors and authors: a chronotopic analysis of collaborative learning activities. *Mind, Culture and Activity, 13* (3), 247-259. https://doi.org/10.1207/s15327884mca1303_6

CATTARUZZA, E. (2019). *A sociomaterial perspective for Learning. Exploring atelier activities* [Thèse doctorale]. Université de Neuchâtel.

CATTARUZZA, E., IANNACCONI, A., & KLOETZER, L. (2022) Boundary-Crossing Movements: A Resource for Student Learning. *Frontiers in Education, 7*, 730263. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.730263>

CATTARUZZA, E., LIGORIO M.B, IANNACCONI A. (2019). Socio-materiality as a partner in the polyphony of students positioning. *Learning, culture and social interactions, 22*, 100332. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100332>

GROSSEN, M., & ORVIG, A. S. (2011). Dialogism and dialogicality in the study of the self. *Culture and Psychology, 17*(4), 491-509.

HETHERINGTON, L., & WEGERIF, R. B. (2018). Developing a material-dialogic approach to pedagogy to guide science teacher education. *Journal of Education for Teaching, 44*(1), 27-43. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1422611>

IANNACCONI, A. (2013). Est-ce que la psychologie aurait oublié ce que les êtres humains font vraiment? *Cahiers de psychologie et éducation, 49*, 3-12.

IANNACCONI, A. (2015). Short note on materiality and psychology. *Argupolis II Final*.

- IANNACCONI, A. (2017). Éduquer peut être dur! Quelques notes autour de la notion de matérialité en éducation. In M. Giglio & F. Arcidiacono (Éds). *Les interactions sociales en classe: réflexions et perspectives* (pp. 97-121). Peter Lang.
- KUMPULAINEN, K., & KAJAMAA, A. (2020). Sociomaterial movements of students' engagement in a school's makerspace. *British Journal of Educational Technology*, 51(4), 1292-1307.
- LATOUR, B. (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-network-theory*. Oxford University Press.
- LINELL, P. (1998). *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives* (Vol 3). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- LINELL, P. (2009). *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically: Interactional and Contextual Theories of Human Sense-making*. Information Age Publishing.
- MARKOVÁ, I., LINELL, P., GROSSEN, M., & SALAZAR ORVIG, A. (2007). *Dialogue in Focus Groups: Exploring Socially Shared Knowledge*. Equinox.
- MEHTO, V., RIIKONEN, S., HAKKARAINEN, K., KANGAS, K., & SEITAMAA-HAKKARAINEN, P. (2020). Epistemic roles of materiality within a collaborative invention project at a secondary school. *British Journal of Educational Technology*, 51(4), 1246-1261.
- MORO, C. (2015). Material Culture: Still 'Terra Incognita' for Psychology Today?. *Europe's Journal of Psychology*, 11(2), 172-176.
- RITELLA, G., & LIGORIO, M. B. (2016a). Investigating chronotopes to advance a dialogical theory of collaborative sense-making. *Culture & Psychology*, 22(2), 216-231. <https://doi.org/10.1177/1354067X15621475>
- RITELLA, G., LIGORIO, M. B., ET HAKKARAINEN, K. (2016b). Théoriser les relations spatio-temporelles en éducation: le concept de chronotope. *Recherche sur l'apprentissage en première ligne*.

RITELLA, G., LOPERFIDO, F. F., DE GIGLIO, G., SCURANI, A., & LIGORIO, M. B. (2022). Adopter la robotique éducative et le codage pour ouvrir des espaces dialogiques dans l'enseignement secondaire inférieur. *Pédagogie dialogique: An International Online Journal*, 10, DT41-DT58.

WEGERIF, R. (2012). Learning to think as becoming dialogue: An ontologic-dialogic account of learning and teaching thinking. In M. B. Ligorio, & M. César (Éds). *Interplays between dialogical learning and dialogical self* (pp. 27-51). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

ZITTOUN, T. (2006a). *Transitions. Development through symbolic resources*. Greenwich (CT): InfoAge.

RÉSUMÉ DU CHAPITRE

Le concept principal que nous avons adopté pour l'analyse qualitative est le concept bakhtinien de la voix (Bakhtine, 1981). Dans cette approche, une voix est conceptualisée comme une « personnalité parlante » (Akkerman, Admiraal, & Simons, 2012, p. 230) exprimant une perspective particulière sur les « questions » ou les « thèmes » abordés au cours d'une conversation. Les voix peuvent être celles de personnes réelles participant à une conversation, d'individus absents ou d'entités sociales abstraites exprimées par les participants réels (Grossen & Orvig, 2011). Ces entités abstraites ont été théorisées en termes de « voix généralisées » (Linell, 2009) ou de « voix culturelles » (Wegerif, 2012). Selon une conception dialogique, la séquence des voix révèle la structure émergente de l'interaction (Linell, 1998). D'un point de vue méthodologique, la « voix » est un concept heuristique qui permet de suivre des perspectives multiples dans le dialogue. La théorie dialogique dans la psychologie et éducation s'était principalement concentrée sur l'interaction entre les voix humaines, tandis que le rôle des voix non humaines et du monde matériel a été négligé (Iannaccone, 2015 ; Moro, 2015). Ce n'est que récemment que quelques recherches ont soutenu l'affirmation selon laquelle la matérialité joue un rôle substantiel dans les processus dialogiques (voir, par exemple, Cattaruzza *et al.* 2019 ; Hetherington & Wegerif, 2018 ; Kumpulainen & Kajama, 2020 ; Ritella & Loperfido, 2021) et ont discuté de la dimension socio-matérielle des processus d'apprentissage qui ont lieu lorsque les apprenants utilisent la technologie (Mehto *et al.*, 2020). L'approche méthodologique dialogique matérielle, basée sur les notions théoriques discutées ci-dessus, nous a permis de susciter l'expression de voix multiples, incluant à la fois les voix potentiellement différentes des personnes réelles participant à la recherche, et les voix généralisées que les participants représentent dans leur discours. En effet, d'une part, la collecte de données a été conçue pour permettre l'expression des voix de différents participants « réels » à l'interaction étudiée ; d'autre part, l'analyse des transcriptions vise à identifier les voix humaines et non humaines « généralisées » qui émergent dans l'interaction dialogique pendant les *focus groups*. L'implication positive de cette stratégie de recherche est que les voix des différents

participants permettent de suivre différentes perspectives sur les événements narrés et d'améliorer le potentiel d'interprétation dialogique réalisé par le chercheur. Par exemple, les *focus groups* nous ont permis de découvrir certaines caractéristiques dialogiques de la conception et de la mise en œuvre des activités éducatives, ce qui a permis une analyse plus détaillée des significations exprimées par les étudiants. Comme pour toute méthode qualitative, plus d'un chercheur est nécessaire pour finaliser l'analyse et un bon niveau d'intersubjectivité doit être atteint. À ce propos, une analyse matérielle dialogique concernant les multiples voix des chercheurs impliqués dans la recherche pourrait être une nouvelle piste à explorer.

PARTIE III

QUAND BAKHTINE VIENT INTÉGRER UNE PERSPECTIVE SOCIOCULTURELLE

7. OUTILS DE MÉDIATION LINGUISTIQUE DANS LA RECHERCHE COLLABORATIVE EN FORMATION DES ENSEIGNANTS

SUELI SALLES FIDALGO (UNIVERSITÉ FÉDÉRALE DE SÃO PAULO)

MARIA CECÍLIA CAMARGO MAGALHÃES (UNIVERSITÉ CATHOLIQUE PONTIFICALE DE SÃO PAULO)

Ce n'est pas dans le silence que les êtres humains s'accomplissent, mais par la parole, le travail, l'action-réflexion (Freire, 1970, p. 78, notre traduction¹).

En tant qu'êtres historiques, les êtres humains sont inscrits dans un mouvement permanent de recherche, recréant constamment des connaissances (Freire, 1981, p. 47, notre traduction²).

INTRODUCTION³

Le présent chapitre examine le rôle de la recherche collaborative dans la création de contextes d'apprentissage et de développement critiques qui, à leur tour, peuvent nous permettre de comprendre et éventuellement de transformer (en collaboration/conjointement avec les participants de la communauté et par le biais de l'éducation) les conditions de colonisation inacceptables que l'on peut observer dans de nombreux contextes éducatifs (Freire, 1970, 1992, 1996). Dans ce chapitre, nous visons plus précisément deux objectifs : premièrement, l'analyse du concept de collaboration dans le type de recherches critiques (et donc interventionnistes) que nos groupes de recherche⁴ ont menées au fil des ans, dans les divers contextes éducatifs brésiliens, afin d'examiner les choix théoriques et méthodologiques que nous avons effectués. Deuxièmement, nous souhaitons nous pencher sur

1. Version anglaise : *Humans do not constitute themselves through silence, but through words, work, through action-reflection* (Freire, 1970, p. 78).

2. Version anglaise : *As historical beings, humans are inserted in a permanent movement of search, constantly recreating knowledge* (Freire, 1981, p. 47).

3. L'article a été traduit de l'anglais au français par Brigitte Zwerver-Berret. La traduction a été intégralement vérifiée par Laure Kloetzer.

4. LACE (Language in Activities in Educational Contexts); ILCAE (Linguistic Inclusion in Educational Activity Settings) et ISEF (Social Educational Inclusion and Teacher Education).

un type d'analyse linguistique que nous utilisons actuellement⁵ dans le cadre de recherches organisées grâce à la méthodologie de recherche collaborative que nous appelons *Pesquisa Crítica de Colaboração* (PCCol). Il est important de préciser qu'en linguistique appliquée – notre domaine de travail –, différents types d'outils linguistiques sont utilisés, certains découlant notamment d'analyses de discours ou de conversations.

L'article se présente sous la forme suivante: nous définirons le PCCol et, à ces fins, nous discuterons des concepts importants dans le cadre de notre approche – ce qui est le cas du terme «intervention», que nous examinerons maintenant. Pour beaucoup, «intervenir» signifie arriver dans un contexte scolaire donné, avec une nouvelle formule qui doit être appliquée quelle que soit la procédure de production de connaissances de l'école. En d'autres termes, nous avons noté une certaine désapprobation quant à l'usage du terme «intervention» (Kloetzer *et al.*, 2023). D'où la nécessité d'une clarification de notre part. Nous analyserons donc le concept de collaboration dans son rapport avec la réflexion critique, en soutenant que (1) c'est la première qui permet à la seconde de se produire, mais que l'inverse est également vrai – dans plusieurs mouvements dialectiques de va-et-vient; (2) le fait de se montrer critique a trop souvent été interprété comme «critiquer les autres», alors qu'il s'agit en fait de travailler dans le registre du Nous, plutôt que dans la perspective du Je et l'Autre (Fidalgo & Magalhães, 2023); (3) le travail collaboratif n'adhère pas sans réserve à une vision dualiste de la construction des connaissances – c'est plutôt la transformation de la *totalité* (environnement, groupe, etc.) qui est en jeu, puisqu'il est inévitable que tout change à partir d'une nouvelle production, étant donné que chaque participant est responsable de sa propre prise de risques au cours du processus de construction des connaissances (John-Steiner, 2000). En outre, nous examinons la créativité des acteurs·trices, ainsi que les nouveaux défis soulevés, en montrant qu'ils sont les produits

5. Nous avons utilisé d'autres types d'analyses linguistiques au fil des ans. Pour plus d'informations, veuillez vous référer aux publications de Magalhães & Fidalgo, 2007, 2010, 2019; Magalhães *et al.* (2021), Fidalgo (2006; 2018), Magalhães *et al.* (2020), entre autres.

d'un travail collaboratif, inspiré par l'approche instrument-résultat de la construction des connaissances de Vygotski.

Nous espérons inclure un bref historique du concept de collaboration tel qu'étudié par Magalhães et ses collègues dans les programmes de formation des enseignant-e-s et des chercheurs-euses au Brésil au cours des trente-deux dernières années. Durant cette période, les groupes de chercheurs-euses se sont attachés à chercher des outils de médiation⁶ pouvant être considérés comme collaboratifs, plutôt que de se pencher sur les stratégies top-down habituelles de coopération ou même de persuasion, souvent observées dans le cadre de recherches et de formation des enseignant-e-s. Selon nous, au lieu de créer un *locus* de développement des capacités des personnes concernées, ces stratégies tendent à considérer la construction des connaissances comme un moyen d'habiliter (ou d'autonomiser) les autres (une voie linéaire à sens unique) – ce qui en soi suppose qu'une personne ou un groupe (souvent les chercheurs-euses) a le pouvoir d'habiliter ou d'autonomiser les autres. Toutefois, faute de place, nous nous concentrerons plus spécifiquement, dans le présent document, sur une analyse de données.

Le quatrième aspect⁷ que nous traiterons dans le présent document concerne les analyses linguistiques que nous effectuons à ce jour. En termes linguistiques, nos analyses se concentrent généralement sur la qualité de l'intervention, traitant des concepts de *sens* et de *signification* (Vygotski, 1934), de discours *autoritaires* par opposition aux discours *persuasifs internes* (Bakhtine, 1981, pp. 342-348), et de la qualité ou typologie des questions (Brookfield et Preskill, 1999; Ninin, 2018; Freire, 1970; 1992; Freire *et al.*, 1985), ainsi que de certains concepts de Bronckart (1997-1999) dans *l'analyse du discours* connue sous le nom d'« interactionnisme sociodiscursif », c'est-à-dire *la modalisation, la séquentialité, la concordance déictique*,

6. Selon Vygotski (1934), la relation que les humains entretiennent avec le monde est induite par des outils – ce qui inclut les langages et les outils symboliques grâce auxquels nous donnons un sens au monde.

7. Il est important de préciser que, bien que nous ayons numéroté les aspects qui seront abordés, il est possible qu'ils ne soient pas inclus dans le document de manière linéaire ou dans cet ordre spécifique, les concepts abordés ici étant imbriqués dans le cadre de la PCCol.

entre autres. Nous aborderons certains de ces concepts dans la section consacrée à l'analyse⁸.

BRÈVE DÉFINITION DE LA PCCOL

La recherche collaborative critique (PCCol) est une approche épistémique et méthodologique menée dans différents contextes, et organisant des recherches interventionnistes tout en étant critiques et qualitatives. Dans les cas spécifiques des recherches que nous avons menées, les principaux points d'intérêt sont les contextes éducatifs (c'est-à-dire les écoles, les instituts de langues, les universités et les établissements d'enseignement supérieur, entre autres). La perspective méthodologique est fondée sur le cadre théorique de la théorie socioculturelle et historique. En d'autres termes, elle s'appuie sur les écrits de Vygotski (1924-1934) et notamment sur les débats au cours desquels l'auteur a exploré la constitution de l'être humain, en gardant à l'esprit le rôle essentiel joué par le langage et la relation dialectique observée dans les pratiques sociales au sein de l'unité histoire-société-culture. S'appuyant également sur les idées défendues par Bakhtine (1953/2003, 1981) et Volochinov (1929/2017) concernant des concepts tels que le dialogisme, l'altérité et le discours dans le rapport entre Je et l'Autre, la PCCol vise à créer des espaces collectifs destinés à l'épanouissement de chaque participant-e. Il s'agit d'une organisation discursive, au sein de laquelle les concepts de collaboration et de contradiction sont des termes clés, qui permettent aux participant-e-s d'exprimer leurs questions, leurs craintes et leurs doutes, de travailler à la production conjointe de sens, et d'élaborer des possibilités pour comprendre leurs actions et celles de leurs collègues et des participant-e-s aux recherches, ainsi que les intérêts qu'ils servent (Magalhães & Fidalgo (2010)). Dans cette optique, au lieu d'un cadre de recherche autoritaire et individualiste, l'organisation de la PCCol crée une possibilité d'autonomisation collective critique dans le cadre de laquelle les participant-e-s peuvent organiser leur discours (qu'il soit autoritaire ou persuasif interne), ainsi que

8. Pour d'autres exemples, veuillez vous référer à Magalhães *et al.* (2022), Fidalgo *et al.* (2021), Magalhães & Fidalgo (2007), Magalhães & Fidalgo (2010), Fidalgo *et al.* (2020).

d'autres artefacts culturels qui façonnent leurs actions (Bakhtine, 1934-1935/2010). Comme nous l'avons indiqué précédemment, Magalhães & Fidalgo (2010) soulignent, sur la base des travaux de John-Steiner (2000), que la collaboration implique également la responsabilité des participant-e-s dans la prise de risques au cours des discussions, dans le but de contribuer à la production de sens, à la critique et à l'écoute des critiques formulées par d'autres, puisque ces analyses sont des outils de raisonnement et de développement, qui peuvent conduire au-delà des limites, de l'individualisme et de l'aliénation.

RECHERCHE-INTERVENTION ET ÉDUCATION

Nous appelons « recherche-intervention » le type de travail et de recherches que nous élaborons dans les écoles avec les professionnel-le-s, dans le cadre de programmes de formation permanente – c'est-à-dire que la recherche-intervention est également un cadre pour la formation professionnelle continue. Nous nous intéressons surtout aux pratiques et discours stimulants, en mettant l'accent sur les questions sociales et culturelles qui ont historiquement structuré les contextes scolaires (en tant qu'environnements non académiques) et les universités (en tant qu'environnements de production de connaissances) – une structuration que nous considérons comme colonisatrice et préjudiciable (Fidalgo & Magalhães, 2023; Magalhães *et al.*, 2022), puisqu'elle a maintes fois placé ces premières (les écoles) à l'extrémité réceptrice des connaissances produites par la seconde (l'université). Nous nous interrogeons donc sur les rôles attribués ou assumés par chaque participant-e au programme et dans les structures éducatives elles-mêmes, et considérons la recherche-intervention comme un domaine où chacun-e (y compris les chercheurs-euses) peut sonder les mots des autres participant-e-s ou voir ses propres mots sondés par les autres membres du groupe. Les résultats comprennent généralement une certaine resignification (Kloetzer *et al.*, 2023) ou transformation par les chercheurs-euses et les participant-e-s, c'est-à-dire que les recherches elles-mêmes peuvent être transformées. Cette conception du travail universitaire est conforme aux idées de

décolonisation, car les chercheurs-euses n'abordent pas l'école avec une vision directive de leur propre rôle.

En visant des pratiques de recherche plus horizontales, nous espérons remettre en cause la colonisation dans l'environnement scolaire, qui peut être définie comme le fait Muniz Sodré (2012, p.19), en affirmant que le monde eurocentré continue de diffuser des « directives culturelles dans d'autres régions du monde » sous prétexte d'un universalisme qui est en réalité « la dimension d'une "unité" absolue de la raison ». Selon l'auteur, le colonialisme

[...] est encore aujourd'hui la persistance de cette primauté de l'« unité » absolue par rapport au pluralisme culturel, notamment en termes d'idéologies convergeant vers des instances éducatives par le biais de textes canoniques et d'informations publiques (Muniz Sodré, 2012, p. 19, notre traduction.)

Cet universalisme, ces lignes directrices, sont très clairement perçus dans les contextes éducatifs où, par exemple, les parents sont tenus à l'écart des écoles (Fidalgo, 2018), où les enseignant-e-s se voient imposer des politiques toutes faites et même des plans qu'elles et ils doivent suivre pour mettre en œuvre de nouvelles idées et de nouveaux projets à chaque changement politique, c'est-à-dire à chaque arrivée d'un parti différent au pouvoir (Sá & Fidalgo, 2022 ; Fidalgo & Magalhães, 2020 ; Fidalgo *et al.*, 2021).

Nous pouvons également illustrer le colonialisme dans les écoles en prenant le cas du terme « multiculturalisme » qui, dans la plupart des écoles du Brésil, signifie « travailler avec des cultures étrangères ». Par conséquent, on considère qu'il est question de multiculturalisme à l'école lorsque certains manuels de cours ne sont pas produits au niveau national et que certains projets comportent des aspects culturels de pays principalement européens et nord-américains. Toutefois, plusieurs cultures sont présentes dans chaque classe – pour n'en citer que quelques-unes, mentionnons le fait que certaines familles sont originaires d'autres pays d'Amérique du Sud ou latine, ou que certain-e-s élèves sont sourd-e-s – et que dans les deux cas, d'autres langues sont parlées à la maison et même au sein de la communauté à laquelle appartiennent ces élèves. Ces classes sont

donc inévitablement multiculturelles, puisque leurs membres (certain.e.s élèves et enseignant.e.s) sont issus de différentes cultures. Ce multiculturalisme n'est cependant pas pris en compte, ce qui signifie par exemple que, lorsque des enfants hispanophones de pays voisins sont inscrits dans des écoles publiques brésiliennes, on considère qu'ils représentent un problème, les enseignants ne sachant pas comment les instruire ou faire face aux brimades et à l'isolement dont ils font parfois l'objet en raison de leurs vêtements, de leur alimentation et même de leur comportement différents. Et ce alors que les différents comportements, habitudes alimentaires, vêtements et autres aspects culturels présentés dans les manuels scolaires sur les pays de l'hémisphère nord (et certains du sud, comme l'Australie et la Nouvelle-Zélande, par exemple) sont appréciés et discutés.

Lors de recherches menées dans le cadre de la PCCol, certains aspects sont pris en compte, car cette méthodologie englobe des types de procédures de recherche dans lesquelles toutes et tous les participant.e.s négocient des significations en interrogeant les sens individuels donnés par chacun.e à l'enseignement et à l'apprentissage, au discours de la classe, à la répartition du travail (rôles) dans les pratiques de classe, en fonction des besoins des contextes scolaires spécifiques, et des objets utilisés pour mener la tâche à bien – notions qui sont toutes trop complexes, comme l'ont expliqué bon nombre de chercheurs.euse (par exemple Apple, 1999/2001; Hargreaves 1994; Magalhães et Fidalgo, 2019; Giroux, 1988/1997; Magalhães *et al.*, 2022; McLaren et Giroux, 1997/2000, Liberali, 2002; Ninin et Magalhães, 2017). Cette complexité existe essentiellement pour deux raisons: elle implique différents sens ou croyances individuels, et elle nécessite la remise en question des aspects socioculturels qui ont historiquement structuré les usages de la langue, la répartition du travail et leurs significations politiques/idéologiques (Fidalgo *et al.*, 2020). Dans le même ordre d'idées, Singer (2002) affirme que l'un des principaux principes égalitaires est celui de la considération égale des intérêts. Pour nous, la prise en compte conjointe des différents intérêts et besoins de chacun.e est la clé des projets d'intervention.

La base de cette discussion est le point de vue de Vygotski sur la méthode (1930, 1932, 1933, 1934). Comme le dit Holzman (1997, p. 52), Vygotski a introduit le concept de méthode dialectique en psychologie, « basée sur l'activité plutôt que sur la connaissance/l'épistémologie ». Comme la chercheuse l'a souligné, la méthode doit être « pratiquée » plutôt qu'« appliquée », c'est-à-dire que :

La connaissance n'est pas séparée de l'activité de pratique de la méthode... La pratique de la méthode crée l'objet de la connaissance en même temps qu'elle crée l'outil qui permet d'appréhender cette connaissance (p. 52).

Cela permet d'établir une relation plus étroite entre la théorie et la pratique. Dans de nombreux cas, cela permet à la théorie de naître de la pratique – en décolonisant la relation verticalisée entre l'université (le monde académique) et l'école (où les résultats de la recherche sont traditionnellement mis en pratique), c'est-à-dire en renversant cet ordre.

Vygotski lui-même s'appuyait sur le matérialisme historique et dialectique (Marx et Engels, 1845-1846) en se concentrant sur « les individus réels, leurs actions et les conditions matérielles de leur vie – en considérant à la fois les conditions qu'ils rencontrent et celles qu'ils créent par le biais de leurs propres actions » (p. 17). Par conséquent, l'accent est mis sur le maintien de la cohésion de la théorie (connaissance) et de la pratique (action), créant ainsi un espace pour la praxis, qui permet l'évolution humaine. En d'autres termes, « l'histoire n'est plus un recueil de faits inanimés (empirisme) ni l'action de sujets imaginaires (idéisme). » (ibid.).

En ce sens, la recherche-intervention est pour nous l'un des termes clés du paradigme de la recherche critique, visant à créer des contextes (dans ce cas, dans les écoles⁹) permettant aux participant-e-s de comprendre leurs actions, celles de leurs pairs et d'autres personnes (telles que les élèves, par exemple), ainsi que les intérêts servis. Au lieu d'être un cadre autoritaire et individualiste

9. Dans ce texte, les références aux écoles s'entendent comme des références à l'ensemble (et à toute partie) du système éducatif.

pour la recherche, elle est collaborative et vise à créer un espace pour le développement de compétences (individuelles ou de groupe) (Ninin & Magalhães, 2017), en organisant un cadre dans lequel les participant-e-s (1) peuvent acquérir de nouveaux outils de médiation linguistiques dialectiques ainsi que d'autres artefacts culturels qui façonnent leurs actions, et (2) s'engagent réellement dans la transformation d'une réalité oppressante tant pour elles et eux que pour les personnes auxquelles elles et ils dispensent leur enseignement ou avec qui elles et ils interagissent pendant leurs activités quotidiennes.

COLLABORATION

Dans le type de recherche interventionnelle que nous menons, la collaboration représente un autre concept crucial. Elle résulte tout d'abord de l'établissement d'un climat de confiance entre les participant-e-s, qui les amène à partager des significations et à produire des connaissances en travaillant de manière complémentaire. En ce sens, établir une collaboration est d'une importance vitale pour créer des contextes dans lesquels les participant-e-s à des recherches peuvent se sentir suffisamment à l'aise pour exprimer leurs idées, même si celles-ci peuvent générer des conflits (et que d'autres doivent se sentir suffisamment à l'aise pour signaler ces conflits), en gardant à l'esprit qu'ils sont causés par des contradictions (et conduisent également à leur identification) pas toujours faciles à repérer dans un discours bien organisé. Ces contradictions ne sont absolument pas faciles à identifier pour les locuteurs-trices, comme l'a montré Habermas (1985/2000) avec ses notions de *monde de vie* et d'*action communicative*. Cependant, la difficulté à les identifier se traduit par un débat critique médiocre et peu (voire pas du tout) de transformations ou même de re-signification.

La collaboration est considérée comme un processus d'évaluation et de réorganisation partagées des pratiques, à travers le langage, au cours d'activités auxquelles participent toutes les personnes prenant part aux recherches ou au programme d'éducation. En d'autres termes, comme nous l'avons mentionné, elle est conçue de manière à permettre à toutes et tous les participant-e-s de parler, de remettre en question le sens que chacun-e attribue aux concepts

théoriques (appris grâce à des manuels ou pratiques pédagogiques prescrits (c'est-à-dire colonisés)), de demander des explications et de décrire des cas concrets, afin d'expliquer leurs idées ou d'établir un lien entre théorie et pratique.

En impliquant les participant-e-s dans une négociation partagée en vue d'un questionnement politique des actions de l'école, fondées sur des considérations socioculturelles et historiques, le travail collaboratif pourrait, comme l'explique John-Steiner (2000), surmonter les limites, l'individualisme et l'aliénation qui caractérisent la plupart des contextes scolaires, en créant des espaces où les participant-e-s peuvent se montrer responsables et réactifs-ves, permettant ainsi le déroulement d'actions créatrices.

En fait, comme nous l'avons noté, il est généralement difficile pour les participant-e-s de comprendre les relations entre les questions éducatives et politiques associées à leurs actions, ainsi qu'à l'apprentissage et à l'évolution des élèves, étant donné que l'étude des forces politiques façonnant les discours et les pratiques au sein des écoles n'est pas souvent valorisée dans les établissements d'enseignement (Magalhães *et al.*, 2021).

Sur la base des questions théoriques présentées ici, nous considérons que c'est précisément en soulignant et en analysant les conflits et les contradictions que nous pouvons comprendre les sens attribués par les participant-e-s (y compris les chercheurs-euses), et pouvons négocier de nouvelles productions de significations. Pour nous, la collaboration permet à toutes les voix d'être entendues, mais plus encore, elle offre aux participant-e-s un cadre dialectique grâce auquel elles et ils peuvent remettre en question les sens donnés par les autres – ainsi que ceux observés dans les politiques publiques et les politiques internes des écoles – et partager la production de connaissances nouvelles (ou nouvellement transformées).

Il est cependant important de dire qu'un contexte de collaboration peut être une «zone d'action plutôt inconfortable» (John-Steiner, 2000, p. 82), en particulier lorsque nous entamons des recherches. Cela est dû au fait que, généralement, le travail réalisé dans les contextes scolaires se concentre sur les pratiques individuelles et la comparaison/compétition. Dans l'ensemble, les

questions sociales, historiques, culturelles et politiques sont à peine prises en compte dans les discussions destinées à la résolution des problèmes (ou à leur remise en question). En outre, la formation des enseignant-e-s laisse peu de place (voire aucune) à une résolution conjointe et collaborative des problèmes, associée à une tentative approfondie de les comprendre (leurs origines et leur développement, la théorie qui les sous-tend, le décalage entre ce que le problème et la théorie représentent, et ce que les enseignant-e-s envisageaient pour eux-mêmes et pour leurs élèves. La plupart des écoles semblent opter pour un genre de solution miracle, visant à savoir comment résoudre rapidement le problème, afin que l'école puisse aller de l'avant et que les enseignant-e-s puissent se concentrer sur d'autres questions importantes figurant sur leur «liste de choses à faire». On tente également d'isoler les discussions de tout ce qui est perçu comme idéologique – comme si cela était possible. De 2018 à 2022, des fonctionnaires du gouvernement fédéral brésilien eux-mêmes ont plaidé en faveur de cette école non idéologique, transformant certain-e-s élèves et parents en membres de l'unité de contrôle non idéologique, qui enregistre encore aujourd'hui le matériel et le langage utilisés par les enseignant-e-s.

Cela peut s'aggraver lorsque le discours argumentatif – c'est-à-dire un genre d'organisation textuelle qui peut être enseignée-apprise et est garante d'une réflexion critique collective – n'est pas habituel dans les contextes scolaires. Par conséquent, il est possible que les enseignant-e-s ne soient pas habitué-e-s à questionner ou à être questionné-e-s. Les enseignant-e-s se familiarisent plus rapidement avec la formulation ou la réception de critiques, comme s'il s'agissait d'un synonyme de la réflexion et de l'esprit critiques. En d'autres termes, en milieu scolaire, la plupart des participant-e-s ont historiquement et continuellement considéré la critique, entendue comme la réalisation d'évaluations chargées de valeurs, comme une forme de mise en œuvre du paradigme critique. Cela nous amène à penser qu'une organisation centrée sur l'individu (par exemple, chaque enseignant-e de l'école est responsable d'une matière et de sa propre classe, quel que soit le degré de difficulté présenté par le groupe d'élèves) pourrait pousser les enseignant-e-s à penser que, lorsque l'une de leurs idées ou l'un de leurs choix est remis en question, c'est

l'ensemble de leurs connaissances et de leurs pratiques individuelles qui sont remises en cause. En d'autres termes, ne pas réussir à transmettre ses vérités ou à en convaincre les autres est un échec majeur dans la vie, avec tout le poids que ce mot peut avoir dans un monde compétitif.

Il est facile de comprendre que, comme l'affirment John-Steiner (2000) et Moran et John-Steiner (2003), les contextes de collaboration sont toujours empreints d'une charge émotionnelle, ce qui peut amener les participant-e-s à résister dans un premier temps à l'organisation d'espaces de collaboration. Pour nous, l'analyse du discours révèle la façon dont les voix des participant-e-s interagissent, celle dont les conflits et les contradictions sont utilisés dans l'apprentissage et le développement, et même dans les transformations sociales. Il est donc important de disposer de catégories linguistiques permettant de favoriser la remise en cause et la réorganisation, ainsi que d'analyser les questions ou problèmes qui se posent – puisque la langue peut être un instrument permettant d'exercer et de partager le pouvoir, comme l'explique le cadre théorique de Bakhtine (1981) et de Volochinov (1929/2017).

N'oublions pas que nous sommes dans le domaine de la linguistique appliquée, dans lequel de nombreux auteurs ont également remis en question le concept de critique qui semble prévaloir. Pennycook (2001 : 7), par exemple, affirme ce qui suit :

Alors que le sens de la pensée critique [...] tente presque par définition de rester isolé des questions politiques, et des questions de pouvoir, de disparité, de différence ou de désir, le sens de la critique que je souhaite mettre au cœur de la linguistique appliquée critique est celui qui considère ces questions comme la condition sine qua non de notre travail.

Plus près de nous, dans l'un de nos groupes de recherche, Liberali (2006) affirme qu'introduire une transformation dans les conditions sociales, culturelles et politiques de la pensée et de l'action dans les écoles implique d'enseigner – d'apprendre à regarder et à organiser le langage pour analyser les questions en jeu. En d'autres termes, les chercheurs-euses doivent parfois fournir aux enseignant-e-s des

outils leur permettant de travailler avec des organisations linguistiques et discursives, sur lesquelles ils peuvent fonder leurs actions dans des situations spécifiques. D'une manière générale, les chercheurs-euses peuvent être amené-e-s à mettre au point avec les autres participant-e-s le langage nécessaire qui leur permettra de mener une discussion égalitaire. Être égal en droits signifie reconnaître les besoins de chacun-e – ce qui signifie, en fait, disposer d'outils et d'un soutien différents; l'égalité se construit à travers la reconnaissance de la différence (Fidalgo *et al.*, 2021). En effet, on a constaté chez les enseignant-e-s qui apprennent à organiser le langage pour comprendre leurs pratiques et y réfléchir de façon critique une transformation du sens de ce que signifie être enseignant-e et être un-e élève dans les modèles qui ont historiquement fondé la culture de l'école, vers moins d'individualisme.

Dans les contextes où ce raisonnement est suivi, la créativité s'est révélée possible et s'est construite conjointement dans les tentatives constantes de reconnaître et de résoudre les problèmes, de manière complémentaire. La créativité s'épanouit donc dans des environnements collaboratifs, comme le déclarent Moran et John-Steiner (2003: 82). En revanche, elle est entravée lorsque la conception de la recherche rassemble des personnes ayant des convictions conceptuelles socioculturelles et historiques différentes ou des opinions différentes (y compris les valeurs politiques et éthiques) dans le même contexte, mais avec peu, voire pas du tout de temps pour que la complémentarité émerge, par le biais d'outils de médiation critiques collaboratifs (et donc argumentatifs); lorsque la construction des connaissances devient moins importante que la transmission ou, pour reprendre les termes de Freire (1970), lorsque « les éducateurs ne communiquent pas, mais informent ».

Comprendre ce concept de collaboration, c'est englober les idées de créativité, d'intervention (mais pas du genre top-down Je et l'Autre), de complémentarité, de confiance, d'écoute critique et réceptive (Volochinov, 1929/2017), c'est-à-dire écouter l'autre et soi-même sans porter de jugement de valeur, mais dans une optique de développement. Ces éléments sont cruciaux, mais extrêmement complexes en théorie, et a fortiori en pratique, comme nous le montrons dans certaines données analysées dans ce chapitre.

LA COLLABORATION - D'UN POINT DE VUE HISTORIQUE

Le terme « collaboration » a été traité au fil des ans par plusieurs auteurs (Bredo et Feinberg, 1982 ; Burns, 1999 ; Cole et Knowles, 1993 ; Bray *et al.*, 2000). Au Brésil, lorsque Magalhães (1990) a fait apparaître ce terme dans la recherche, il était encore nouveau car, dans les sciences sociales et humaines, la méthodologie qui retenait de plus en plus l'attention par opposition aux méthodes, procédures et stratégies positivistes était l'ethnographie, qui mettait l'accent sur la compréhension des autres – les « sujets » des recherches. Il n'y a pas de « nous » dans ce type de procédure, ce qui signifie que les chercheurs-euses ne pensent ni à leur propre transformation ni à celle des autres. Elles et ils pensent à comprendre l'autre, et peut-être à laisser une contribution susceptible de conduire à la réflexion et au changement... ou non. Le changement n'est pas la principale question de l'approche ethnographique.

Par conséquent, en termes de PCCol, les trente-deux dernières années ont constitué un investissement dans la recherche de concepts soutenant la construction/production du processus de collaboration englobant une conception du « nous ». Comme indiqué dans un autre ouvrage (Magalhães et Fidalgo, 2008), la perspective collaborative doit être envisagée sous deux angles – en tant que conception dialectique et dialogique. Bien que la méthode ne soit pas la plus facile, il est encourageant de noter les changements qui se produisent dans chaque situation où ces procédures sont utilisées.

Au fil du temps, nous avons pris de nombreux tournants importants chaque fois que nous sommes tombés sur des concepts susceptibles d'expliquer nos données, la manière dont nous les avons produites ou recueillies, ou celle dont nous les avons analysées. L'un de ces moments a été l'immersion dans *l'interactionnisme socio-discursif* (Bronckart, 1997), au cours de laquelle nous avons pour la première fois envisagé le lien étroit entre le langage (chez Bakhtine), la psychologie du développement (Vygotski, 1924-1934) et le rôle des outils linguistiques dans la théorie critique (Habermas, 1985/2000). Dans ce cadre, on a considéré que la réflexion critique avait besoin d'un *type de langage critique-réflexif-pensé-organisateur*, au moyen duquel *l'agent prend le contrôle de ses propres positions*

politiques et de ses perspectives éthiques (Magalhães et Fidalgo, 2008). Comme le précisent Fidalgo et Magalhães (2007 ; 2023), ce *type de langage critique-réflexif-pensé-organisateur* montre que les théories sous-jacentes qui fondent nos actions sont celles de Freire (pédagogie critique) et de Vygotski (pensée organisant le langage). Les analyses réalisées au cours de cette période incluaient des concepts tels que le contexte de production, le contenu thématique, les types de discours, les séquences prototypiques, les éléments de l'énoncé (modalisation, positionnement et concordance déictique), les mécanismes de textualisation (dispositifs de cohérence et de cohésion), dont certains sont encore utilisés lorsque les données présentées permettent ce type d'analyse.

Comme l'explique Fidalgo (2006, 2018), en plus de nous permettre de voir l'espace physique en tant que tel, le contexte de production nous a montré les rôles sociaux assumés par les interlocuteurs et, par conséquent, l'émergence de questions de pouvoir à prendre en considération. En ce qui concerne le contenu thématique ou les référents textuels, nous avons été en mesure de distinguer les informations contenues dans chaque texte et donc, construites par chacun-e dans ce que Habermas (1985) a nommé les « trois mondes de validation de l'action » (objectif, social et subjectif). Ces trois mondes nous ont d'abord livré les représentations (ultérieurement abordées en tant que sens et signification, sur la base des travaux de Vygotski) évidentes dans les énoncés de chaque participant-e. Outre ces outils, nous avons également utilisé la typologie du discours et leurs rôles dans les interactions, afin de vérifier dans quelle mesure chaque participant-e est *impliqué-e* dans la discussion dans laquelle elle ou il intervient. Bronckart et Machado (2004 : 149) affirment que, selon le type de discours adopté, il est possible de distinguer les différents effets de la proximité, du masquage de la subjectivité et de l'indication de la distance entre les interlocuteurs-trices. Dans notre recherche d'outils linguistiques, nous avons également rencontré le concept de séquentialité de Bronckart (séquences argumentatives, descriptives, narratives, etc.). Selon l'auteur, il s'agit de modes de planification linguistique. En outre, nous nous sommes servis des concepts d'éléments d'énonciation – divisés en responsabilité

d'énonciation (concordance déictique) et voix – et de modalisation (Bronckart, 1997).

Au cours de la dernière décennie, d'autres changements sont venus s'ajouter, et ce à un rythme beaucoup plus rapide, car les groupes travaillant avec la PCCol comptent beaucoup plus de membres, et les groupes de recherche travaillant directement avec ce cadre de recherche ou en lien étroit avec lui sont beaucoup plus nombreux. Les analyses incluent désormais la place centrale accordée aux pratiques de décolonisation et à l'analyse des contradictions dans le discours – notamment à travers l'analyse des questions et d'autres types d'interventions linguistiques (Ninin, 2016). En général, au fil des ans, nous avons analysé les aspects linguistiques étudiés pendant des années par le groupe. En d'autres termes, nous avons utilisé différents concepts pour analyser les données. Pendant un certain temps, nous avons mis l'accent sur le cadre socio-interactionniste de Bronckart (1997/1999) – ce que certains membres du groupe font encore. En outre, les discussions polyphoniques de Bakhtine ont toujours été au cœur de nos discussions sur les données (Bakhtine 1953/2003; Volochinov, 1929/2017); la théorie de l'activité de Léontiev (1978/1997) a également été utilisée en termes analytiques – pour n'en citer que quelques-unes. Tout cela s'inscrit dans le cadre d'une recherche, de la part des groupes, d'instruments analytiques susceptibles de permettre aux chercheurs-euses d'aller au-delà de ce qui est réellement dit, en trouvant une signification dans les couches plus profondes du langage prononcé-entendu.

ANALYSER DES DONNÉES - UTILISER LE DISCOURS AUTORITAIRE OU LE DISCOURS PERSUASIF INTERNE ?

Nous présentons maintenant un exemple d'analyse susceptible d'illustrer ce qui a été théoriquement examiné ci-dessus. Celle-ci repose sur un article publié par Magalhães *et al.* (2014), dans lequel figurent les données et la discussion initiale. À l'époque, les autrices se penchaient sur une étude visant à une compréhension critique de l'organisation argumentative du langage dans les lieux de formation des enseignant-e-s, mettant l'accent sur les relations gestuelles entre les participant-e-s. Les autrices souhaitaient examiner si cette

organisation permettait une réflexion sur des compréhensions contradictoires de la théorie et de la pratique, et sur les fondements socioculturels et historiques qui les soutiennent. Les recherches ont plus précisément tenté de répondre à deux questions : dans les contextes éducatifs, (1) comment les participant-e-s progressent-elles ou ils dans leur compréhension des types d'actions et relations dans l'environnement scolaire ? Et (2) comment les discours autoritaires et persuasifs internes (Bakhtine, 1934-35/2010), et les questions relatives au pouvoir, interfèrent-ils avec les moyens employés pour neutraliser les voix dans les situations discursives ? Les données qui suivent nous permettront d'illustrer certaines réponses possibles à ces questions.

D1₂ **Qu'entendez-vous lorsque vous dites déléguer des tâches à d'autres ?** Nous en avons déjà parlé, mais c'est une question importante pour nous.

P₃ **Qu'en pensez-vous ?** Que signifie déléguer ?

C₁ Eh bien, déléguer, c'est ordonner à d'autres de faire quelque chose à notre place. Ordonner, non. Plutôt demander. C'est mieux. **N'est-ce pas ce que vous avez dit, D2 ?**

P₄ Réfléchissons un peu. Vous avez dit **ordonner**, puis vous avez changé pour **demander**.

Pourquoi avez-vous changé ?

C₂ Parce qu'ordonner est un peu contraire à l'éthique, **non ?** Ce n'est pas aimable. Ce n'est pas parce que je suis le coordinateur que j'ai le droit de donner des ordres aux autres.

P₅ Mais réfléchissons à ce que la langue nous dit. **Si nous considérons** ces trois aspects de la réflexion : technique, pratique et critique – à **quoi ressemblerait la délégation ?**

D2₃ Eh bien, P, c'est assez difficile [...] : du point de vue technique, je pense qu'il serait vraiment question d'ordonner et d'indiquer précisément comment je veux que la personne accomplisse la tâche. (Rires). Hé, j'ai bien dit « du point de vue technique » ! Je suis toujours en train de donner des ordres... Dans la pratique, on laisserait la personne faire les choses à sa façon, je pense, et du point de vue critique, du point de vue critique... Je ne sais toujours pas.

- P₆ Très bien! Alors reprenons à partir de là, et réfléchissons: **qu'en serait-il si nous considérons que nous sommes concernés par la question critique? Vous ne voulez pas ordonner, forcer les gens à faire quelque chose. Vous ne voulez pas non plus abandonner la personne à son propre sort, la laisser souffrir pour accomplir une tâche, tandis que vous vous contentez de vérifier si tout va bien... Vous est-il possible d'assurer un suivi pendant que la personne accomplit sa tâche? Vous souvenez-vous de ce que nous avons dit à ce sujet?**
- C₃ Eh bien, on pourrait faire comme **vous nous l'avez dit** il y a quelque temps, lorsque vous avez parlé de confier une tâche à quelqu'un et de suivre le processus pendant que la personne l'exécute, car vous pouvez alors voir la façon dont elle s'y prend, si elle sait ce qu'il faut faire (ou non), si elle a des difficultés, et vous pouvez l'aider, si nécessaire, pour qu'elle puisse apprendre à exécuter la tâche, et ensuite s'en charger seule et à sa manière. **Je n'avais jamais pensé à ce genre de suivi auparavant.**
- D1₃ Cela pourrait être une bonne chose parce que nous pourrions alors parvenir à faire ce dont nous avons souvent parlé: avoir une école où les gens participent davantage. **N'est-ce pas ça, l'autonomie, P?** Même la communauté environnante pourrait participer davantage, et ce serait tellement bien pour l'école, P. [...]

On voit que la négociation des significations s'amorce lorsque D1 crée, dans D12, un espace argumentatif, en introduisant une question provenant d'une autre, qui avait été posée par la chercheuse, et pour laquelle il ne semblait pas y avoir de signification partagée. L'organisation discursive dont témoigne cet extrait se fait par le biais de questions qui, dans leur procédure modalisée (Ninin, 2013), permettent de faire entendre les voix des participants et de faire émerger de nouveaux points de vue, contribuant ainsi à une connexion des voix. Le mouvement initié par les questions modalisées favorise l'introduction de doutes (*Qu'en pensez-vous?*), de questions dissonantes (*Pourquoi avez-vous changé?*),

permet l'introduction d'un nouvel argument (*Qu'en serait-il si nous considérions que nous sommes concernés par la question critique?*), donnant confiance à l'interlocuteur dans le sens où il n'a pas l'impression d'avoir été évalué au préalable. Les énoncés formulés par la chercheuse sont toujours sur le mode interrogatif et ne présentent pas de réponses à la question posée dans D1₂. Il s'agit donc ici de la création de possibilités susceptibles de donner l'occasion aux participant-e-s de chercher des explications au conflit qui s'est instauré.

On peut voir que la participante C, dans C₂, demande à la chercheuse de confirmer son point de vue (*Parce qu'ordonner est un peu contraire à l'éthique, non?*). Et on peut en déduire qu'elle connaît le discours autoritaire, c'est-à-dire celui qui est ancré dans l'institution scolaire et qui détermine, dans une perspective hiérarchique, ce que chacun-e peut et doit faire. Il est également intéressant de noter que la chercheuse a utilisé une situation hypothétique – qui avait déjà été abordée précédemment: (P₅, *si nous considérons...*); une question modalisée ainsi qu'une question cherchant à revenir sur des débats antérieurs (P₆), afin de lancer une discussion visant à trouver des significations au mot «déléguer», une question qui a été posée aux participant-e-s et à laquelle elles et ils ont répondu.

Dans cet extrait, nous assistons à un discours qui commence sur le mode autoritaire (C₃ – *on pourrait faire comme vous nous l'avez dit il y a quelque temps*), parce qu'il est présenté comme un «monument intouchable, qui doit être accepté, assimilé et répété» (ROJO, 2008, pas de numéros de page), mais qui est rapidement transformé par la participante en un discours persuasif interne. À ce propos, Bakhtine (1934-35/2010) précise que malgré les différences considérables entre les deux types de discours, ils peuvent, bien que rarement, être réunis en un seul – à la fois autoritaire et persuasif interne: «le mot *autoritaire* [...] exige une persuasion interne [...], tandis que l'expression *persuasif interne* exige de l'autorité» (p. 143).

Un discours persuasif interne peut également être observé dans la séquence interactionnelle C₃ et D1₃, lorsque C retrouve la signification du mot «suivi», se référant à un mode de collaboration avec quelqu'un pour la réalisation de son travail, dans la perspective critique – parce que le suivi est ici compris comme l'organisation d'un contexte d'apprentissage pour soi-même et pour les autres –,

et aussi lorsque D1, s'appropriant la voix de C, élargit le sens de la signification (D1₃ – *Cela pourrait être une bonne chose parce que nous pourrions alors parvenir à faire ce dont nous avons souvent parlé: avoir une école où les gens participent davantage. N'est-ce pas ça, l'autonomie, P?*).

Bakhtine considère qu'il est d'une importance décisive, dans le développement de la conscience personnelle, de pouvoir distinguer son propre discours et sa propre pensée de ceux des autres (Bakhtine, 1934-35/2010, p. 153). Dans l'exemple cité, nous pouvons constater qu'un mouvement discursif constant émerge de significations fixes, mais qu'il cherche, dans l'interaction dialogique, à être relié à d'autres voix. La structure de ce discours est par conséquent considérée comme ouverte et non finie, révélant que le contexte des participant-e-s exerce une forte influence sur cette signification. Ainsi, la parole de l'autre, qui marque initialement l'autorité, fonctionne comme un point de départ, une stratégie permettant le raisonnement et donc le déroulement de la négociation sur la signification.

Selon Matusov *et al.* (2010, pas de numéros de page), l'idée d'*interne* dans « discours persuasif interne » peut avoir plus d'une signification, mais celle qui est « enracinée dans la notion centrale de dialogue de Bakhtine » est celle définie comme « un régime dialogique dans lequel les participants testent des idées et recherchent les limites de vérités personnelles », ce qui nous rappelle un peu les trois mondes (social, objectif et subjectif) de Habermas (1985), dans lesquels les êtres humains fondent leur recherche de validité, soit une recherche visant à valider les actions (discours) de chacun-e.

L'auteur affirme que lorsque le langage est partagé par les membres d'un groupe donné, il est porteur de significations collectives renvoyant aux mondes représentés (Habermas, 1985/2000) : c'est-à-dire le monde objectif, qui englobe les significations relatives aux critères environnementaux ; le monde social, qui inclut la production collective de connaissances accumulées au fil du temps et le monde subjectif – qui montre les moyens par lesquels les individus ont intériorisé les connaissances collectives produites, et le sens qu'ils leur donnent. En conséquence, c'est le monde social qui limite les ressources ou les voies grâce auxquelles les autres

mondes sont organisés, et c'est ce même monde social qui contrôle les autres, puisqu'il contrôle l'accès aux objets exposés ou discutés dans un environnement donné.

Dans l'extrait présenté ici, les membres du groupe ont eu du mal à trouver une signification collective pour le mot «déléguer», mais ont réussi à construire collectivement une signification que l'école pourrait accepter. Au cours de ce processus, plusieurs participant-e-s ont tenté de valider leurs compréhensions ou le processus :

N'est-ce pas ce que vous avez dit, D2?

(...) ordonner est un peu contraire à l'éthique, non?

Mais réfléchissons à ce que la langue nous dit. (...);

Hé, j'ai bien dit «du point de vue technique»! Je suis toujours en train de donner des ordres... Dans la pratique, on laisserait la personne faire les choses à sa façon, je pense (...)

N'est-ce pas ça, l'autonomie, P?

Tous les énoncés font partie intégrante d'un argumentaire collectif qui se construit et qui, d'une certaine manière, aurait pu se conclure lorsque C a dit (dans C₃) :

Eh bien, on pourrait faire comme vous nous l'avez dit il y a quelque temps, lorsque vous avez parlé de confier une tâche à quelqu'un et de suivre le processus pendant que la personne l'exécute, car vous pouvez alors voir la façon dont elle s'y prend, si elle sait ce qu'il faut faire (ou non), si elle a des difficultés, et vous pouvez l'aider, si nécessaire, pour qu'elle puisse apprendre à exécuter la tâche, et ensuite s'en charger seule et à sa manière.

Ici, la participante cherche à valider socialement son discours en se référant à ce qu'une chercheuse a dit précédemment; elle présente également une séquence argumentative partielle (Bronckart, 1997-1999), avec point de vue (*on pourrait faire comme vous nous l'avez dit il y a quelque temps...*), arguments (après le mot «car»), et résumé à la fin (*pour qu'elle puisse...*). Elle revient sur ce qui a été dit précédemment et demande la validation du groupe. Comme le dit Bakhtine (1986, p.170), «il n'y a ni premier ni dernier monde

et il n'y a pas de limites au contexte dialogique (il s'étend dans un passé et un futur illimités)».

CONCLUSION

Comme indiqué précédemment, nous avons décidé, lors de la rédaction de ce chapitre, de nous concentrer sur la définition de la collaboration, dans une perspective historique, et sur le cadre méthodologique de la PCCol, y compris certains des principaux concepts sur lesquels elle repose, c'est-à-dire l'importance du langage en général et de l'organisation linguistique argumentative en termes plus spécifiques; la nécessité d'appréhender conjointement la collaboration et la réflexion critique; le fait que le mot « critique » définit le paradigme de recherche dans lequel la PCCol se situe, mais définit également le paradigme pédagogique dans lequel nos actions de formation des enseignants sont positionnées et se déroulent; l'importance de mots tels que « l'intervention », « la contradiction », « le conflit » et « la négociation ». Nous avons également discuté de certains des cadres analytiques utilisés dans nos recherches au fil des ans et avons complété le tout par un court exemple d'analyse utilisée dans les recherches menées par notre groupe. L'accent est toujours mis sur la transformation car, comme le dirait Freire (1985), *personne ne naît prêt*. Et nous pouvons également dire que personne n'est jamais prêt. Mais pour nous rapprocher de l'idée plutôt utopique de la complétude, nous devons comprendre notre réalité. Ce faisant, nous pouvons « émettre des hypothèses sur le défi que représente cette réalité, et chercher des solutions. Ainsi, nous pouvons la transformer » (Freire, 1979). Nous pouvons la recréer.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- APPLE, M. W. (1999/2001). *Educação e Poder*. Artes Médicas.
- BAKHTIN, M. (1953/2003). *Estética da Criação Verbal*. Hutitec.
- BAKHTIN, M. (1934-1935/2010). O discurso no romance. In *Questões de literatura e estética: teoria do romance*. Hutitec.
- BAKHTIN, M. (1981). *The dialogic imagination: four essays by M. M. Bakhtin*. University of Texas.
- BAKHTIN, M. (1986). Toward a methodology for the human sciences. In M. Bakhtin, *Speech genres & other late essays* (pp. 159-172). University of Texas Press.
- BRAY, J. N., LEE, J., SMITH, L. L., & YORKS, L. (2000). *Collaborative inquiry in practice: action, reflection, and meaning making*. Sage Publications.
- BREDO, E., & FEINBERG, W. (1982). *Knowledge and values in social and educational research*. Temple University Press.
- BROOKFIELD, S. D., & PRESKILL, S. (1999). *Discussion as a way of teaching: tools and techniques for democratic classrooms*. Jossey-Bass.
- BRONCKART, J. P. (1997/1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Educ.
- BRONCKART, J. P., & MACHADO, A. R. (2004). Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In A. R. Machado (Éd.). *O ensino omo trabalho: uma abordagem discursive* (pp. 131-163). Educ.
- BURNS, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge University Press.
- COLE, A. L., & KNOWLES, J. G. (1993). Teacher development partnership research: A focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, 30(3), 473-495.
- FIDALGO, S. S. (2006). *A linguagem da inclusão/exclusão social-escolar na história, nas leis e na prática educacional* [Thèse doctorale]. LAEL/ PUC-SP.
- FIDALGO, S. S. (2018). *A linguagem da exclusão e inclusão social na escola*. Editora da Unifesp.

- FIDALGO, S. S., MAGALHÃES, M. C. C., & PINHEIRO, L. M. (2020). A Discussion about the Development of Higher Mental Functions in Brazilian Schools: A Portrait of Excluding Inclusion. *Cultural-Historical Psychology*, 16(3), 87-97.
- FIDALGO, S. S., & MAGALHÃES, M. C. C. (2020). The method in Vygotsky: Social compensation to achieve higher psychological functions and social changes. In A. Tanzi Neto, F. Liberali & M. Dafermos (Éds). *Revisiting Vygotsky for social change: Bringing together theory and practice* (Vol. 2, pp. 193-212). Peter Lang.
- FIDALGO, S. S., SPRENGER, T., & RAMOS, R. DE C. G. (2021). Formação de Professores e a BNCC de Língua Inglesa: Expectativas e Desafios. In A. da S. Kleber & P. X. Rosely (Éds). *Múltiplos Olhares para a Base Nacional Comum Curricular* (Vol. 1, pp. 241-264). Pontes.
- FIDALGO, S. S., & MAGALHÃES, M. C. C. (2023). Critical Collaborative Research: epistemic-ontological locus for the education of educators and researchers as agents of personal and collective transformation. *Revista de Psicologia da Educação*. PUC-SP.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1979). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro. Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1981). *Ideologia e Educação: Reflexões sobre a não neutralidade da educação*. Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1990). *Política e Educação*. Rio de Janeiro. Paz e Terra.
- FREIRE, P., & FAUNDEZ, A. (1985). *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1992). *Pedagogia da Esperança*. Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. Paz e Terra.
- GIROUX, H. (1988/1997). *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*. Artmed.
- HARGREAVES, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. Teachers College Press.
- HABERMAS, J. (1985/2000) *O Discurso filosófico da modernidade*. Martins Fontes.

- HOLZMAN, L. (1997). *Schools for growth: radical alternatives to current educational models*. Lawrence Brilbaum Associates.
- JOHN-STEINER, V. (2000). *Creative Collaboration*. Oxford University Press.
- KLOETZER, L., AGUIAR, W. M. J., & FIDALGO, S.S. (2023). Réflexions sur les méthodologies de recherche: perspectives collaboratives dans les investigations critiques en éducation. *Revista Psicologia da Educação*, 54, 7-23.
- LEONTIEV, A. N. (1978/1997). *Activity and Consciousness. In Philosophy in the USSR, Problems of Dialectical Materialism*. Progress Publishers. <http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/atividadeaoncienciaepersonalidade/introducao.htm>
- LIBERALI, F. C. (2002). Agente e pesquisador aprendendo na ação colaborativa. In T. Gimenez (Éd.). *Trajetórias na formação de professores de línguas* (pp. 109-128). Editora da UEL.
- LIBERALI, F. C. (2006). A formação crítica do educador na perspectiva da Lingüística Aplicada. In L. Rottava (Éd.). *Ensino/Aprendizagem de Línguas: Língua Estrangeira* (Language Teaching-Learning: Foreign Language). UNIJUI.
- McLAREN, P., & GIROUX, H. (1997/2000) Escrevendo nas margens: Geografias de Identidade, Pedagogia e Poder. In P. McLaren (Éd.). *Multiculturalismo revolucionário* (pp. 25-50). Artmed.
- MAGALHÃES, M. C. C. (1990). *A Study of teacher-researcher collaboration on Chapter One Reading Instruction* [Thèse doctorale]. Virginia Polytechnic Institute & State University, College of Education.
- MAGALHÃES, M. C. C., & FIDALGO, S. S. (2007). The role of methodological choices in investigations conducted in school contexts: Critical research on collaboration in continuing teacher education. In R. Alanen & S. Pöyhönen (Éds). *Language in action: Vygotsky and Leontievian legacy today* (Vol. 1, pp. 329-351). Cambridge Scholars Publishing.

MAGALHÃES, M. C. C., & FIDALGO, S. S. (2008). Teacher education language in collaborative and critical reflective contexts. In G. Gil & M. H. Vieira-Abrahão (Éds). *Educação de professores de línguas: os desafios do formador* (Language teacher education: challenges for the teacher educator, pp. 105-126). Pontes.

MAGALHÃES, M. C. C., & FIDALGO, S. S. (2010). Critical collaborative research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 10(3), 773-797.

MAGALHÃES, M. C. C., & FIDALGO, S. S. (2019). Reviewing Critical Research Methodologies for Teacher Education in Applied Linguistics. *DELTA*, 35(3), 1-19.

MAGALHÃES, M. C. C., NININ, M. O. G., & LESSA, A. C. T. (2020). A dinâmica discursiva na formação de professores: discurso autoritário ou internamente persuasivo? *Bakhtiniana*, 9(1), 129-147. <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/17329>

MAGALHÃES, M. C. C., NININ, M. O. G., & CARRIJO, V. L. S. (2021). Colaboração crítica na formação superior em tempos de resistência: questões epistemológicas e teórico-metodológicas. In A. Tanzi Neto (Éd.). *Linguística Aplicada de Resistência: transgressões, discursos e política* (pp. 121-148). Pontes Editores.

MAGALHÃES, M. C. C., FIDALGO, S. S., CARRIJO, V. L. S., & CARVALHO, M. P. (2022). Viable-transformative inclusion: diverse means of agency by an adolescent with Specific Intellectual Educational Needs (SIEN) and his educators. *DELTA*, 38(1), 1-23. <https://doi.org/10.1590/1678-460X202257174> – <https://revistas.pucsp.br/delta>. pp. 1-18

MARX, K., & ENGELS, F. (1845-1846). *Feuerbach. oposição das concepções materialista e idealista*. <http://www.marxists.org/portugues/marx/1845/ideologia-alema-oe/index.htm>.

MORAN, S., & JOHN-STEINER, V. (2003). Creativity in the Making. In R. Sawyer, V. John-Steiner, S. Moran, R. Sternberg, D. Feldman, J. Nakamura & M. Csikszentmihalyi (Éds). *Creativity and Development* (pp. 61-90). Oxford University Press.

- MUNIZ SODRÉ. (2012). *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. Vozes.
- NININ, O. (2016). Padrões de colaboração e argumentação: uma perspectiva crítica para análise do desenvolvimento de educadores. In F. Liberali *et al.* (Éds). *Argumentação no Contexto Escolar: desafios e reflexões* (pp. 175-203). Pontes Editores.
- NININ, M. O. G., & MAGALHÃES, M. C. C. (2017). The Language Of Critical Collaboration In High School Teachers' Agency Development. *ALFA*, São Paulo, v.61, n.3, p. 707.
- NININ, M. O. G. (2018). *Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica: uma investigação à luz da Linguística Aplicada sobre modos de perguntar*. Pontes.
- PENNYCOOK, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Lawrence Erlbaum.
- SÁ, R. L. DE, & FIDALGO, S. S. (2022). Decolonialidade e Educação Inclusiva: para pensar a Educação Docente. In Grassinete C. de Albuquerque Oliveira. (Éd.). *Decolonialidade: pontos e contrapontos na Educação Linguística Crítica* (Vol. 1, pp. 55-72). Pontes.
- SINGER, P. (2002). *Ética prática*. (J. L. Camargo, Trad., Original title: Practical Ethics). Martins Fontes.
- VOLOCHINOV, V. (1929/2017). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Editora 34.
- VYGOTSKY, L. S. (1930). *Mind in society*. Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L. S. (1932). Early childhood. In R. W. Rieber (Éd.). *The Collected Works of L. S. Vygotsky* (Vol. 5). Plenum.
- VYGOTSKY, L. S. (1933). Play and its role in the mental development of the child. In J. Bruner *et al.* (Éds). *Play. Its Role in Development and Evolution* (pp. 537-554). Penguin.
- VYGOTSKY, L. S. (1934). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. Martins Fontes.

RÉSUMÉ DU CHAPITRE

Ce chapitre présente une recherche critique et collaborative dans le contexte de l'école et de la formation des enseignant·e·s, qui s'inscrit dans une volonté décoloniale: il s'agit de comprendre et éventuellement de transformer (conjointement avec les participants de la communauté et par le biais de l'éducation) les conditions de colonisation inacceptables que l'on peut observer dans de nombreux contextes éducatifs. Cette approche de recherche-intervention suppose et génère une démarche de collaboration avec les enseignant·e·s. Les autrices présentent le concept de collaboration qu'elles utilisent, puis leur méthodologie collaborative: la Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) ou recherche collaborative critique.

Par le biais de leur perspective sociohistorique qui prend le langage comme un système de médiation permettant une réflexion critique potentiellement transformatrice pour les acteurs·trices associé·e·s à la recherche, les autrices questionnent les attendus génériques de la relation université-école caractérisée par une représentation asymétrique marquée: les contextes scolaires seraient une construction réactive des propositions épistémiques diffusées par les universités (manuels, curriculum, etc.). Pour les autrices, celles-ci sont issues du monde occidental et d'une perspective coloniale de l'enseignement et de l'apprentissage.

Leur méthode repose sur l'utilisation des outils de médiation linguistique comme un moyen de générer de la connaissance à propos de cette asymétrie en même temps que la recherche permet la création d'un espace de dialogue, de réflexion et de resignification. Les interactions entre les chercheurs·euses et participant·e·s de la recherche permettent la création et la circulation de discours: dans ce processus, les mots de l'école, chargés d'un sens imposé aux acteurs·trices (comme le terme «déléguer»), sont reconstruits de façon critique et collectivement afin de leur donner une signification que les enseignant·e·s pourraient valider.

En adoptant une perspective dialogique, les autrices montrent que la matière discursive devient, dans le processus de collaboration, l'outil de création, de diffusion et finalement de transformation des connaissances et des pratiques des chercheurs·euses et des participant·e·s associé·e·s dans la recherche.

8. APPROCHE SOCIOLINGUISTIQUE DU DIALOGISME : CONCEPTUALISATION ET OUTILS D'ANALYSE DISCURSIVE APPLIQUÉS À L'ÉTUDE D'ENTRETIENS MENÉS AUPRÈS D'ACTEURS DE L'ORGANISATION COMMUNAUTAIRE À MONTRÉAL

THIERRY DESHAYES (UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL)

L'objectif du présent chapitre est de proposer une démarche d'analyse dialogique d'un corpus produit à partir d'observables (plutôt que de « données ») langagières co-construites (plutôt que « recueillies »; Blanchet, 2012 notamment) dans le cadre d'entretiens semi-directifs. En effet, dans la perspective sociolinguistique proposée ici, les pratiques langagières ne sont jamais des données qu'il s'agit de recueillir puis d'analyser. On va plutôt les appréhender comme des pratiques sociales réalisées dans des situations – toujours différentes – et agissant sur ces situations. Dans le cas de l'entretien semi-directif, le chercheur participe à ces pratiques (par sa posture, la formulation de ses questions, par sa voix, ses gestes, ses intonations, accentuations, par sa tenue, etc., et par la façon dont toutes ces caractéristiques sont perçues et interprétées par ses interlocuteurs). Dans la situation d'entretien comme ailleurs, il n'y a donc pas de « parole vraie » (Legavre, 1996, p. 212) ni de « discours naturel » (Bourdieu, 1993, p. 908), il y a plutôt des « événements socialement situés » (Heller *et al.*, 2021, p. 122), et, plus précisément, des interactions, soit des situations d'« influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres » (Goffman, 1973, p. 23). L'analyse ne porte alors pas sur des « données » « recueillies » mais bien sur des phénomènes co-construits et observés.

Nous présenterons ici quelques éléments d'analyse d'entretiens ainsi considérés, qui ont été menés auprès d'acteurs et actrices de l'organisation communautaire à Verdun – un arrondissement de Montréal, au Québec – dans le cadre d'une thèse de doctorat en sciences du langage (sociolinguistique). Ils portaient sur le rapport de ces derniers à leur territoire d'activité, aux communautés

(notamment ethnolinguistiques) qui l'habitent et le pratiquent, à leurs métiers et à ses liens à la question de la justice sociale, et aux institutions auxquelles ils se confrontent dans le contexte du capitalisme avancé (Deshayes, 2020).

Les éléments d'analyse qui seront présentés proposeront un usage sociolinguistique du concept de dialogisme qui empruntera aux héritages philosophiques de Bakhtine et Volochinov, mais aussi d'Althusser, de Butler et de Lecercle ainsi qu'aux sciences du langage et en particulier à certains outils de l'analyse du discours.

Je présenterai donc d'abord le corpus et le contexte de sa production et de son interprétation (1), puis les hypothèses de travail qui se proposent de l'appréhender au regard d'une approche dialogique en m'appuyant en particulier sur les notions de sujet, d'idéologie et d'interpellation, chères à Althusser, Butler et Lecercle notamment, ainsi que sur la notion d'hétérogénéité (Authier-Revuz, 1982) en sciences du langage (2). Je proposerai ensuite d'étudier, avec quelques outils d'analyse du discours, la manière dont certains énoncés observés et analysés dans le cadre de cette recherche contribuent à réifier l'espace urbain et je proposerai quelques hypothèses à l'endroit des voix qui s'expriment alors implicitement dans ces énoncés, c'est-à-dire sur l'«hétérogénéité constitutive» qui les habite et les constitue et sur les tendances «idéologiques» qui se reproduisent et se manifestent à travers celle-ci (3). Je reviendrai enfin sur certains types d'énoncés dont «l'hétérogénéité montrée» (Authier-Revuz, 1982), via des formes de «scénographie» (Maingueneau, 2014, pp. 129-133), permet aux locuteurs concernés de se positionner vis-à-vis de l'«autre» et en particulier face aux cadres institutionnels qui semblent les contraindre et dont ils tentent alors de se distinguer, voire qu'ils tentent de «contre-interpeller» (Lecercle, 2004, 2019) (4). Je conclurai en montrant ce que ces outils théoriques (et leurs traductions méthodologiques) peuvent apporter à la connaissance, à la fois en sciences du langage et en sciences sociales.

ACTEURS ET ORGANISATEURS COMMUNAUTAIRES À VERDUN - MONTRÉAL : DES SUJETS LOCUTEURS DANS LES CONTRADICTIONS DU CAPITALISME CONTEMPORAIN

Le corpus qu'il s'agit d'appréhender ici est constitué de 22 entretiens menés auprès de 19 acteurs et actrices de l'organisation communautaire de l'arrondissement Verdun à Montréal (Canada) en 2015 et 2016. Ces derniers portaient sur les rapports qu'entretiennent ces locuteurs avec la question de la justice sociale dans le contexte du capitalisme contemporain ainsi que sur leurs pratiques professionnelles, sur les quartiers où ils exerçaient et leurs rapports à ceux-ci, et sur leurs rapports aux institutions qui environnent, conditionnent et qui sont elles-mêmes mises au travail par leurs pratiques, et notamment leurs « pratiques langagières » (Boutet *et al.*, 1976).

Je conçois lesdites pratiques langagières comme des pratiques sociales qui doivent être appréhendées comme telles. « [C]'est-à-dire que les mots, les discours, ne sont pas seulement les représentants de nos actes et de nos pensées, ils ne sont pas seulement là pour transmettre de l'information ou des idées ou des ordres. Ils ne se contentent pas de refléter le social, ils en sont partie prenante et ils agissent sur le social, y produisant des effets spécifiques que l'analyste doit repérer » (Boutet, 1985, p. 6). Les pratiques langagières sont ainsi des « actions de transformation du monde par le biais du langage [...] telles qu'elles sont prises dans des rapports de forces opérant entre jeu et contraintes et mises au jour par l'analyse interprétative à partir de la matérialité langagière recueillie dans le cadre de situations concrètes d'activités de langage » (Canut *et al.*, 2018, p. 27). Dans cette visée, il ne s'agit pas « d'étudier l'un [le langage] au regard de l'autre [le social, l'historique, le culturel, le politique] comme deux espaces en miroir, mais bien de comprendre comment les contextes et les espaces sociaux sont configurés, créés, transformés par le langage et inversement » (Canut & Von Münchow, 2015, p. 8). Ainsi, notre approche du dialogisme s'inscrit d'abord dans une perspective d'interprétation sociale et politique des faits de langage, selon l'héritage de la sociolinguistique française, discipline qui « tend alors à englober toutes les recherches sur le langage

dès que celles-ci posent des problèmes sociaux» (Bulot & Blanchet, 2013, p. 35, se référant à Marcellesi, 1986).

En l'occurrence, une hypothèse centrale de ma recherche doctorale était que l'un des enjeux sociaux fondamentaux pour les acteurs de l'organisation communautaire était de parvenir à mener leurs missions et à leur donner du sens dans le contexte du capitalisme avancé. Effectivement, l'organisation communautaire consiste fondamentalement pour les communautés locales à s'organiser collectivement afin de gagner en « pouvoir d'agir » (*empowerment*) afin de « s'attaquer à [d]es inégalités, à [d]es concentrations de pouvoir et à [d]es discriminations » (Bourque *et al.*, 2007, p. 9). Ce travail d'organisation communautaire me semblait difficile à mener dans le capitalisme avancé dès lors que l'on considère en particulier deux aspects fondamentaux de celui-ci :

– La survalorisation de la mobilité et ses implications culturelles : L'organisation spatiale du capitalisme avancé, constituée de façon dominante par et pour le marché (Harvey, 2010 ; Lefebvre, 1986 ; Smith, 1982) en particulier à travers le « développement géographique inégal » (Brenner & Theodore, 2002 ; Harvey, 1973, 2003, 2008, 2010, 2020) ou « développement urbain inégal » (Smith, 1982), survalorise la mobilité physique des marchandises, des capitaux, mais aussi des êtres humains (Bulot, 2001 ; Bulot & Ledegen, 2008 ; Rémy & Voyé, 1992). Cette tendance globale de l'urbanisation contemporaine tend en effet à transformer physiquement les espaces urbains ainsi que leurs fonctions et leurs fréquentations, transforme les rôles culturels et économiques des langues et des communautés ethnoculturelles, ethnonationales et ethno-linguistiques (Blommaert, 2010 ; Duchêne & Heller, 2012) en leur sein ainsi que les rapports des sujets à celles-ci et auxdits territoires (Bulot, 1999, 2006 notamment). Dès lors, de façon bien sûr très générale, il devient de plus en plus difficile de construire des communautés aux cultures communes et intérêts communs qui puissent s'organiser et éventuellement lutter à l'échelle locale pour des causes communes. Dans l'arrondissement Verdun, à Montréal, cette tendance s'observe à travers un phénomène grandissant de gentrification, une mobilité physique accélérée des résidents, une

minorisation des communautés anglophones et une diversification culturelle et linguistique rapide des quartiers concernés. On peut imaginer les défis que peuvent représenter ces transformations rapides du territoire (physique et social) pour les acteurs de l'organisation communautaire.

– Le néolibéralisme et ses implications sur l'organisation communautaire :

Le néolibéralisme (Bidet, 2016; Bourdieu, 1998a; Brenner & Theodore, 2002; Brown, 2006, 2018; Dardot & Laval, 2010; Foucault, 2004; Harvey, 2014) et ses effets sur l'action communautaire contemporaine au Québec (Baillergeau, 2007; Bourque *et al.*, 2007; Gaudreau, 2013; Panet-Raymond & Mayer, 1997) ont bien été étudiés. On peut définir le néolibéralisme comme « une forme spécifique de “logique politique”, un type particulier de “rationalité politique normative [qui régit] la sphère politique, les pratiques gouvernementales, et la citoyenneté” » (Brawley, 2010, p. 101; citant Brown, 2006, p. 693) impliquant des normes basées sur la nécessité de la rentabilité et de la croissance. Il renvoie non pas à l'absence d'intervention de l'État mais au contraire au « déploiement de la logique du marché comme logique normative, depuis l'État jusqu'au plus intime de la subjectivité » (Dardot & Laval, 2010, p. 21). Idéologiquement, il constitue « une certaine norme de vie dans les sociétés occidentales [...]. [qui] enjoint à chacun de vivre dans un univers de compétition généralisée [...] [et] transforme jusqu'à l'individu, appelé désormais à se concevoir comme une entreprise » (Dardot & Laval, 2010, p. 5). Dès lors, sa « conception de l'individualité présuppos[e] que l'individu puisse être, et même doit être, une sorte d'atome de l'organisation sociale » (Bihr, 2011, p. 47) et l'idéologie néolibérale « naturalise et essentialise [...] l'injonction faite aux individus, dans le cadre des rapports capitalistes de production et les institutions qui en dérivent, de se comporter en toutes circonstances comme des sujets au sens d'êtres autonomes, capables d'agir, de décider et de penser par eux-mêmes, en fonction de leurs seules déterminations propres » (Bihr, 2011, p. 47). Pour Bidet, « [l]e sujet du néolibéralisme est ainsi celui qui fait sien l'objectif du profit. Il définit sa

propre utilité par sa capacité à y contribuer. Il n'a pas seulement à faire preuve de sa productivité, mais de son employabilité, laquelle se définit proprement par sa profitabilité. Il est interpellé comme profitable (ou non). Et incité à répondre comme tel» (Bidet, 2016, pp. 114-115). Pour Bourdieu (1998b), le néolibéralisme constitue simplement «un programme de destruction des structures collectives capables de faire obstacle à la logique du marché pur» (Bourdieu, 1998b, p. 3). On le voit, l'organisation communautaire telle que définie précédemment ne semble pas très conciliable avec une telle gouvernamentalité.

L'une des hypothèses que je proposais dans la thèse est que les contradictions fondamentales qui semblent ainsi opposer le contexte du capitalisme contemporain et l'éthique et les pratiques de l'organisation communautaire doivent se manifester et se (re) produire dans les discours des acteurs de ce dernier champ de même que les manières dont ces derniers peuvent chercher à trouver leurs voix / voies à travers / malgré ces contradictions. Pour l'illustrer, je m'appuierai sur une conception dialogique du langage, du monde social, du concept d'idéologie et des subjectivités qu'il s'agit donc d'exposer ici brièvement.

DIALOGISME, INTERPELLATION, SUBJECTIVITÉS, IDÉOLOGIE, HÉTÉROGÉNÉITÉ: ÉLÉMENTS THÉORIQUES

Dans la perspective proposée ici, le langage est dialogique au sens où l'entend Bakhtine, c'est-à-dire que tout énoncé – y compris le monologue – est le produit des énoncés qui le précèdent, leur répond et s'adresse aux énoncés qui le suivent. Tout énoncé est constitué par et se positionne vis-à-vis des autres énoncés, préexistants ou potentiels: «[l']orientation dialogique [...] est la visée naturelle de tout discours vivant. Le discours rencontre le discours d'autrui sur tous les chemins qui mènent vers son objet, et il ne peut pas ne pas entrer avec lui en interaction vive et intense» (Bakhtine, cité par Moirand, 2002, p. 75).

Cette conception du langage peut rejoindre une certaine conception du monde social et de la subjectivité selon laquelle, pour faire court, l'individu est d'abord constitué comme sujet depuis l'extérieur par le langage. Comme le stipulent, dans cette

perspective, Althusser (1976), puis après lui Butler (1997/2022), Bidet (2017) ou Lecercle (2019), l'individu est « interpellé », via le langage, par les institutions qui le précèdent et l'entourent (famille, école, médias, église, État...) et devient ainsi un sujet (appartenant à une classe, à un genre, à telle ou telle catégorie nationale, portant tel ou tel prénom, etc.), ce qui peut rejoindre la perspective de Bakhtine sur la subjectivité selon laquelle « l'homme ne possède pas de territoire intérieur souverain, il est entièrement et toujours sur une frontière : en regardant à l'intérieur de soi, il regarde dans les yeux d'autrui ou à travers les yeux d'autrui » (Bakhtine, repris par Authier-Revuz, 1982, p. 103) et « tout ce qui me touche vient à ma conscience – à commencer par mon nom – depuis le monde extérieur en passant par la bouche des autres (de la mère, etc.) avec leur intonation » (idem). La psychologie socioculturelle s'inscrit également dans cette grille de lecture dialogique du monde social et du langage, comme en témoigne ici Marková : « [l']essentiel dans le dialogisme concerne les relations plutôt que les identités individuelles. Les humains fabriquent leur monde en termes d'altérité et l'existence toute entière du "soi" est orientée vers le langage des "autres" et le monde des autres. On commence en effet sa vie en apprenant des mots venant des autres, en apprenant la polysémie du monde dans le regard des autres et cela fait partie de notre conscience. Tous les aspects de la culture s'inscrivent dans notre propre individualité et nous orientent vers ces autres » (Marková, 2005, p. 27). À une échelle élargie et dans une perspective politique, cette approche rejoint fondamentalement le matérialisme historique de Marx pour qui « [l]es hommes font leur propre histoire, mais ils ne la font pas arbitrairement, dans les conditions choisies par eux, mais dans des conditions directement données et héritées du passé » (Marx, 1852/1994, p. 437).

C'est à partir de cette perspective que nous recourons ici au concept d'« idéologie », qui ne renvoie dès lors pas à un « système de représentations » qui viendrait voiler le réel aux yeux du sujet mais plutôt aux implications représentationnelles et pratiques des conditions matérielles de son existence (sa position au sein des rapports sociaux) qui précisément le constituent comme sujet. C'est ainsi que pour Althusser, la subjectivité est le produit idéologique

des institutions (qu'il appelle « appareils idéologiques d'État ») qui interpellent l'individu en sujet. Autrement dit, comme le stipule également Volochinov (1929/2010) ou Lecerclé qui s'en inspire ici, « [L]a conscience est [...] définie comme l'effet de la pratique sociale [...] [L]a conscience est toujours déjà interlocution. [...] On en tire un renversement philosophique de la plus haute importance : l'idéologie n'est pas le produit de la conscience (ce ne peut donc pas être un ensemble d'"idées"), parce que c'est la conscience qui est le produit de l'idéologie. La conscience est l'idéologie concrétisée et individualisée » (Lecerclé, 2004, p. 104).

Pour autant, dans la conception du langage mobilisée ici, le sujet n'est pas seulement « assujetti » par les énoncés qui lui préexistent et qui l'interpellent comme sujet, car le langage est aussi le lieu de « possibilité de la subjectivité » (Benveniste, 1966, p. 263). Le sujet n'est donc pas seulement assujetti. Il est aussi socialisé, « inter-interpell[é] » (Lecerclé, 2019, p. 274) puis il mobilise le répertoire linguistique dont il hérite et qui le constitue et fait preuve de réflexivité, se subjectivise, construit du nouveau, s'« auto-interpell[e] » (Lecerclé, 2019, p. 274), puis « contre-interpelle » le langage et les institutions, et donc l'idéologie (ou les idéologies) qui l'interpellent : « [e]n matière langagière, il n'y a pas d'interpellation qui ne suscite une contre-interpellation. [...] l'assujettissement du sujet locuteur interpellé à sa place par la langue n'est jamais ni total, ni définitif, car les contraintes du système sont des contraintes capacitances et cet assujettissement est en réalité une appropriation : l'individu *infans* interpellé par la langue en tant que son locuteur devient sujet d'énonciation, capable de contre-interpeller la langue qui l'interpelle [...] » (Lecerclé, 2019, p. 97).

Par ailleurs, le processus interpellation – inter-interpellation – auto-interpellation – contre-interpellation n'est pas linéaire et les voix qui viennent perpétuellement construire et travailler la subjectivité sont plurielles. Autrement dit, tout énoncé est hétérogène, voire visiblement « polyphonique » (Authier-Revuz 1982, Bres *et al.*, 2005 ; Ducrot, 1972). C'est cette « hétérogénéité » qui intéressera concrètement notre analyse. En analyse du discours, l'« hétérogénéité » renvoie à l'idée qu'« un discours n'est presque jamais homogène : il mêle divers types de séquences textuelles, fait varier

la modalisation, les registres de langue, les genres de discours, etc. » (Maingueneau, 2002, p. 292). Mais la notion sert surtout à signifier l'omniprésence « de discours "autres" – c'est-à-dire attribuables à une autre source énonciative » (Maingueneau, 2002, p. 292).

Concrètement, le repérage de cette pluralité de voix n'est pas toujours aisé car dans la perspective que l'on vient d'exposer, la limite entre ce qui appartient à l'initiative du sujet locuteur et ce qui ne lui appartient pas est difficilement objectivable puisque « [l]'autre du dialogisme de Bakhtine n'est ni l'objet extérieur du discours (parler du discours d'autrui), ni le double, non moins extérieur du locuteur : il est la condition du discours, et c'est une frontière intérieure qui marque dans le discours le rapport constitutif à l'autre » (Authier-Revuz, 1982, p. 121). Autrement dit, « aucun mot ne vient, neutre, "du dictionnaire" ; ils sont tous "habités" par les discours où ils ont vécu "leur vie de mots", et le discours se constitue donc par un cheminement dialogique fait d'accord, rejet, conflit, compromis [...] à travers le "milieu" des autres discours » (Authier-Revuz, 1982, p. 140).

Nous tenterons ainsi de saisir, dans les parties suivantes, comment les locuteurs qui nous intéressent véhiculent les discours de l'« autre », qu'ils font leurs, mais aussi comment elles et ils travaillent leur positionnement vis-à-vis, malgré et/ou à partir de ces discours, multiples et divers, voire contradictoires, qui n'en finissent pas de venir habiter leurs discours et souvent perturber la cohérence énonciative qu'elles et ils tentent de produire. Nous recourons pour ce faire aux concepts d'« hétérogénéité constitutive » – qui renvoie à la dimension fondamentalement dialogique et plurielle de toutes les énonciations, y compris lorsque le locuteur les assume comme siennes – et d'« hétérogénéité montrée » qui renvoie aux prises de distance explicites du locuteur vis-à-vis de « l'autre » (Authier-Revuz, 1982, p. 145) dans son discours. Nous mobiliserons surtout le premier terme dans la prochaine partie (3), puis le second dans la suivante (4).

**LA RÉIFICATION DE L'ESPACE COMME HÉTÉROGÉNÉITÉ
CONSTITUTIVE DU DISCOURS? PASSIVATION, AGENTIVISATION,
FLOU SÉMANTIQUE, NOMINALISATION**

L'un des aspects du travail de recherche que j'ai mené à Verdun portait sur le rapport des acteurs de l'organisation communautaire à l'espace urbain. Dans un contexte de gentrification¹ grandissante, leur territoire d'exercice était effectivement sujet à des transformations physiques importantes. Celles-ci se manifestaient régulièrement dans les échanges que j'ai pu avoir avec eux. Ce sont les énoncés qui les concernent, systématiquement relevés dans les entretiens, qu'il s'agit ici de traiter.

Parmi ces derniers, il est des voix qui, pourtant fondamentales socialement, brillent par leur absence énonciative. C'est ainsi que chez mes interlocuteurs (comme sans doute dans nombre d'autres discours), l'espace urbain est bien souvent réifié, c'est-à-dire qu'il est mis en mots comme une donnée naturelle davantage que comme un construit social, au risque de contribuer à le laisser apparaître, comme tout autre objet réifié du monde social, c'est-à-dire comme « le seul possible – inaccessible à la “tâche d'une transformation consciente de la société” –, éternel et intransformable » (Cukier, 2018, p. 1430). En géographie sociale, on parle aussi de « spatialisme » pour désigner ce « mode de raisonnement, souvent implicite, qui fait de l'espace une chose-en-soi » (Lévy & Lussault, 2013, pp. 864-865 ; repris par Milhaud, 2015, p. 140), apparemment indépendante du monde social. D'un point de vue discursif, cette tendance réifiante se manifeste et se constitue notamment, dans et par le langage, par des implicites du discours (Krieg-Planque, 2012, pp. 118-119) et plus précisément par différents phénomènes discursifs qui contribuent à l'éviction des acteurs de la transformation physique de l'espace.

Le premier phénomène discursif que l'on peut identifier, et qui contribue à impliciter les acteurs de la transformation de l'espace

1. Conçue, dans le contexte nord-américain du moins, comme « le processus à travers lequel des ménages appartenant aux couches moyennes et supérieures s'installent dans des vieux quartiers populaires situés en centre-ville, réhabilitent l'habitat vétuste et dégradé et remplacent progressivement les anciens habitants » (Authier & Bidou-Zachariassen, 2007, p. 14) ou comme le « *middle-class settlement in renovated or redeveloped properties in older, inner-city districts formerly occupied by a lower-income population* » (Ley, 2009, pp. 273-274).

urbain dans l'énonciation, est la passivation, c'est-à-dire l'usage de la forme grammaticale passive en lieu et place potentiels de ce qui pourrait être, techniquement, une forme active. La forme passive permet en effet au locuteur de ne pas laisser apparaître l'agent (social) et son complément (grammatical). Constatant la récurrence de cette forme dans le corpus à l'endroit des discours sur les transformations spatiales, je l'ai systématiquement relevée pour l'analyse. On la retrouve effectivement très souvent dans les entretiens menés, et notamment dans les trois passages soulignés de l'extrait ci-dessous (extrait 1) :

Extrait 1 :

Mathieu / (...) je pense que y'a beaucoup euh : de logements qui euh / coup par coup / se sont rénovés / tu sais ici tu vas pas avoir de gros blocs tu sais de condos qui vont être construits euh- : tu sais c'est pas- t'as pas une morphologie urbaine je dirais qui permet de faire ça / mais par contre effectivement t'as de plus en plus de logements qui euh / qui font l'objet de rénovations majeures et qui donc euh- qui sont loués à des prix élevés (...)

Dans cet extrait, les logements et condos (=condominiums : immeubles dont les appartements sont mis en vente individuellement ; par extension métonymique, ils désignent les appartements concernés) sont « rénovés », « construits », « loués à des prix élevés » sans que l'on sache par qui. Il s'agit en effet de « passives courtes » (Desclés & Guentchéva, 1993, p. 74), sans compléments d'agent. Ce type d'usages ne signifie bien sûr pas que les locuteurs cherchent délibérément à invisibiliser les acteurs sociaux de la transformation urbaine. En revanche, « [u]ne des fonctions essentielles du passif [...] consiste à donner un rôle totalement secondaire à l'agent » (Desclés & Guentchéva, 1993, p. 77). Ainsi, en plus de permettre la non-identification des agents, l'usage de la voix passive a ici pour fonction de thématiser prioritairement les objets physiques de l'action (construction, rénovation, location à prix élevés) plutôt que ceux qui en sont à l'initiative. Lesdites actions tendent alors à apparaître comme des phénomènes immanents

voire inéluctables, ce qui va dans le sens de l'hypothèse d'une idéologie spatialiste traversant les pratiques langagières observées. On retrouve la même tendance ci-dessous, dans mes propres questions posées à l'interlocuteur :

Extrait 2 :

Thierry / et est-ce que les loyers des commerces sont plafonnés
/ par exemple ?

Jean / non / non / il existe pas ça chez nous

Thierry / et est-ce qu'ils sont voués à augmenter ?

Jean / oui / bah ils vont augmenter toujours en corrélation
avec la : / avec l'attraction puis : avec l'attraction de la
rue vient aussi euh : un mouvement dans la population
du moins dans le profil / de la population qu'habite tu
sais c'est- / c'est organique

Ce dernier extrait me permet d'illustrer une perspective épistémologique et méthodologique essentielle ici : l'interviewer que je suis n'est pas neutre et ne doit pas être considéré comme tel. Usant moi-même d'un langage toujours chargé idéologiquement, et toujours traversé de voix multiples (dont celle de mon interlocuteur), mes questions contribuent à la construction du matériau langagier étudié, à nouveau situé et à analyser comme tel. Mes questions, « les loyers des commerces sont-ils plafonnés ? » et « est-ce qu'ils sont voués à augmenter ? » sont effectivement elles-mêmes à la forme passive sans que ne soient mis en mots d'agents à l'initiative. Se faisant, elles s'inscrivent dans la thématization précédemment évoquée autour des objets (les loyers et leurs plafonnements et augmentations potentiels) davantage que sur leurs agents. Au niveau méthodologique, il ne s'agit alors pas de regretter ces formulations mais de les considérer dans l'analyse. Mon interlocuteur, Jean, dans sa réponse, attribue quant à lui cette augmentation à « l'attraction de la rue », cette dernière (« la rue ») étant elle-même réifiée et agentivisée (elle attire). « L'attraction de la rue » devient ainsi, en discours, un phénomène immanent qui invisibilise à son tour les acteurs concernés. Dans cet énoncé, Jean réfère en fait au travail de développement commercial de la rue centrale du quartier, précisément opérée

par la société qu'il dirige (une « société de développement commercial »). Autrement dit, sa formulation laisse entendre que c'est la rue qui attire les clients et non sa propre activité à son endroit. Cette agentivisation de l'espace urbain trouve des parallèles à l'endroit d'un autre item lexical très courant dans le corpus et qui renvoie à un phénomène de transformation urbaine d'actualité à Verdun : la « gentrification ». L'usage récurrent de ce terme dans les énoncés, que j'ai systématiquement relevé pour l'analyse, constitue déjà une présupposition générale, celle que sa définition est a priori partagée par l'interlocuteur et n'a pas besoin d'être formulée. Par ailleurs, lorsqu'il est mobilisé, comme ci-dessous, comme un sujet-agent grammatical, il tend lui aussi à évincer de l'énonciation les acteurs à l'initiative :

Extrait 3 :

Georges / (...) pour l'heure la gentrification fait que oui on a une rue principale qui est bien vivante / qui est pas bon marché nécessairement / euh donc qui a des- qui a du résidentiel / de moins en moins bon marché surtout dans le locatif (...)

Extrait 4 :

Fabio / (...) y'a euh / euh euh mmh / une espèce de gentrification qu'est en train de se produire (...)

Cette mise en mots de la gentrification comme agissante (elle « fait que » un certain nombre d'autres phénomènes adviennent – Extrait 3 – ou bien semble s'auto-générer dans la forme pronomiale « est en train de se produire » – Extrait 4) évite la thématique de ce que d'aucuns appellent les gentrificateurs ou gentrificateurs, qu'ils soient des agents particuliers, des institutions publiques ou acteurs privés. Là aussi, l'usage du substantif « gentrification » lui donne alors la charge connotative d'un phénomène immanent et autonome, distinct de ses dimensions (causes et conséquences) sociales, ce qui l'éloigne d'ailleurs d'autant plus des caractéristiques nécessaires à la reconnaissance dudit phénomène de gentrification en études urbaines, qui pour être considéré comme tel doit en effet

inclure trois dimensions : (1) un territoire préalablement habité par des personnes de classes dites populaires, (2) l'arrivée de nouveaux résidents de classes supérieures et (3) des transformations matérielles et/ou symboliques induites par cette configuration, incluant notamment, du moins dans sa définition originelle, l'éviction (au moins de certains) de ses anciens résidents (Clerval *et al.*, 2011, p. 151 notamment).

Un dernier phénomène discursif récurrent dans les énoncés de mes interlocuteurs sur les transformations spatiales de leurs quartiers est l'usage quasi-systématique des pronoms indéfinis et impersonnels lorsqu'ils les formulent à la forme active. Ces formes grammaticales constituent alors, en quelque sorte, les reflets inversés des formes passives courtes précédemment évoquées. Voyons les quelques exemples soulignés dans les deux extraits suivants qui renvoient tous à un autre terme très courant dans les discours, « développement » :

Extrait 5 :

Fabio / (...) avec le développement les quartiers qui sont proches du centre-ville / qui est la tendance normale hein (...) ça ça change ça se transforme et euh même si c'est plus lent / et ça a pris longtemps pour arriver ici c'est surprenant parce que comme je vous avais dit c'est juste à côté mais euh mais c'est- c'est- c'est en train- c'est en train de se produire maintenant

Extrait 6 :

Arnaud / (...) après ça y'a eu le développement // la pointe sud c'est encore en développement c'est des tours impossibles plus au sud euh / et qu'à une maison pour personnes âgées qu'à comme une cave à vin tu sais un salon de cigares tu sais c'est ce genre de trucs là là / à côté d'un nouveau golf / donc y'a eu ça comme développement (...)

Dans l'extrait 5, qui suit l'extrait 4 (« y'a [...] une espèce de gentrification qu'est en train de se produire »), mon interlocuteur

Fabio utilise le syntagme « avec le développement » afin d'attribuer une cause ou du moins un contexte aux phénomènes décrits : la transformation, l'arrivée, la production en cours de « ça ». Les usages de ce dernier pronom démonstratif, associé à la forme nominalisée « développement », jamais défini bien que particulièrement polysémique (qu'est-ce qui se développe ?), peuvent jouer un rôle central dans la construction d'un flou sémantique. Dans notre perspective, ce flou, qui renvoie à un référent peu ou pas déterminé, ne doit pas nécessairement être considéré comme un problème de communication mais peut au contraire renvoyer à une ressource, dès lors qu'on appréhende l'interaction au prisme du concept de pratiques langagières. Comme le note Krieg-Planque, « [l]a capacité à générer le flou peut alors être vue comme une compétence [...], et la capacité à identifier ce flou et cette équivoque peut être vue comme une compétence pour l'analyste [...] » (Krieg-Planque, 2012, p. 161).

Dans l'extrait 6, « développement » sert également la production d'une indétermination. Ce à quoi réfère alors le terme est d'autant plus ambigu que les fonctions grammaticales qu'il occupe sont fluctuantes : d'abord substantif défini (« y'a eu le développement »), puis syntagme prépositionnel d'appartenance temporelle (« c'est encore en développement ») et enfin syntagme conjonctionnel induisant des exemples de ce qui peut relever du « développement » (« y'a eu ça comme développement »). Les exemples de développement donnés renvoient alors à des constructions urbaines et à leur aménagement à l'intention de catégories sociales particulières (ici des personnes âgées). En revanche, à nouveau les agents sociaux à l'initiative, les « développeurs », ne sont pas désignés dans son énonciation. D'un côté, on a le développement qui a lieu et qui a éventuellement des conséquences sociales sur la vie de l'arrondissement, d'ailleurs largement abordées dans le corpus. Mais de l'autre, ses causes et initiateurs restent essentiellement invisibles.

Dans l'ensemble des extraits ci-dessus, les espaces et leurs transformations passées ou présentes tendent à être mis en mots comme immanents plutôt que comme le produit de choix nécessairement politiques d'acteurs sociaux. Comme me le dit d'ailleurs un autre interlocuteur, Lucien, il semble que pour mes interlocuteurs, lorsqu'ils évoquent le sujet, « c'est clair que euh- / on peut

pas empêcher le développement d'arriver». Ces tendances discursives n'ont rien d'exceptionnel (et je n'en propose ici qu'un aperçu) puisque la réification spatiale est un phénomène normal de l'urbanisation capitaliste. On les retrouve ailleurs, notamment, par exemple, dans des énoncés tout aussi euphémisants sur la « démolition » et la « déconstruction » dans les quartiers d'habitat social en France (Veschambre, 2009, pp. 85-104). Ces tendances n'en sont pas moins remarquables et il semble qu'on les constate largement lorsque les acteurs dont elles permettent la dissimulation sont en fait les propriétaires, développeurs, promoteurs immobiliers et parfois l'État et la municipalité qui les appuient, soit les véritables hégémons de l'espace urbain, dont les pratiques sociales transformatrices de l'espace se présentent bien souvent comme des phénomènes naturels et inévitables. Ici, le « développement », la « gentrification », l'« attraction », ou les « rénovations » sont autant de substantifs qui viennent désigner des actions en « engendrer[ant] l'effacement du sujet actif » (De Lafargues, 2006, p. 53) dont la présence est implicite. Ce processus de « nominalisation » « permet aussi de créer une forme d'atemporalité, ne permettant de délimiter un début et une fin à l'action politique, la rendant proche du performatif, et créant une forme de vérité générale » (De Lafargues, 2006, p. 53). Comme le note Gardin, « la caractéristique [de] l'idéologie dominante [...] est de faire apparaître les signes comme situés hors du conflit social, comme objectifs » (Gardin 1980, p. 58). Ici, les acteurs évincés derrière les signes idéologiques en question (« développement », « gentrification », « rénovations », etc.) ne sont pas n'importe lesquels. Ils sont ceux que Clerval oppose au « droit à la ville », concept qu'elle emprunte à Lefebvre (1969/2009), ce « droit éminemment politique des habitants à produire la ville, donc un droit qui s'affirme contre ceux qui, dans les faits, la produisent, à savoir les propriétaires, les promoteurs immobiliers et les pouvoirs publics » (Clerval, 2012, p. 31).

On peut donc faire l'hypothèse que ce sont les voix de ces acteurs, en fait les voix de l'interpellation idéologique pour reprendre les termes d'Althusser, qui se manifeste ici de façon implicite. Et c'est parce qu'elle est implicite qu'elle joue sa fonction idéologique. Comme le note Lefebvre, l'espace n'est pas une

donnée neutre et indépendante du monde social. Il est toujours politique: « [l']espace n'est pas un objet scientifique détourné par l'idéologie ou la politique; il a toujours été politique et stratégique. S'il a un air neutre, indifférent par rapport au contenu, donc purement formel, abstrait d'une abstraction rationnelle, cet espace, c'est précisément parce qu'il est déjà occupé, aménagé, déjà objet de stratégies anciennes, dont on ne retrouve pas toujours les traces. L'espace a été façonné, modelé à partir d'éléments historiques ou naturels, mais politiquement » (Lefebvre, 2000, p. 54).

Autrement dit, ces derniers exemples d'énoncés semblent accepter comme naturels ou nécessaires des phénomènes politiques, c'est-à-dire des rapports sociaux qui s'incarnent dans l'espace urbain, et qui pourraient être ramenés aux subjectivités de leurs acteurs et critiqués à ce titre. Cette tendance discursive qui touche à la structure grammaticale des énoncés concernés est commune à tous les interlocuteurs dès lors qu'ils évoquent le sujet. Il semble donc que les voix qui s'y expriment implicitement relèvent du préconstruit, au sens de Pêcheux et Fuchs, qui « renvoie simultanément à “ce que chacun connaît”, c'est-à-dire aux contenus de pensée du “sujet universel” support de l'identification et à ce que chacun, dans une “situation” donnée, peut voir et entendre, sous la forme des évidences du “contexte situationnel” » (Pêcheux & Fuchs, 1975, repris par Maldidier, 1990, p. 235). À l'endroit de la question dialogique, je reprends pour identifier ce type d'énoncé la notion d'« hétérogénéité constitutive », au sens où le discours de « l'autre » ne se présente pas explicitement comme tel mais qu'il se manifeste par les voix mêmes des sujets-locuteurs concernés, ainsi agents des idéologies qui les interpellent. Cette proposition toute sociolinguistique est discutable du point de vue de l'analyse proprement discursive puisque les traces de ce que nous avançons brillent par leur absence. Nous nous trouvons à la limite de l'analyse linguistique. Il convient donc maintenant d'observer d'autres situations où les acteurs de ces transformations physiques de l'espace urbain, mais aussi d'autres énonciateurs institutionnels, sont davantage identifiés et où les traces de leur présence sont visibles dans les discours. Nous verrons que dans ces formes d'« hétérogénéité montrée », la présence des « autres » s'oppose au positionnement des locuteurs

qui explicitent alors des frontières entre leurs voix et celles de ces autres. Les locuteurs laissent alors voir les phénomènes d'inter-interpellation, d'auto-interpellation et de contre-interpellation déjà évoqués. Penchons-nous donc sur quelques exemples significatifs.

HÉTÉROGÉNÉITÉ MONTRÉE ET SCÉNOGRAPHIES DIALOGIQUES:

FACE À «L'AUTRE» INSTITUTIONNEL

On l'a évoqué, dans la perspective de Bakhtine, il n'est pas d'énoncé non dialogique. «L'orientation dialogique» de tout énoncé est au cœur de sa conception du langage. Dans les exemples précédents, la présence de «l'autre» dans le discours était difficilement repérable par l'analyse linguistique. J'ai donc fait l'hypothèse que c'est l'absence même de cet autre dans les énoncés, face à son omniprésence implicite dans les situations relatées, qui pouvait signifier le caractère présupposé et idéologique des phénomènes observés. Il est d'autres discours dans le même corpus où cet autre apparaît bien davantage et où les sujets locuteurs construisent et marquent très visiblement leurs positionnements vis-à-vis de lui. Comme l'écrit Authier-Revuz, «[p]ris dans "l'indépétrable" étrangeté de sa propre parole, le locuteur lorsqu'il marque explicitement, par des formes de la distance, des points d'hétérogénéité dans son discours, y délimite, y circonscrit l'autre, et ce faisant affirme que l'autre n'est pas partout. Ainsi, en désignant l'autre, en un point du discours (citation d'un autre locuteur, terme relevant d'un autre discours, mot où peut s'entendre un autre sens, etc...) [...] le locuteur: – institue différenciellement le reste de CE discours comme émanant bien de lui, locuteur; comme relevant bien de ce discours, en propre» (Authier-Revuz, 1982, p. 145).

En continuant le parallèle avec les concepts d'«idéologie» et d'«interpellation» chez Althusser, puis chez Butler et Lecerle, nous proposons de considérer cette réappropriation de son énoncé par le sujet locuteur comme l'outil et la marque potentielle du positionnement qu'il ou elle cherche à construire vis-à-vis des voix institutionnelles qui l'interpellent. Je vais me concentrer sur des exemples où, pour ce faire, les locuteurs et locutrices concernés mettent en scène des énoncés fictifs où ils font précisément parler les acteurs absents des extraits précédents – promoteurs

immobiliers, acteurs municipaux, urbanistes, etc. – qu'on peut reconnaître même lorsqu'ils sont identifiés par « ils » ou par « vous ». Les locuteurs entrent parfois en dialogue avec ces derniers. D'autre fois, ils les confrontent à d'autres énonciateurs :

Extrait 7 :

Arnaud / ils ont pas juste investi dans les restos puis les commerces mais ils ont comme retravaillé comme les espaces publics (...) / ils ont retravaillé les bancs mais avec des petites séparations tu sais dedans donc / tu sais c'est pas les- les gros trucs pour t'empêcher de te coucher mais c'est quelque chose que si tu te couches / tu dors la nuit là tu vas avoir mal au dos / tu sais / [y'a des petits détails

Thierry / c'est quand même un peu pervers] hein [c'est un peu pour euh :

Arnaud / bah c'est ça / c'est ça / tu sais ils disent non non c'est juste parce que c'est un banc design mais comme ouais // ta gueule que c'est un banc design là (rires)

Dans cet extrait, Arnaud met en scène des sujets, « ils », ayant contribué à la transformation (« travaillé les espaces publics », « retravaillé les bancs ») de l'espace urbain du quartier où il travaille avant de leur attribuer un discours fictif, qu'il relate (« non non c'est juste parce que c'est un banc design »), et auquel il s'oppose (« ouais / ta gueule que c'est un banc design là »). Cette « stratégie » de « mise en scène » lui permet à la fois de marquer explicitement la présence de « l'autre » dans son discours pour mieux affirmer son propre positionnement, son « droit à la parole » afin d'asseoir sa « crédibilité » (Charaudeau, 1984, 63). À travers ce type de « scénographie », « l'énonciateur aménage à travers son énonciation la situation à partir de laquelle il prétend énoncer » (Maingueneau, 2014, p. 129).

Ce procédé discursif est courant parmi les entretiens menés, en particulier lorsqu'il s'agit de se confronter à des acteurs économiques ou institutionnels qui ont un pouvoir de transformation urbaine visiblement important. Dans l'extrait suivant, Lucie

recourt ainsi au même procédé lorsque je lui demande comment elle se positionne par rapport aux enjeux de lutte à l'endroit des attributions de terrains entre secteurs public, privé et communautaire dans l'arrondissement (thématique qu'elle avait lancée auparavant):

Extrait 8:

Lucie / écoute /// comment je me positionne par rapport à ça? / moi je dirais on peut-tu / faire / en sorte / de faire du logement où est-ce que / tout le monde pourrait habiter là? (...) / tant qu'à faire là regarde / des commerces on en a / de l'énergie mise sur la revitalisation de l'artère commerciale- la rue Wellington / c'est fait / l'arrondissement en met déjà plein / laissez faire là / tu sais mettez- mettez des habitations pour les gens euh: pour tout le monde / particulièrement pour les personnes pour qui c'est difficile de trouver un logement où ils vont pas / se vider les poches

Comme Arnaud dans l'extrait précédent, l'usage de la scénographie permet ici à Lucie d'opposer ses arguments en introduisant explicitement son propos par « moi je dirais » puis en introduisant un certain nombre de propositions qu'elle met en scène comme autant d'adresses à des interlocuteurs indéterminés dans le discours mais mis en scène pour l'occasion et à qui elle s'adresse ensuite à la deuxième personne du pluriel: « laissez faire là », « mettez des habitations pour [...] tout le monde ».

En mettant ainsi en scène des voix autres telles qu'ils les imaginent face aux leurs et telles qu'ils les projettent pour affirmer leurs propos, les locuteurs construisent parmi elles la cohérence de leur propre discours. Ils modèlent, par ces pratiques langagières, pour eux-mêmes mais aussi pour leur interlocuteur (l'interviewer), leurs propres subjectivités énonciatives en même temps qu'ils marquent et caractérisent explicitement la présence de l'autre. Celui-ci, ainsi tenu à distance, peut entrer en dialogue et permettre l'expression de leur propre positionnement. Ce dialogue mis en scène permet aux locuteurs de construire des formes de contre-interpellation en

situations (fictives) tout en les exposants à leur interlocuteur, qu'ils tentent du même coup de convaincre.

Dans d'autres cas, les locuteurs relatent des échanges bien réels. Pour autant, bien sûr, leurs discours n'en rendent pas compte fidèlement et il y a là aussi des mises en scène au service de leur affirmation subjective. Dans le cas ci-dessous (extrait 9), mon interlocuteur, organisateur communautaire anglophone, se met en scène en dialogue avec une figure institutionnelle à laquelle il se confronte concrètement dans son activité professionnelle. Comme dans beaucoup d'énoncés du même type, cette mise en scène porte sur les relations avec des financeurs réels ou potentiels de l'organisme communautaire qu'il coordonne. En l'occurrence, Thomas, comme plusieurs acteurs de l'organisation communautaire que j'ai interrogés, dénonce une certaine évolution du travail communautaire : la transition progressive d'une perspective État-providentielle durant les années 1970, notamment avec la naissance des Centres locaux de services communautaires (CLSC) à celle de la néolibéralisation du champ, où les organismes tendent progressivement depuis lors à être posés comme responsables et mis en concurrence à l'endroit des financements, publics et privés, pour faire face aux crises sociales et économiques prises en charges de façon réduite par l'État (Gaudreau, 2013 ; Panet-Raymond & Mayer, 1997) :

Extrait 9 :

Thomas / (...) (...) y'a l'argent qui nous vient de fondations (...) mais ça serait à nous communautaires de définir qui va la- le recevoir / et moi je trouve c'est la- le monde à l'envers là / autrement dit y'a moins d'argent / on va nous jeter des miettes pour qu'on se- s'étire l'un à l'autre pour avoir des petites miettes / (...) pendant des années on a dit vous êtes pas nécessaires c'est des gouvernements- c'est des organisations- c'est des CLSC etc. / mais parce que y'a un manque d'argent / là d'un coup la communauté là- on est intéressant comme partenaires / mais oui mais vous avez enlevé tout / et là vous voulez passer donner un pouvoir décisionnel mais sans moyens / so- je suis un peu euh- en- ça me dérange / et faut en parler

Comme dans les exemples précédents, le locuteur met ici en scène un dialogue entre « nous » (ses collègues du milieu communautaire et lui-même) et « eux » : un ou des interlocuteurs institutionnels, à savoir l'État, des fondations, des partenariats entre les deux.

Après avoir distingué ces deux catégories (eux, ici euphémisée par l'usage du « on » : « on va nous jeter des miettes », « on a dit » ; et nous : ça serait à nous communautaires », « nous jeter des miettes », « pour qu'on s'étire l'un à l'autre »), il tente de dénoncer les contradictions qui traversent selon lui les politiques sociales en vigueur en y opposant son propre positionnement : « ça me dérange / et faut en parler ». Comme dans d'autres extraits, les voix des « autres » institutionnels apparaissent comme des prétextes discursifs à l'affirmation subjective de Thomas et de son positionnement dans la configuration sociale et politique rencontrée. On voit alors comment la mise en scène et le marquage de l'hétérogénéité permet ici au locuteur de discursiver des situations de contre-interpellation et de construire en discours sa propre identité subjective. Le discours de l'autre, potentiellement assujettissant, est alors explicitement marqué pour délimiter sa propre voix sur un terrain à la fois affectif et politique.

Dans des situations propres au néolibéralisme, mes interlocuteurs acteurs et actrices de l'organisation communautaire recourraient très souvent à ce type de discours relatés pour rendre compte des contradictions qu'ils rencontrent au quotidien et vis-à-vis desquelles ils tentent de rester cohérents. Ce type de pratiques langagières contribue à la fois à assurer cette cohérence subjective et à affirmer leurs positionnements politiques vis-à-vis de ces « autres » aux yeux de leur interlocuteur.

Parfois, la voix de l'autre vient cependant perturber plus visiblement cette cohérence énonciative, et donc la subjectivité même de mes interlocuteurs. C'est alors que le travail réflexif, les situations d'auto-interpellation et les doutes qui peuvent les accompagner se manifestent dans les discours. Dès lors, c'est le métadiscours qui est remarquable et qui tente de s'opposer au risque de fragmentation du sujet. Dans ces situations, « on pourrait dire que l'acteur (le je) contraint de communiquer à travers des rôles sociaux (le

soi) conserve toujours, même de façon non consciente, un contrôle métacommunicatif sur l'accomplissement de ces rôles. Le moi serait l'instance de la gestion complexe des soi, chacun de ces soi constituant l'un des aspects de la face, et serait à l'origine d'un rapport de places particulier» (Vion, 1993, p. 77).

Cette fonction du métadiscours apparaît de façons multiples dans le corpus. Celles qui nous intéressent en particulier sont celles où le « je » cherche sa place entre les institutions qui l'interpellent, les collègues, l'éthique du sujet, l'image qu'il se fait de lui-même, celle qu'il veut renvoyer (l'éthos), etc. Parmi ces voix multiples qui l'habitent, le sujet locuteur est contraint et sa parole subjective est parfois « empêchée » (Glady & Vandeveldde-Rougale, 2016). On rejoint alors une certaine définition discursive de l'institution comme fait, c'est-à-dire comme « dispositif qui délimite l'exercice de la fonction énonciative, le statut des énonciateurs comme celui des destinataires, les types de contenus que l'on peut et doit dire, les circonstances d'énonciation légitimes pour un tel questionnement » (Maingueneau, 1991, p. 18). La légitimité de l'institution aux yeux du sujet et la mesure dans laquelle il s'y reconnaît se manifeste ainsi par la présence du métadiscours qui permet au sujet locuteur de commenter ses propres dires, de se corriger et de discuter, voire de contester ou de remodeler, parfois volontairement, parfois par « erreur » ou maladroitement, les frontières de la contrainte institutionnelle, et de construire et situer sa propre subjectivité vis-à-vis de celles-ci. Voyons un exemple (là aussi il y en a beaucoup d'autres) d'usage de ces « je » qui s'énoncent à la lisière des institutions :

Extrait 10 :

Thierry / euh : comment est-ce que tu définirais l'organisation communautaire ? qui est le principal partenaire avec qui vous travaillez //

Mathieu / bah / ça c'est un- un bon euh : une bonne question / comment est-ce que je le définirais j'ai pas de définition comme ça à te sortir (rires) par cœur / moi j'associe ça beaucoup principalement aux missions- aux missions qui sont liées à des missions plus sociales c'est-à-dire on

aide principalement des populations principalement en proie à des difficultés sociales quelles qu'elles soient et puis / y'a différents niveaux d'intensité / mais je le lie beaucoup effectivement à- c'est ça à un mandat de- à la base de correction des inégalités qu'on va trouver dans notre société euh : capitaliste- je vais pas rentrer dans des choses politiques mais dans euh- voilà je le vois un petit peu comme ça

Dans l'extrait ci-dessus, Mathieu, mon interlocuteur, est confronté à la question de la définition à donner à «l'organisation communautaire». Comme on peut le voir, cette question vient soulever ici l'une des contradictions évoquées dans la première partie du chapitre, celle qui oppose la fonction historique de l'organisation communautaire et la conjoncture du capitalisme néolibéral. La contradiction dont il s'agit n'apparaît alors pas dans la seule opposition des deux termes mais plutôt dans le fait qu'elle n'aille pas de soi et que la possibilité de s'opposer au capitalisme ou du moins à certaines de ses tendances problématiques (les «inégalités» qui lui sont liées, ici à «corriger») pour son activité professionnelle ne soit vraisemblablement pas partagée par tous ses collègues et implique dès lors de prendre des précautions métadiscursives en assumant pour soi, et non en soi la définition proposée («moi j'associe ça», «je le lie beaucoup»). Bien sûr, on peut considérer que l'usage de la première personne du singulier marque ici d'abord l'affirmation de la subjectivité du locuteur en réponse à ma question («comment tu définirais[...]?»). Pour autant, le troisième élément souligné («je vais pas rentrer dans des choses politiques mais») relève d'un phénomène dialogique marqué où le locuteur se positionne à la limite de «l'archive», ce «domaine du dicible» (Sarfati, 2007, p. 46) initialement conceptualisé par Foucault (1969) et qui renvoie à ce qui peut se dire dans un contexte sociohistorique et dans un cadre institutionnel donné (ici l'organisation communautaire, puisqu'il entre dans l'échange en tant qu'acteur communautaire). Dès lors, «[l]'énonciation ne se développe pas sur la ligne d'une intention fermée sur son propre vouloir, elle est de part en part traversée par la menace du glissement dans ce qu'il ne faut pas dire, dans ce qu'il ne faut surtout pas dire, dont la présence

à la fois envahissante et invisible double constamment l'énonciation légitime dès qu'elle surgit» (Maingueneau, 1991, p. 20). On retrouve d'ailleurs le même type d'énoncés sur les mêmes thématiques dans d'autres entretiens du corpus («je suis pas socialiste mais», «je suis pas du tout euh: / anarchiste ou ce genre de tendances libertaires / mais», «je suis pas de tendances libertaires mais», «moi c'est vrai que je vais être un peu plus euh: je vais pas utiliser le mot radical mais», etc.). L'usage métadiscursif du pronom personnel «je» vient alors distinguer le sujet qui s'exprime de ses collègues et partenaires, des institutions et communautés auxquelles il appartient et son rôle en leur sein. Ainsi, pour Mathieu, l'action communautaire semble devoir être distinguée de ses engagements politiques individuellement assumés et ces assumptions sont elles-mêmes très précautionneusement formulées. La subjectivité du locuteur cherche ainsi à s'affirmer malgré les contraintes énonciatives qui pèsent sur lui.

Dans l'extrait suivant, mon interlocuteur Lucien, organisateur communautaire, fait lui aussi référence au capitalisme, également avec des précautions métadiscursives («les sociétés qu'on appelle capitalistes»). Il recourt ensuite à un autre marqueur discursif intéressant, «on va dire» :

Extrait 11 :

Thierry / (...) comment est-ce que tu- là c'est une question assez large / est-ce que tu pourrais définir ou comment est-ce que tu conçois l'organisation communautaire ?

Lucien / (...) je te dirais que / actuellement l'organisation communautaire y'a différentes tendances (...) l'organisation / ou l'organisateur ou l'organisatrice va voir à développer des stratégies pour sensibiliser les populations les plus démunies / personnes pauvres euh que ça soit les femmes les personnes sur l'aide sociale sans emploi euh- les communautés culturelles euh etc., etc. / voir à les sensibiliser aux enjeux sociaux (...) / aux différentes politiques des gouvernements surtout dans un contexte de politiques d'austérité comme on a présentement / où tous les gouvernements à travers le- : / les sociétés qu'on appelle capitalistes / euh coupent dans les budgets coupent dans les

programmes sociaux soit disant pour remettre l'équilibre budgétaire pis on voit bien que ça fonctionne pas là / on voit bien que ces politiques là on voit bien que c'est des politiques on va dire de- euh on va pas dire / on va le dire c'est des politiques de droite / (...)

Avec le syntagme « les sociétés qu'on appelle capitalistes » (premier ensemble souligné de l'extrait ci-dessus), Lucien marque une distance avec son propos en attribuant à « on », article indéfini (dont l'usage rend ici difficile de déterminer s'il s'y inclut) l'identification des sociétés concernées par l'action communautaire comme « capitalistes ». Au sein de ces dernières, son discours attribue aux gouvernements en place des politiques « de droite » (deuxième ensemble souligné). La façon dont il introduit cette dernière caractérisation est particulièrement intéressante pour mon propos. Il mobilise en effet le marqueur discursif « on va dire » qui porte ici sur le constituant infrapropositionnel « de droite ». Le « on » de « on va dire » tel qu'utilisé ici inclut cette fois-ci le sujet-énonciateur, même s'il cherche à élargir son registre vers un langage commun qu'il propose à l'interviewer. Effectivement, l'utilisant ici dans le cadre d'un « jugement axiologique », le locuteur « anticipe un dissensus et construit le consensus nécessaire pour poursuivre une interaction paisible » (Steuckard, 2016, p. 306). Il cherche ainsi à proposer à son interlocuteur le syntagme « politique de droite » sans se prononcer clairement, a priori, sur son rapport à celui-ci. À l'endroit de ce marqueur particulier, Steuckard parle ainsi de « schéma réticence/acceptation » (Steuckard, 2016, p. 312) dans lequel le locuteur marque en premier lieu une distance avec son énoncé avant de le faire sien. Dans l'extrait ci-dessus, ce mouvement se prolonge puisque Lucien recourt immédiatement à deux actes de langage qui recontextualisent son discours : l'autocorrection plus la reformulation, ici particulièrement significatives en ce qu'elles marquent explicitement l'effacement de la précaution qu'il vient de prendre afin d'assumer pleinement la forme recourue (« on va pas dire / on va le dire c'est des politiques de droite »). Ce faisant, il marque l'intégration de l'énoncé qualifiant les politiques évoquées comme « de droite », d'abord distancié, à son propre énoncé.

L'ensemble «c'est des politiques de droite» est alors, finalement, pleinement et explicitement assumé comme le sien.

CONCLUSION

Le dialogisme n'est pas qu'un concept théorique, il peut constituer la base théorique d'un travail d'analyse discursif rigoureux. En l'occurrence, les outils que j'ai proposés ici se concentraient sur des énoncés «individuels», construits dans le cadre d'entretiens semi-directifs. Je conclurai en synthétisant le travail présenté et l'approche proposée en deux aspects qui me semblent fondamentaux à la démarche sociolinguistique.

D'abord, la notion de dialogisme peut s'inscrire dans des grilles de lectures sociales et politiques des situations d'énonciation que l'on cherche à étudier. Elle peut fondamentalement renvoyer à une conception philosophique et politique singulière du monde social, des rapports sociaux, de l'individu, du langage, de l'idéologie, etc. En l'occurrence, j'ai choisi de la mobiliser dans une approche tendanciellement marxienne de ces objets, approche qui me semblait à la fois fidèle à son héritage théorique et à l'objet de l'analyse menée dans le cadre de mon doctorat : celle de l'action et de l'organisation communautaires dans le contexte du capitalisme avancé.

Ensuite, la notion de dialogisme ainsi préalablement travaillée peut servir des analyses très concrètes d'observables langagières à condition de la traduire en observations systématiques de phénomènes discursifs visibles. En l'articulant aux concepts d'«hétérogénéité montrée» et d'«hétérogénéité constitutive», j'ai pu à cet égard dégager quelques phénomènes discursifs très concrets permettant d'éclairer les observables étudiées :

- À l'endroit de l'hypothèse de la réification de l'espace urbain et de ses transformations physiques, l'observation des pronoms impersonnels ou indéfinis, des passivations, flous et des nominalisations a permis de dégager la présence implicite des acteurs de ces transformations, et donc de l'idéologie urbaine spatialiste qui traversait les énoncés de mes interlocuteurs, selon la thèse de l'hétérogénéité constitutive de ces derniers.
- Concernant le rapport et les réactions de mes interlocuteurs à l'endroit des institutions «interpellantes», les situations de

scénographies, manifestations discursives de l'hétérogénéité marquée, ont été systématiquement observées dans le corpus. Elles m'ont permis d'identifier certaines pratiques langagières de mes interlocuteurs à travers lesquelles ils se positionnent et agissent au sein et à partir des voix qui les entourent et les habitent. J'ai ainsi pu observer comment ils pouvaient travailler à construire leurs identités subjectives, par l'énonciation, dans et à partir des contraintes de leurs activités.

- Enfin, le travail sur les marqueurs discursifs tels que les « je » à usage métadiscursif, le syntagme « on va dire » et la manière dont les locuteurs y recourent afin de garder le contrôle sur les rôles pluriels, et parfois peut-être conflictuels, qui sont les leurs dans leurs pratiques professionnelles a permis d'observer la façon dont les sujets locuteurs pouvaient se trouver en tension dans leur énonciation, illustrant me semble-t-il la gestion complexe par l'individu des contraintes de la conjoncture néolibérale.

À l'égard du dernier point, et c'est un aspect qui pourrait être davantage développé, les énoncés métadiscursifs, où les sujets semblent peiner à conserver la cohérence de leur énonciation, me semblent pouvoir illustrer une caractéristique typique du capitalisme néolibéral, à savoir ce que J. Bidet appelle la « culpabilité » moderne du sujet contemporain (Bidet, 2017, p. 200). En effet, selon lui, le sujet néolibéral tend en quelque sorte à intégrer individuellement, davantage du moins qu'à des époques précédentes, les contradictions du monde social qui l'entoure. Les luttes sociales tendent alors à se retourner depuis l'extérieur (dans la contre-interpellation) vers l'intérieur de la subjectivité (dans l'auto-interpellation exacerbée), mettant potentiellement à mal le confort psychique des individus. Dès lors, selon lui, cette culpabilité propre au sujet contemporain « habite tous les "citoyens", dès lors qu'ils s'engagent pour une cause, ne serait-ce qu'un moment, s'avancant comme des porte-parole, en charge de l'énonciation. Elle hante les citoyens « conscients », tous ceux qui ont, si peu que ce soit, levé les voiles de l'idéologie. Et elle se double, d'une crainte secrète que l'on

ne découvre finalement qu'ils sont eux aussi, de quelque façon, en proie à la corruption» (Bidet, 2017, p. 200).

À cet égard, d'autres énoncés dans le corpus illustrent cette tendance et me semblent symptomatiques de ce contexte. Par exemple, deux de mes interlocuteurs privilégiés (ceux qui m'ont ensuite mis en contact avec l'ensemble des autres organismes partenaires de l'arrondissement) m'ont ainsi dit chacun de leur côté «tu vas me demander mais qu'est-ce que tu fais dans une [type d'organisme dans lequel il travaille] Mathieu?» et «peut-être aussi tu pourrais me dire /qu'est-ce que tu fais là Lucie d'abord?» me mettant ainsi, par leur énonciation, dans le rôle de celui qui les interpelle dans leur légitimité professionnelle et dans le sens qu'ils donnent à leur activité. Après avoir quitté son emploi, lors d'un second entretien réalisé avec elle, Lucie me disait aussi, à propos de sa démission :

Extrait 12:

Lucie / je me sentais un peu comme un traître / parce que j'ai tellement mis mon âme mon cœur mes valeurs dans ce travail-là puis j'étais attachée aux gens parce que moi j'ai vraiment créé des- des vraies relations avec les gens / j'étais- oui dans un rôle / mais j'étais moi / tu sais?

Ce type d'énoncés, dans lesquels les locuteurs se confrontent explicitement et axiologiquement non seulement à la pluralité mais aussi aux contradictions des différentes voix qui les traversent, est courant dans le corpus. Il me semble pouvoir donner lieu à d'autres recherches sur les discours et pratiques langagières des acteurs de l'organisation communautaire (mais aussi du travail social de ce côté de l'Atlantique) dans le capitalisme néolibéral. À cet égard, le concept de dialogisme pourrait jouer un rôle central dans des approches à la fois politiques, linguistiques et psychologiques de la question du sujet dans le monde contemporain.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALTHUSSER, L. (1976). *Positions*. Éditions Sociales.
- AUTHIER, J., & BIDOU-ZACHARIASEN, C. (2008). Éditorial : La question de la gentrification urbaine. *Espaces et sociétés*, 132-133, 13-21. <https://doi.org/10.3917/esp.132.0013>
- AUTHIER-REVUZ, J. (1982). Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive : Éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV. Documentation et Recherche en Linguistique Allemande Vincennes*, 26(1), 91-151.
- BAILLERGEAU, É. (2007). Organisation communautaire et pratique professionnelle au Québec. Nouveaux défis, nouvelles problématiques. *Informations sociales*, 143(7), 98-107. <https://doi.org/10.3917/inso.143.0098>
- BENVENISTE, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale. Tome 1 : 1939-1964*. Gallimard.
- BIDET, J. (2016). *Le Néolibéralisme : Un autre grand récit*. Les Prairies Ordinaires.
- BIDET, J. (2017). Le sujet interpellé : Au-delà d'Althusser et de Butler. *Actuel Marx*, 61(1), 184-201. <https://doi.org/10.3917/amx.061.0184>
- BIHR, A. (2011). L'idéologie néolibérale. Semen. *Revue de sémiolinguistique des textes et discours*, 30, 43-56. <https://doi.org/10.4000/semen.8960>
- BLANCHET, P. (2012). *La linguistique de terrain, méthode et théorie : Une approche ethnosociolinguistique de la complexité* (2^e éd.). Presses Universitaires de Rennes.
- BLOMMAERT, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge University Press.
- BOURDIEU, P. (1993). *La Misère du monde*. Seuil.
- BOURDIEU, P. (1998a). *Contre-feux, tome 1 : Propos pour servir à la résistance contre l'invasion Néo-libérale*. Raisons d'agir.
- BOURDIEU, P. (1998b). L'essence du néolibéralisme. *Le Monde diplomatique*, 528. <https://www.monde-diplomatique.fr/1998/03/BOURDIEU/3609>

- BOURQUE, D., COMEAU, Y., FAVREAU, L., & FRÉCHETTE, L. (2007). L'organisation communautaire au Québec: Mise en perspective des principales approches d'intervention. In *L'organisation communautaire: Fondements, approches et champs de pratique* (pp. 3-20). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18pghk6.5>
- BOUTET, J. (1985). *Construction sociale du sens dans des entretiens d'ouvrières et d'ouvriers*. Tome 2 de *La qualification ouvrière: la dire, la subir, la construire. Enquête auprès d'ouvrier et d'ouvrières de la métallurgie*. Université Paris VII (GEDIST-CNRS).
- BOUTET, J., FIALA, P., & SIMONIN-GRUMBACH, J. (1976). Sociolinguistique ou sociologie du langage. *Critique*, 344, 6885.
- BRAWLEY, L. (2010). La pratique de la justice spatiale. In B. Bret, P. Gervais-Lambony, C. Hancock & F. Landy. (Éds). *Justice et injustices spatiales* (pp. 97-142). Presses Universitaires de Paris-Nanterre. <https://doi.org/10.4000/books.pupo.426>
- BRENNER, N., & THEODORE, N. (2002). Cities and the Geographies of "Actually Existing Neoliberalism". *Antipode*, 34(3), 349-379. <https://doi.org/10.1111/1467-8330.00246>
- BRES, J., HAILLET, P. P., MELLET, S., NØKLE, H., & ROSIER, L. (2005). *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques*. De Boeck & Duculot.
- BROWN, W. (2006). American Nightmare: Neoliberalism, Neoconservatism, and De-Democratization. *Political Theory*, 34(6), 690-714. <https://doi.org/10.1177/0090591706293016>
- BROWN, W. (2018). *Défaire le dèmos: Le néolibéralisme, une révolution furtive* (J. Vidal, Trad.). Éditions Amsterdam.
- BULOT, T. (1999). La production de l'espace urbain à Rouen: Mise en mots de la ville urbanisée. In T. Bulot (Éd.). *Langue urbaine et identité. Langue et urbanisation linguistique à Rouen, Venise, Berlin, Athènes et Mons* (pp. 39-70). L'Harmattan.
- BULOT, T. (2001). L'essence sociolinguistique des territoires urbains: un aménagement linguistique de la ville? *Cahiers de sociolinguistique*, 6(1), 5-11.

BULOT, T. (2006). Discrimination et processus discursifs de fragmentation des espaces urbains. Signalétique et bilinguisme. In T. Bulot & V. Veschambre (Éds). *Mots, traces et marques. Dimensions spatiale et linguistique de la mémoire urbaine* (pp. 97-122). L'Harmattan.

BULOT, T., & BLANCHET, P. (2013). *Une introduction à la sociolinguistique: pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde*. Éditions des archives contemporaines.

BULOT, T., & LEDEGEN, G. (2008). Normes identitaires et urbanisation. Des catégories discursives et des villes. *Cahiers de sociolinguistique*, 13(1), 5-14.

BUTLER, J. (2022). *La vie psychique du pouvoir. L'assujettissement en théories* (B. Matthieussent, Trad.). Éditions Amsterdam. (Édition originale publiée en 1997).

CANUT, C., DANOS, F., HIM-AQUILLI, M., & PANIS, C. (2018). *Le langage, une pratique sociale. Éléments d'une sociolinguistique politique*. Presses Universitaires de Franche-Comté.

CANUT, C., & VON MÜNCHOW, P. (2015). Introduction. In C. Canut & P. von Münchow (Éds). *Le langage en sciences humaines et sociales* (pp. 7-12). Lambert-Lucas.

CHARAUDEAU, P. (1984). Une théorie des sujets du langage. *Langage et société*, 28(1), 37-51.

CLERVAL, A. (2012). Gentrification et droit à la ville. La lutte des classes dans l'espace urbain. *La Revue des Livres*, 5, 28-39.

CLERVAL A., COLOMB C., & VAN CRIEKENGEN, M. (2011). La gentrification des métropoles européennes. *Données urbaines*, 6, 151-165.

CUKIER, A. (2018). Réification. In P. Savidan (Éd.). *Dictionnaire des inégalités et de la justice sociale* (pp. 1429-1434). Presses Universitaires de France.

DARDOT, P., & LAVAL, C. (2010). *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*. La Découverte.

- DE LAFARGUES, S. (2006). Distribution et représentations du terme quartier dans les discours de la politique de la ville. In T. Bulot & V. Veschambre (Éds). *Mots, traces et marques. Dimensions spatiale et linguistique de la mémoire urbaine* (pp. 37-61). L'Harmattan.
- DESCLÉS, J-P., & GUENTCHÉVA Z. (1993). Le passif dans le système des voix du français. *Langages*, 109, 73-102.
- DESHAYES, T. (2020). *La construction discursive de la justice et des injustices spatio-linguistiques dans le capitalisme contemporain. L'exemple de l'action et de l'organisation communautaires à Verdun – Montréal* [Thèse doctorale en cotutelle]. Université de Haute Bretagne Rennes 2 & Université de Montréal.
- DUCHÊNE, A., & HELLER, M. (Éds). (2012). *Language in Late Capitalism: Pride and Profit*. Routledge.
- DUCROT, O. (1972), *Dire et ne pas dire*. Hermann.
- FOUCAULT, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Gallimard.
- FOUCAULT, M. (2004). *Naissance de la biopolitique: Cours au Collège de France (1978-1979)*. Seuil.
- GARDIN, B. (1980). Discours patronal et discours syndical sur la grève. Etudes lexicales. In B. Gardin, D. Baggioni & L. Guespin (Éds). *Pratiques linguistiques, pratiques sociales* (pp. 13-59). Presses Universitaires de France.
- GAUDREAU, L. (2013). L'action locale à l'ère de la « glocalisation » : Les limites du développement territorial intégré. *Nouvelles pratiques sociales*, 26(1), 165-181. <https://doi.org/10.7202/1024986ar>
- GLADY, M., & VANDEVELDE-ROUGALE, A. (2016). Discours sollicités, subjectivité empêchée. Introduction. *Langage et société*, 158(4), 9-16. <https://doi.org/10.3917/ls.158.0009>
- GOFFMAN, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne 1: La présentation de soi*. Minuit.
- HARVEY, D. (1973). *Social Justice and the City*. Johns Hopkins University Press.
- HARVEY, D. (2003). *Paris, Capital of Modernity*. Routledge.
- HARVEY, D. (2008). *Géographie de la domination*. Les Prairies Ordinaires.

- HARVEY, D. (2010). *Géographie et capital: vers un matérialisme historico-géographique*. Syllepse.
- HARVEY, D. (2014). *Brève histoire du néolibéralisme*. Les Prairies Ordinaires.
- HARVEY, D. (2020). *Les limites du capital*. Éditions Amsterdam.
- HELLER, M., PIETIKÄINEN, S., & PUJOLAR, J. (2017). *Critical Sociolinguistic Research Methods. Studying Language Issues that Matter*. Routledge.
- KRIEG-PLANQUE, A. (2012). *Analyser les discours institutionnels*. Armand Colin.
- LECERCLE, J.-J. (2004). *Une philosophie marxiste du langage*. Presses Universitaires de France.
- LECERCLE, J.-J. (2019). *De l'interpellation: Sujet, langue, idéologie*. Éditions Amsterdam.
- LEFEBVRE, H. (2000). *Espace et politique. Le droit à la ville 2* (2^e éd.). Anthropos. (Édition originale publiée en 1974).
- LEFEBVRE, H. (2000). *La production de l'espace* (4^e éd.). Anthropos. (Édition originale publiée en 1974).
- LEFEBVRE, H. (2009). *Le droit à la ville*. (3^e éd.). Anthropos. (Édition originale publiée en 1969).
- LEGAVRE, J.-B. (1996). La « neutralité » dans l'entretien de recherche. Retour personnel sur une évidence. *Politix*, 9(35), 207225.
- LÉVY, J., & LUSSAULT, M. (Éds). (2013). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés* (2^e éd.). Belin Littérature et revues.
- LEY, D. (2009). Gentrification. In D. Gregory, R. Johnston, G. Pratt, M. Watts & S. H. Wathmore (Éds). *The Dictionary of Human Geography* (pp. 273-274). Wiley-Blackwell.
- MAINGUENEAU, D. (1991). *L'Analyse du discours. Introduction aux lectures de l'archive*. Hachette Éducation.
- MAINGUENEAU, D. (2014). *Discours et analyse du discours*. Armand Colin.
- MALDIDIER, D. (1990). (Re)lire Michel Pêcheux aujourd'hui. In M. Pêcheux, *L'inquiétude du discours* (pp. 7-91). Éditions des Cendres.

- MARCELLESI, J.-B. (1986). Éléments et lectures de sociolinguistique pour le DLE. In *Une introduction à la recherche scientifique en Didactique des Langues*, Crédif/Didier, 65-86.
- MARKOVÁ, I. (2005). Le dialogisme en psychologie sociale (B. Orfali, Trad.). *Hermès, La Revue*, 41(1), 25-31. <https://doi.org/10.4267/2042/8948>
- MARX, K. (1994). Le 18 Brumaire de Louis Bonaparte. In *Œuvres, tome 4: Politique 1* (pp. 433-544). Gallimard. (Édition originale publiée en 1852).
- MILHAUD, O. (2015). L'enfermement ou la tentation spatialiste. De « l'action aveugle, mais sûre » des murs des prisons. *Annales de géographie*, 702-703(2-3), 140-162. <https://doi.org/10.3917/ag.702.0140>
- MOIRAND, S. (2002). Dialogisme. In P. Charaudeau & D. Maingueneau (Éds). *Dictionnaire d'analyse du discours* (pp. 175-178). Seuil.
- PANET-RAYMOND, J., & MAYER, R. (1997). The history of Community Development in Quebec. In B. Wharf & M. Clague (Éds). *Community Organizing. Canadian Experiences* (pp. 29-61). Oxford University Press.
- PÊCHEUX, M., & FUCHS, C. (1975). Mises au point et perspectives à propos de l'analyse automatique du discours. *Langages*, 37, 7-80. <https://doi.org/10.3406/lgge.1975.2612>
- RÉMY, J., & VOYÉ, L. (1992). *La ville: vers une nouvelle définition?*. L'Harmattan.
- SARFATI, G.-E. (2007). *Éléments d'analyse du discours* (2^e édition). Armand Colin. (Édition originale publiée en 1997).
- SMITH, N. (1982). *Uneven Development: The Production of Nature Under Capitalism*. Johns Hopkins University.
- STEUCKARD, A. (2016). À la recherche du consensus: on va dire, on va dire ça, on va dire ça comme ça. In L. Rouanne & J.-C. Anscombe (Éds). *Histoires de dire. Petit glossaire des marqueurs formés sur le verbe dire*, (pp. 293-314). Peter Lang.

- VESCHAMBRE, V. (2009). La mise en mots de la démolition dans les quartiers d'habitat social (France). Entre euphémisation et stigmatisation. In T. Bulot (Éd.), *Formes et normes sociolinguistiques. Ségrégations et discriminations urbaines* (pp. 85-104). L'Harmattan.
- VION, R. (1993). Hétérogénéité énonciative et espace interactif. In A. Decrosse (Éd.), *L'esprit de société. Vers une anthropologie sociale du sens*. (pp. 67-80). Mardaga.
- VOLOCHINOV, V. N. (2010). *Marxisme et philosophie du langage. Les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage. Nouvelle édition bilingue traduite du russe par Patrick Sériot et Inna Tylkowsky-Ageeva. Préface de Patrick Sériot. Lambert-Lucas. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Minuit. (Édition originale publiée en 1929).

RÉSUMÉ DU CHAPITRE

Le présent chapitre porte sur un usage théorique et méthodologique du concept de dialogisme en sociolinguistique. Il articule le concept originel de M. Bakhtine à une lecture philosophique marxienne du monde social, structurée autour d'un dispositif théorique articulant philosophiquement les concepts d'institution, d'idéologie, d'interpellation et de sujet (Althusser, 1976; Bidet, 2017; Butler, 1997/2022; Lecercle, 2019). Il porte plus concrètement et localement sur la conjoncture néolibérale et ses implications institutionnelles et professionnelles, sur la réification spatiale et sur l'idéologie spatialiste telles qu'elles peuvent se manifester et se structurer dans les discours d'acteurs et d'actrices de l'organisation communautaire de l'arrondissement Verdun à Montréal.

Méthodologiquement, je propose d'opérationnaliser la notion de dialogisme en sciences du langage à partir des concepts d'hétérogénéité constitutive (la voix de l'autre qui constitue le discours propre du locuteur) et d'hétérogénéité montrée (la voix de l'autre perçue et explicitée comme telle par le locuteur; Authier-Revuz, 1982) et en étudiant différents phénomènes discursifs observés dans les 22 entretiens menés auprès de 19 acteurs et actrices de l'organisation communautaire.

J'analyse alors, dans un premier temps, à travers certains énoncés de mes interlocuteurs, des phénomènes discursifs tels que la passivation, la nominalisation de phénomènes de transformation urbaine (« gentrification », « développement ») et leur agentivisation grammaticale, ainsi que certains usages de pronoms impersonnels et ou/indéfinis qui tendent en l'occurrence à invisibiliser les acteurs desdites transformations, pourtant omniprésents, de façon implicite, dans les discours. Cette perspective tente alors de saisir, tâche complexe et paradoxale, des traces matérielles de l'hétérogénéité constitutive dans leurs discours, que j'associe alors, pour les exemples concernés, à l'idéologie spatialiste qui conditionne en partie au moins leur rapport à l'espace urbain.

Dans un deuxième temps, je propose une étude de certaines pratiques langagières explicitant la présence de l'autre dans le discours de mes interlocuteurs: des discours relatés, scénographies dialogiques, certains usages métadiscursifs du « je », ainsi qu'un

usage très singulier du marqueur discursif « on va dire ». J'associe alors ces pratiques à l'hétérogénéité montrée, susceptible dès lors de rendre compte de la construction discursive parfois difficile, et de l'affirmation située, par les locuteurs, de leur subjectivité dans la conjoncture néolibérale et dans les situations d'entretiens étudiés.

L'approche dialogique proposée dans le cadre de ce chapitre tente d'étudier les discours construits en entretien en les situant à la fois dans un contexte matériel, politique et idéologique large (le capitalisme contemporain) et dans les situations d'interaction concernées (incluant dès lors la considération pour la présence et l'activité de l'interviewer). Il s'agit aussi de questionner les pratiques langagières étudiées à la fois comme nécessairement conditionnées par le contexte social et historique, large et restreint, dans lequel elles émergent et à la fois comme tentant toujours d'agir sur celui-ci.

9. À LA RECHERCHE DE LA SURPRISE DANS L'ENQUÊTE NARRATIVE DYNAMIQUE

COLETTE DAIUTE (CITY UNIVERSITY OF NEW YORK)

LA STRUCTURE DE LA SURPRISE¹

Imaginez que vous partiez en voyage, sur une courte ou longue distance, pour rendre visite à un ami que vous n'avez pas vu depuis longtemps. Vous avez peut-être en tête des questions que vous souhaitez poser à cette personne, pour rattraper le temps perdu et savoir ce qu'elle devient, connaître ses réflexions sur les sujets et centres d'intérêt que vous avez en commun, et pour parler de votre vie. Vous aurez naturellement des attentes précises par rapport à ses réponses, mais la conversation sera d'autant plus instructive, intéressante et agréable que vous vous montrerez réceptif·ve aux éléments auxquels vous ne vous attendiez pas. La même chose se produit dans les interactions qui se déroulent dans le cadre d'un processus de recherche. Le fait de vous laisser surprendre par votre ami, la façon dont se développe votre relation, ou peut-être par vous-même, implique que vous soyez attentif·ve à la *manière* dont vous échangez, en plus d'écouter ce qui est dit. Après une brève explication de ce que nous entendons par surprise, et de l'intérêt que cette notion présente pour les pratiques de recherche, je présenterai plusieurs concepts issus de la théorie dialogique, utiles pour la conception et l'analyse des données en recherche narrative dynamique. Ensuite, ce chapitre s'attachera à illustrer un exemple de recherche narrative dynamique, et différents types d'analyse qui portent une attention particulière au langage.

Loin d'être aléatoire, l'expérience de la surprise dépend de structures cognitives inhérentes aux moyens d'expression qui font le lien entre processus créatifs et réceptifs. La surprise dépend de l'anticipation, qui doit être positivement et partiellement insatisfaite

1. Ce chapitre a été traduit par Laure Kloetzer, et la traduction a été vérifiée par l'autrice.

(Huron, 2008 ; Tobin, 2018). Les chercheurs-euses en sciences cognitives ont posé les bases de la notion d'attente dans la perception et production de la surprise (Sternberg, 1990 ; Huron, 2008), de la violation de nos attentes et des valences dans le retour d'information (Bennett, *et al.*, 2020), et du cadrage narratif de la réponse émotionnelle (Yuan, 2020). Les neuroscientifiques et les informaticien-ne-s montrent, chacun dans leur champ de recherche, la manière dont s'organise le processus d'élaboration mentale, même si elles et ils se basent sur des matériaux de départ très différents, tels que les réseaux neuronaux dans le premier cas et les modèles textuels dans le second. Les chercheurs-euses en linguistique appliquée se concentrent sur les procédés linguistiques utilisés par les locuteurs-trices ou les écrivain-e-s, tels que les expressions d'atténuation, d'intensification et autres, et leur fonctionnement dans le cadre du processus qui va de l'attente à la surprise, comme c'est le cas dans l'écriture scientifique qui évolue dans le temps selon son rôle dans la communication publique (Chen & Hu, 2020). En dépit de ces informations sur la notion de surprise, l'approche dominante des méthodologies qualitatives – l'analyse thématique – réifie les structures cognitives des chercheurs-euses en décrivant le contenu du discours indépendamment de ses caractéristiques linguistiques et de la structure des récits, des processus interactionnels pendant les entretiens, ou des réponses à d'autres discours. Ce chapitre propose une alternative. Plutôt que de survoler les détails linguistiques ou de les traiter à la marge, j'examine la manière dont l'attention portée aux qualités linguistiques, en particulier aux procédés littéraires, peut donner lieu à des observations contre-intuitives et, par conséquent, à des surprises fécondes qui seraient moins susceptibles de survenir avec des approches portant une attention moindre au langage.

VERS UNE COMPRÉHENSION DU CARACTÈRE DIALOGIQUE DES DISCOURS DE RECHERCHE

M. M. Bakhtine, théoricien de la littérature socioculturelle dont les travaux ont été publiés dans les premières décennies du XX^e siècle, en pleine révolution politique, a proposé une théorie dont les concepts se révèlent pertinents dans le domaine de la recherche.

Bien que les conflits du début du XXI^e siècle soient de natures différentes, plusieurs des concepts bakhtiniens fournissent des bases pour comprendre comment les individus parviennent à faire sens des changements sociétaux, en cette période troublée où la planète doit se ré-organiser dans un contexte marqué par de violentes divisions, le changement climatique et les développements technologiques. Après avoir présenté une définition de quatre concepts, j'expliquerai comment ceux-ci peuvent être étendus à l'enquête narrative dynamique, en cohérence avec d'autres approches dialogiques abordées dans cet ouvrage et ailleurs, tout en fournissant des principes originaux pour la conception de la recherche et l'analyse.

D'après la théorie dialogique, dans tout énoncé nous devons « saisir, comprendre, sentir le dessein discursif ou le vouloir-dire du locuteur, qui détermine le tout de l'énoncé – son ampleur, ses frontières » (Bakhtine, 1986, p. 77 de l'édition anglaise, p. 283 pour la traduction française). Pour ce faire, nous reconnaissons chaque expression porteuse de sens comme un énoncé, qui peut aller de la réplique brève (monolexématique) jusqu'au roman ou au traité scientifique. Reconnaître ce qui est porteur de sens exige également de considérer chaque énoncé comme un maillon dans la longue chaîne de l'échange verbal : « Le locuteur lui-même, en tant que tel, est, à un certain degré, un répondant, car il n'est pas le premier locuteur, rompant pour la première fois le silence d'un monde muet de toute éternité, et il présuppose non seulement l'existence du système de la langue dont il use, mais aussi l'existence des énoncés antérieurs – émanant de lui-même ou d'autrui – auxquels son propre énoncé se rattache sous un quelconque rapport (il se fonde sur eux, polémique avec eux), purement et simplement il les suppose déjà connus de l'auditeur » (Bakhtine, 1986, p. 69 de l'édition anglaise, p. 275 pour la traduction française). De plus, chaque énoncé « s'adresse à quelqu'un [...], l'énoncé a un auteur (et corrélativement, une expression [...]) et un destinataire, [qui] peut être le partenaire-interlocuteur immédiat du dialogue dans la vie courante, un ensemble différencié de spécialistes dans quelque domaine spécialisé de l'échange culturel, l'auditoire plus ou moins différencié des contemporains, des condisciples, des adversaires et des ennemis, des subalternes, des directeurs, des inférieurs, des supérieurs,

des proches, des étrangers, etc.» (p. 95 de l'édition anglaise, p. 303 pour la traduction française).

Enfin, pour élargir cette théorie au discours de recherche, nous considérons que ce processus s'effectue par le biais de l'utilisation de genres linguistiques spécifiques: «chaque sphère [...] d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les genres du discours» (p. 60 de l'édition anglaise, p. 265 pour la traduction française). Ces genres incluent «la réplique brève du dialogue quotidien (avec la diversité que celui-ci peut représenter en fonction des thèmes, des situations et de la composition de ses protagonistes), le récit familier, la lettre (avec ses formes variées), le commandement militaire standardisé, sous sa forme laconique et sous la forme de l'ordre circonstancié, le répertoire assez bigarré des documents officiels (standardisés pour la plupart), l'univers du discours des publicistes (au sens large du mot: dans la vie sociale, politique), [...] les formes variées de l'exposé scientifique et tous les modes littéraires (depuis le dicton jusqu'au roman volumineux)» (Bakhtine, 1986, pp. 60-61 dans l'édition anglaise, 1984, pp. 265-266 pour la traduction française). Le concept de genre de discours est si puissant que nous pouvons l'appliquer aux médias culturels actuels, comme les posts sur les réseaux sociaux, les blogs, les vidéos sur TikTok, autant de contenus inimaginables il y a cent ans. À ces acceptions actives, interactives et culturelles de la langue s'ajoute la question ouverte de savoir si chaque réplique donnée est convaincante, si elle fait autorité ou bien si elle est simplement autoritaire. Ce sont les discours convainquants qui font évoluer les individus et les sociétés, idéalement en direction du bien-être et de la justice. Je défends l'idée que la théorie dialogique offre des perspectives uniques et essentielles pour mener un travail de recherche de qualité, qui aborde le langage par l'écoute et l'observation plutôt qu'en le survolant, comme si le sens était à chercher ailleurs.

L'ENQUÊTE NARRATIVE DYNAMIQUE

L'enquête narrative dynamique s'appuie sur la théorie dialogique pour formuler quatre principes concernant le discours: la relation, la diversité, la matérialité et l'usage (Daiute, 2013). L'enquête

narrative dynamique conçoit le langage comme un processus de changement. Plutôt qu'une fenêtre sur l'esprit et le cœur des gens, le langage (comme d'autres systèmes symboliques) est un instrument culturel, «conducteur psychosocial de l'influence de l'homme sur l'objet de son activité, orienté extérieurement sur la maîtrise de la nature, et intérieurement sur la maîtrise de soi» (Vygotski, 1978, p. 55 de l'édition anglaise, notre traduction). Si l'on admet que l'homme s'appuie sur le récit et d'autres genres du discours pour interagir avec le monde, pour essayer de comprendre ce qui se passe dans nos environnements, de quelle manière nous nous y intégrons et, parfois, comment changer les choses (Daiute, 2013; Nelson, 1998), nous devons rester attentifs-ves aux objectifs poursuivis par les autres et à nos propres biais de perception. Cela signifie que nous ne nous contentons pas de représenter le monde, ou un soi stable et uni, par le langage, mais que nous *utilisons* activement le langage pour créer du sens, résoudre des problèmes, nous connecter aux autres ou nous déconnecter d'eux (Austin, 1962; Bakhtine, 1986; Bamberg, 2004; Daiute, 2014; Vygotski, 1978; Wittgenstein, 1953). Les genres de discours – les formes actives du langage – sont créés, utilisés et transformés au sein des cultures, de sorte que les manières d'intégrer les objectifs, la composition et le style de ces différents genres se révèlent des moteurs complexes d'évolution de la connaissance et de la vie. Les interactions de la recherche avec ces genres de discours peuvent avoir un rôle déterminant dans la conception du processus de recherche et nos analyses.

CONCEPTION DE SYSTÈMES DIALOGIQUES ACTIVITÉ-SENS

Une recherche conçue comme un système activité-sens invite les participant-e-s à s'exprimer dans divers genres de discours afin de formuler la complexité de leur expérience et de leurs connaissances. Pour entendre/lire les interactions à travers la «transformation complexe des énoncés», qui fait émerger les différences et rompt le silence qui entoure un problème, nous invitons les participant-e-s à s'exprimer à travers différentes postures relationnelles permises par des genres de discours tels que les récits, les lettres, les déclarations officielles ou politiques, les médias publics, les conversations, les SMS, et d'autres encore.

Les genres narratifs permettent aux locuteurs-trices / auteurs-trices, de créer des paysages d'action et de conscience en fonction de leurs objectifs expressifs du moment, avec leur public réel ou imaginé (Bruner, 1986). En utilisant la première ou la troisième personne, le narrateur s'expose ou se masque aux yeux du public. La composition, dans le récit, de scènes, événements, connecteurs logiques et autres éléments de l'intrigue, lui donne un aspect de vraisemblance tout en permettant aux narrateurs de jouer librement avec la narration, par exemple en revenant sur un événement, en faisant un portrait de lui-même orienté d'une certaine manière, en donnant un sens à cet événement, et ainsi de suite. Par exemple, les genres épistolaires – les lettres – permettent un contact direct entre l'auteur-trice et la ou le destinataire, par exemple avec une personne connue avec qui certaines choses peuvent être sous-tendues, ou avec qui il est possible de parler de certains sujets explicitement. En revanche, les documents institutionnels permettent d'adopter une posture officielle et apparemment objective. Comme le montrent les recherches antérieures en enquête narrative dynamique, les jeunes emploient des genres narratifs distincts pour partager différentes expériences, connaissances et intentions intra-subjectives, ce qui atteste de leur habilité à utiliser des détails discursifs pour s'adresser à différents publics (Daiute, 2010, 2014; Daiute *et al.*, 2003; Jovic, 2019). Dans un design de recherche de type système activité-sens, les individus sont vus comme mobilisant ces capacités expressives en lien avec celles des autres acteurs-trices.

Une certaine grille de lecture du système activité-sens en enquête narrative dynamique guide notre analyse afin de rendre audible et lisible une sélection de différentes voix des parties prenantes de la recherche, susceptibles d'interagir en lien avec notre problématique de recherche ainsi que d'autres participant-e-s, avec différentes postures en termes de pouvoir, de ressources et de perspectives pertinentes pour notre objet de recherche. Comme je le montrerai ensuite, les récits des périples des jeunes réfugié-e-s fournissent une large palette d'outils linguistiques qui leur permettent de partager et de donner un sens aux événements, de la façon dont il leur plairait d'être perçu-e-s par leurs interlocuteurs-trices réel-le-s et imaginaires. Les lettres adressées par ces mêmes jeunes à quelqu'un qui,

comme eux, s'apprête à entamer un récit similaire, fournissent un tout autre dispositif qui peut répondre à d'autres objectifs. Plutôt que de rechercher une voix unique qui serait authentique et cohérente, cette grille de lecture cherche ce qui fait sens dans les types de relations sociales que nous expérimentons dans nos vies, dans la littérature et dans diverses institutions. Il faut imaginer les voix présentées dans cette grille de lecture comme interagissant les unes avec les autres, et vous intégrer vous-même comme interlocuteur-trice active.

Cette grille de lecture a été élaborée lors d'une étude réalisée auprès de jeunes Afghan-ne-s, Irakien-ne-s et Syrien-ne-s déplacés de leur pays suite aux violences subies pendant les guerres de 2015 à 2018, et scolarisé-e-s dans des écoles publiques en Serbie. Elle inclut des récits et des lettres écrits par ces jeunes et par des camarades locaux dans leurs pays d'accueil. Le fait de pouvoir s'exprimer en racontant leur vécu jusqu'à leur arrivée en Serbie ou, pour les jeunes Serbes, leur expérience de l'accueil de ces nouveaux camarades, leur a permis de se confier en s'adressant à tous les types d'auditoire auxquels elles et ils pouvaient penser. Les lettres, quant à elles, étaient destinées à d'autres jeunes comme elles et eux, soit qui avaient été déplacé-e-s, soit qui allaient bientôt accueillir de nouveaux élèves dans leurs écoles. Pour replacer ces récits en contexte, avec l'impact de ces événements sur les pratiques scolaires locales et sur le grand public, nous avons également intégré à l'échantillon un document sur les politiques éducatives relatives à l'intégration des réfugié-e-s dans les écoles locales ainsi que des reportages des médias sur l'afflux important de réfugiés dans le pays au cours de ces années (Daiute, Kovacs-Cerovic, Micic, Sullu, Vracar, 2020). Ces récits, lettres et documents officiels sont à considérer comme autant d'énoncés qui interagissent les uns avec les autres, avec toutes les possibilités qu'offre le recours à ces différents genres.

Tableau 1 : Récits, lettres, ou documents de acteurs-trices dans le système activité-sens avec les jeunes déplacés en Serbie

Récit de Mohammed originaire d'Afghanistan	Lettre de Mohammed
<p>Quand je commence voyage j'étais à Kaboul, j'ai dit ma maman je m'en vais et j'ai dit au revoir, à bientôt. Ma maman a pleuré et m'a dit Dieu t'accompagnera et dieu te protège et elle prie pour moi j'étais effrayé à cause d'ennemi de mon père, mon père nous a laissés tout seuls il s'est enfui avec ma belle-mère, ensuite je suis parti, j'ai été en chemin en Iran 12 jours, je vois des talibans, des voleurs, des grandes montagnes qu'on a passées en marchant. Grand désert que j'ai passé en voiture. Dans une voiture nous étions 30 personnes pendant 6 jours, nous étions dans voiture, nous dormons dans le désert. La police du Pakistan nous a punis quand je suis arrivé en Iran. J'ai travaillé 2 mois en Iran 13 heures dans journée travail très difficile. Ensuite j'essaie d'aller en Turquie, ensuite j'ai été en Turquie 8 jours. Je vois trop de journées difficiles pendant ces 8 jours. Nous avons marché dans les montagnes dans une voiture 20 personnes, 2 jours sans manger, sans se reposer et dormir, quand je suis arrivé en Turquie il n'y a personne pour m'aider à trouver du travail. J'ai été dans gare routière 2 jours dehors , après j'ai trouvé Afhsun pour m'aider à trouver du travail. J'ai été en Turquie 2 mois, 13 heures de travail tous les jours, ensuite je décide d'aller en Europe, une fois j'ai été 2 jours dans forêt, ça pareil pas succès, ensuite je passe par camion turc, j'étais à l'arrière du camion, 5 jours ensuite police bulgare m'attrape et j'ai été en prison un mois, j'ai été dans camp fermé un mois ensuite j'ai été en Bulgarie 3 mois.</p>	<p>Mon conseil pour mon ami : rien n'est impossible, tout est possible, toujours dire je peux le faire! N'arrête jamais de regarder au-dessus de toi, Dieu t'aidera. En Europe, tu dois juste étudier et être une bonne personne. Tu peux le faire.</p>

<p>Ensuite je suis arrivé en Serbie. Je suis en voyage 14 mois. Je veux aller en Belgique pour amener ma famille. Merci. Mon histoire est très longue, ceci est une petite histoire.</p>	
<p>Récit de Vesna en Serbie</p>	<p>Lettre de Vesna</p>
<p>En novembre une fille venant d'Irak est arrivée dans notre classe. Quand elle est arrivée, nous avons tous essayé de faire sa connaissance. Elle était assise à côté de notre ami(e). Ils (elles) parlaient en anglais et mon ami(e) l'a aidait à s'intégrer. Nous avons parlé du pays dont elle était originaire et des coutumes en Irak. Elle a parlé de ses ami(e)s et de combien elle regrettrait d'avoir été obligée de les quitter. Ce jour-là toute notre classe est restée avec elle pendant la récréation. Ça a été très intéressant. Elle a rencontré tout le groupe et elle est devenue amie avec tout le monde. Au fur et à mesure elle s'est intégrée encore plus dans notre classe. Toute la classe était contente qu'une jeune Irakienne soit arrivée dans notre classe, mais nous sommes désolés de tout ce qui se passe en Irak.</p>	<p>Ce que je voudrais surtout, c'est demander à tous les élèves d'autres écoles qui sont dans ce genre de situation de se montrer compréhensifs envers ces enfants. C'est difficile pour eux à cause de ce qui s'est passé dans leur pays. Je leur donnerais le conseil d'aider ces enfants à s'adapter le plus possible, car c'est très difficile pour eux. Il faut qu'ils recommencent une vie différente en partant de zéro. Les élèves devraient les aider à faire ça.</p>
<p>Document des instances éducatives serbes</p>	<p>Article de presse sur « la crise des migrants » (portail d'information Blic)</p>
<p>SOUTIEN PAR LES PAIRS *Extrait du GUIDE À DESTINATION DES ÉCOLES POUR LA MISE EN ŒUVRE DES INSTRUCTIONS PROFESSIONNELLES EN VUE DE L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES DE MIGRANTS/DEMANDEURS D'ASILE DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF EN SERBIE Centre pour les politiques éducatives, décembre 2017. Le soutien par les pairs est un facteur important qui contribue à faciliter l'intégration des enfants et élèves migrants, des réfugiés et des demandeurs d'asile accueillis dans les institutions scolaires. Des recherches menées pendant plusieurs années sur les pratiques d'inclusion montrent l'impact très positif que représente</p>	<p>L'année scolaire commence même pour les enfants de migrants. L'école commence pour nos élèves, mais aussi pour les petits migrants ! 244 d'entre eux, en âge d'être scolarisés et vivant dans les Centres d'accueil et d'hébergement, sont inscrits dans 33 écoles de Serbie. Tous ont passé l'examen médical général obligatoire, d'après les informations transmises par le Commissariat aux réfugiés. Parmi les enfants migrants qui font leur rentrée, 27 mineurs non accompagnés font l'objet d'une attention particulière de la part des centres d'action sociale. Les écoles qui accueillent les enfants de migrants sont situées dans les unités d'administration publique locales, dans</p>

le soutien par les pairs.

Il contribue à l'intégration socio-émotionnelle grâce à une interaction positive entre les écoliers. Les élèves sont généralement plus disposés à accepter l'aide de leurs pairs que celle des enseignants. Instaurer dans une classe ou une école une atmosphère qui encourage le soutien par les pairs permet d'autonomiser les élèves et favoriser ces relations.

De nombreuses études (Adams, 1977; Hartter, 1987, 1989; Lerner & Brackney, 1987, s'appuyant sur les travaux d'Opačić 1995), soulignent que l'acceptation par les pairs est le pilier le plus important de l'estime de soi chez les adolescents entre 13 et 16 ans.

...

ROLE DU CORPS ENSEIGNANT DANS LA MISE EN PLACE DU SOUTIEN PAR LES PAIRS

Le soutien par les pairs n'est pas automatique. Il est important que le corps enseignant puisse reconnaître l'importance et le rôle du soutien par les pairs et contribuer activement à sa mise en place et à son fonctionnement. Le soutien par les pairs n'empêche pas les jeunes d'avoir besoin d'un soutien de la part des adultes... Les enseignants connaissent bien leurs élèves, leurs centres d'intérêt, leurs capacités et leur sensibilité émotionnelle et psychologique, et cette évaluation est importante dans la mise en place des activités liées au soutien par les pairs et dans l'attribution des rôles.

Bien sûr, certains processus se mettront naturellement en place avec le temps, par exemple, les élèves commenceront à socialiser entre eux et à se soutenir spontanément, mais il est important que, dès le début, ce soutien par les pairs puisse être organisé et structuré.

... L'un des moyens permettant à l'Équipe de pairs et au Comité des élèves de fournir un soutien adéquat aux pairs est la formation reçue au préalable. Cette formation peut être assurée par les services psychologiques et pédagogiques en coopération avec les professeurs d'histoire, de langue serbe, de langues étrangères, de géographie, etc. Les objectifs de la formation seront détaillés ultérieurement.

...

lesquelles se trouvent également les Centres d'accueil et d'hébergement.

Les enseignants de ces écoles ont suivi la formation sur l'intégration des étudiants migrants et des demandeurs d'asile dans le système éducatif, mise en place par le Ministère de l'éducation, des sciences et du développement technologique, toujours selon les sources du Commissariat.

L'enseignement est légalement obligatoire et gratuit pour les classes maternelles et primaires, et la Serbie est l'un des rares pays à avoir intégré avec succès les enfants migrants, ce qui lui a valu les félicitations de la communauté internationale, en particulier de l'Union européenne.

Pour une partie des Centres d'accueil et d'hébergement de la République serbe, le transport des enfants vers les écoles est financé grâce à la participation de l'Union européenne, dans le cadre du soutien à la gestion des mouvements migratoires.

À l'heure actuelle, la Serbie accueille 3360 migrants au total, pour la plupart originaires d'Afghanistan, du Pakistan, d'Iran, d'Irak et de Syrie.

La trame ci-dessus doit servir de base afin de déterminer quelles parties prenantes sont susceptibles d'interagir implicitement ou explicitement avec l'objet de recherche, en utilisant des genres narratifs connus, en invitant les participant-e-s clés à s'exprimer à travers plusieurs genres afin de mobiliser la palette de leurs expériences et connaissances. Une fois la structure de ces schémas interactifs ébauchée, il est possible d'envisager l'utilisation de différents types d'analyse linguistique, comme indiqué ci-dessous. À cause des asymétries de pouvoir toujours présentes dans les discours publics, nous choisissons de surreprésenter les discours des individus concernés, comme le montre le tableau précédent, tout particulièrement quand il s'agit de jeunes gens marginalisés ou mis en difficulté d'une façon ou d'une autre par rapport à d'autres acteurs-trices du système.

DES PERSONNAGES SURPRENANTS

Le concept littéraire de « personnage » peut se révéler très utile dans l'analyse de discours de recherche. La mention des personnages revêt une signification symbolique et référentielle, en désignant des personnes et parfois des animaux, des objets ou des environnements qui sont représentés en tant qu'acteurs. La mise en scène de ces personnages – la façon dont ils sont nommés, la fréquence à laquelle ils apparaissent, les types d'actions ou d'états psychologiques qui les animent et leurs interactions – est créatrice de sens. Les personnages, même lorsqu'ils font référence à des personnes réelles, deviennent des révélateurs de souvenirs et/ou d'imaginaires partagés par l'auteur de manière concrète. Les interactions sociales qui se situent à l'intérieur ou à l'extérieur d'un récit ou d'un groupe de récits ne font pas que décrire un événement, elles constituent aussi l'expression des intentions de l'auteur-trice locuteur-trice, et des tensions afférentes aux récits faits de cet événement. En nous attachant à observer les personnages dans un processus dynamique, ce que nous qualifions de « postures d'élocution » (Kloetzer, Aristorenas, Abu-Amsha, 2018), nous les identifions et repérons leurs fonctions expressives, leurs interrelations, et enfin, comme nous l'aborderons ci-dessous, la manière dont ils s'intègrent dans les intrigues.

Le tableau 2 détaille un point d'étape dans la cartographie des personnages, élaborée sur la base des récits, des lettres, du document officiel des instances éducatives et de l'article de presse à partir des données présentées dans les données du système activité-sens du tableau 1. Vous noterez la différenciation des personnages dans ces récits, lettres, et dans le document officiel.

Tableau 2 : Cartographie des personnages présents dans les récits présentés dans le tableau 1	
Récit de Mohammed	Lettre de Mohammed
<p>Auteur: <i>je, moi, tu</i> (lorsqu'il rapporte les propos de sa mère) Nous Maman, elle Père Ennemi du père Dieu Voleurs, talibans Personne 6 personnes 20 personnes Afhsun La police pakistanaise La police bulgare Ma famille L'Iran La Turquie La Serbie</p>	<p>Auteur: <i>mon, je</i> Destinataire: <i>mon ami(e), je</i> (quand c'est l'ami(e) qui parle), <i>tu, bonne personne</i> Les autres: <i>Dieu, l'Europe</i></p>
Récit de Vesna	Lettre de Vesna
<p>Auteur: <i>notre classe, toute la classe, tout le monde, nous</i> Jeune fille irakienne: <i>elle, une fille irakienne</i> Mon ami(e): <i>notre ami(e)</i> Fille et ami(e)s Irak</p>	<p><i>Je</i> <i>Élèves, ... d'autres écoles, tous, ces enfants, ils (elles)</i> <i>Leur pays</i></p>

Document officiel des instances éducatives	Article de presse Article dans un média public sur « la crise des migrants » (Portail d'informations Blic)
<i>Enfants</i> <i>Adolescents</i> <i>Pairs</i> <i>Élèves</i> <i>migrants,</i> <i>réfugiés</i> <i>Demandeurs d'asile</i> <i>Écoliers</i> <i>(Corps) enseignant</i>	<i>Enfants migrants, petits migrants,</i> <i>244 d'entre eux, tous, 27 mineurs</i> <i>non accompagnés, 3360 migrants</i> <i>Enfants</i> <i>Élèves</i> <i>Écoles, 33 écoles en Serbie</i> <i>Commissariat aux réfugiés</i> <i>Centres d'action sociale</i> <i>Unités d'administration publique locale</i> <i>Centres d'accueil et d'hébergement</i> <i>Enseignant(e) Ministère de l'éducation, des</i> <i>sciences et du développement technologique</i> <i>–</i> <i>La Serbie, l'un des rares pays, lui (à elle)</i> <i>Communauté internationale,</i> <i>union Européenne</i> <i>Afghanistan</i> <i>Pakistan</i> <i>Iran</i> <i>Irak</i> <i>Syrie</i>

Cette cartographie des personnages met en évidence des observations contre-intuitives et étonnantes. Comme on l'observe dans le tableau 2, Mohammed ancre son récit à la première personne en racontant un périple de milliers de kilomètres sous l'angle du « je », mais en introduisant également un grand nombre d'autres types de personnages, beaucoup plus que ceux qu'on trouve dans sa lettre ou dans le récit fait par l'une de ses pairs, la jeune Serbe. Le récit de Mohammed est également beaucoup plus long que ceux de la plupart de ses pairs dans le pays d'accueil. Tantôt il utilise des noms pour désigner les personnages (« maman », « Afshun », « la Turquie »), tantôt il les décrits par leur rôle, par exemple « la police ». La lettre rédigée par Mohammed, au contraire, ne contient que très peu de personnages, elle insiste sur « Dieu » et « vous », qui est le destinataire de la lettre. Le recours à ces différents genres a clairement permis à Mohammed, comme aux trente-quatre autres jeunes déplacés qui ont été sollicités dans cette étude, de disposer d'outils pour mobiliser différents types d'expériences, de connaissances et d'intentions.

On peut noter les différences avec la manière dont Vesna décrit l'expérience vécue en tant que jeune Serbe, dont la classe accueille tout à coup des camarades qui ont fui des violences dans des pays lointains. Les personnages relativement peu nombreux dans le récit de Vesna sont d'ordre collectif (« toute la classe », « nous... »), proches les uns des autres (« notre classe »), et l'un d'entre eux, « une fille venant d'Irak », est introduit au singulier. Les personnages mentionnés dans la lettre de Vesna sont similaires pour ce qui est des référents collectifs, en l'occurrence soit « élèves », soit « ces enfants ». On remarque qu'elle puise moins dans les différents genres que ne le fait Mohammed pour évoquer la complexité autour de la question de ces élèves nouvellement arrivé·e·s dans leur établissement scolaire. Le document officiel mentionne des personnages de manière impersonnelle en se référant à des rôles (« les enseignants », les « écoliers ») et des catégories (« les migrants »). Fait notable, l'article de presse ajoute des nombres aux catégories (« 3360 migrants ») et mentionne un acteur qui se situe à une autre échelle (« le Commissariat aux réfugiés »).

L'analyse montre que Mohammed a beaucoup travaillé sur son récit, bien que celui-ci soit rédigé en anglais, sa deuxième ou troisième langue. À travers ce large éventail de personnes, de rôles et d'entités, Mohammed a transmis la dimension dramatique, presque inconcevable, de ce périple, des menaces subies et de sa ténacité. La narration détaillée des étapes, des rencontres et des évasions peut avoir rempli plusieurs fonctions, comme celle de les garder en mémoire, de se libérer des émotions qui y sont associées et, peut-être, de faire naître un sentiment de compréhension ou de l'empathie. Dans la lettre, le fait de se focaliser sur deux personnages crée une intimité et une forme d'autorité spécifique. La distribution locale des personnages dans le récit de Vesna, qui est une élève du pays d'accueil, privilégie un point de vue plus resserré, tout en transmettant de l'empathie pour l'autre, « une fille venant d'Irak ». Vesna effectue une distribution des personnages relativement similaire quel que soit le genre narratif utilisé, récit ou lettre, ce qui témoigne d'une approche directe des nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants, présenté·e·s comme *autres*, et qui peuvent être aidé·e·s dans leur intégration par les personnages principaux – les

habitant-e-s du pays d'accueil. Bien que les personnages des lettres et des récits de Vesna soient similaires, une distanciation supplémentaire par rapport à « ces migrants » apparaît lorsque qu'elle s'adresse à l'un-e de ses pairs vivant dans le pays d'accueil.

Qu'apprenons-nous de surprenant en observant ces personnages? La manière dont les différents narrateurs mentionnent les personnages nous invite à nous plonger dans le récit, la lettre ou le document officiel peut-être plus intimement que nous ne pourrions le faire autrement. En raison de présupposés par rapport aux traumatismes et autres difficultés des jeunes réfugié-e-s, nous nous attendons généralement à ce qu'elles et ils aient des difficultés à s'exprimer en utilisant le langage et, en particulier, le langage écrit. C'est pourquoi bon nombre de chercheurs-euses demandent des dessins ou des photos, même si la plupart des individus sont capables d'utiliser leur langue maternelle dès l'âge de 9 ans et que, souvent, celles et ceux qui ont enduré les pires situations connaissent plusieurs langues (Daiute, 2010; 2016). Bien que des références à des personnes précises puissent être établies à partir de dessins ou de photos, utiliser ces références en tant que personnages incorporés dans le maillage relationnel et causal des significations dans des genres élargis suppose de faire des inférences, alors que les gens établissent explicitement ces connexions dans le langage.

Les conclusions tirées de cette illustration succincte sont étayées par des cartographies de personnages réalisées dans d'autres travaux de recherche (Daiute *et al.*, 2020; Daiute, 2010; Daiute, Todorova, Kovacs-Cerovic, 2015; Love, à paraître; Fante, 2022). Par exemple, des jeunes au sein de diverses organisations de la Yougoslavie d'après-guerre ont eu recours à des personnages adultes pour mettre en scène les conflits en cours et la bassesse des individus, ils ont utilisé des personnages jeunes pour illustrer les relations socio-émotionnelles, et des personnages fictifs pour décrire les motifs et les conséquences de la guerre (Daiute, 2010; 2013). Dans une autre étude, la cartographie des personnages a montré que des adultes issus d'un groupe minoritaire subissant des discriminations et exerçant le métier d'assistant-e d'enseignement utilisaient des récits à la première personne pour mettre en avant celles et ceux qui les avaient aidé-e-s, et avaient employé la troisième personne

pour exprimer leurs propres orientations socio-émotionnelles par rapport à leur travail dans les écoles publiques (Daiute, Todorova, & Kovacs-Cerovic, 2015). Des enseignant-e-s débutant-e-s travaillant dans les favelas de Rio ont décrit les risques en faisant uniquement référence aux pères des jeunes enfants (Daiute, Eisenberg, Vasconcellos, 2017).

Les consignes pour cartographier les personnages consistent à identifier toutes les personnes, groupes/institutions et objets mentionnés qui jouent un rôle dans le récit ou dans d'autres types de textes, exprimés par des noms, des pronoms, des objets ou d'autres symboles linguistiques significatifs (tels que des idéogrammes). L'observation de la fréquence à laquelle chaque référent apparaît, ainsi que des actions ou états psychologiques qui lui sont associés, constitue également une étape utile pour déterminer si chacun d'eux est important, et de quelle manière. En outre, effectuer des comparaisons internes aux différents discours des participant-e-s, mais également les comparer entre eux, permettra d'établir les contextes relationnels et historiques pertinents. Après nous être attachés à l'observation des personnages, nous allons maintenant nous intéresser à la signification de l'intrigue.

LES SURPRISES DE L'INTRIGUE

L'intrigue est une autre caractéristique littéraire porteuse de sens dans les discours de recherche. Un grand nombre de chercheurs-euses ont étudié l'intrigue et ses manifestations dans le domaine de la littérature, de l'histoire et, dans une moindre mesure, des sciences sociales (Bruner, 2002). La sociolinguistique s'est intéressée au mécanisme de l'intrigue dans les récits quotidiens (Labov & Waletzky, 1967/1997). Les éléments de l'intrigue peuvent être agencés de manière flexible dans les récits d'expériences de vie comme dans les récits littéraires élaborés (Bakhtine, 1986). Certains récits comportent de nombreuses péripéties, tandis que d'autres s'appuient sur un nœud d'intrigue unique dénoué par une série de tentatives de résolution (Daiute, 2013). Les structures de l'intrigue, bien que contribuant implicitement à l'organisation des récits, déterminent l'importance des personnages, les causes et les effets des événements, ainsi que le but de l'histoire. Les enfants, en apprenant implicitement dès leur

plus jeune âge les structures du discours élargi, comme les récits, ainsi que les structures grammaticales sous-jacentes des phrases (Bamberg, 1997), sont ensuite capables d'avoir recours, à dessein et de manière nuancée, à différents genres culturels. Par exemple, si les actes provocateurs d'un personnage précèdent le geste agressif d'un autre, il se peut que le narrateur considère le geste agressif comme étant justifié. Par leur intégration dans le récit, des éléments symboliques, comme peuvent l'être les personnages, et les événements relatés, comme les intrigues, contribuent à la signification de l'histoire dans son ensemble.

L'examen des éléments qui composent les intrigues permet de recueillir plus d'informations sur les propos recueillis dans le cadre des discours de recherche. Les éléments les plus fréquents, dans de nombreuses langues, sont les suivants. La **situation** (*setting*) introduit les circonstances de l'histoire, y compris le lieu, le moment, les motivations, les interlocuteurs-trices et d'autres éléments de contexte, tels que présentés dans le cadre du récit. L'**action initiale** (*initiating action*) est la phrase qui indique où l'histoire commence, c'est la base du récit dans son entier. Les **péripiéties** (*complicating actions*) font progresser l'histoire, les événements, les pensées, tout ce qui est énoncé au début de l'action. Le **point culminant/le tournant** (*the turning point*) est la phrase dans laquelle l'auteur-trice locuteur-trice fait basculer l'histoire qui a commencé avec l'action initiatrice et qui se poursuit avec les stratégies de résolution. Ce tournant résulte de la tension qui survient au moment de partager une expérience complexe en temps réel dans un environnement peu familier. Souvent, cette phrase se caractérise par la mention d'un événement et un commentaire de nature psychologique. Dans la logique qui crée l'intrigue, ce point d'inflexion marque un « pivot » ou glissement des péripiéties aux stratégies de résolution. Les **stratégies de résolution** (*resolution strategies*) correspondent aux phrases qui présentent les actions, ou prises de conscience, parfois multiples, qui font suite aux tensions révélées au moment du point culminant. Dans les récits quotidiens en effet, cette résolution se fait souvent en plusieurs étapes, avec plusieurs tentatives, par comparaison aux récits littéraires où l'auteur-trice tend à offrir une résolution unique. Enfin, on trouve parfois une coda, sous forme d'un

commentaire didactique ou moralisateur sur l'histoire elle-même. La capacité à utiliser ces éléments avec flexibilité fait la qualité de nos narrations quotidiennes. Le fait que différentes personnes utilisent des éléments similaires, mais de manières différentes, fournit des indices pour identifier les significations variées d'un problème.

Le tableau 3 identifie les éléments d'intrigue contenus dans les récits et les lettres consignés dans le tableau 1. Concentrons-nous en premier lieu sur les extraits d'éléments de l'intrigue à l'intérieur de chaque récit, puis sur l'ensemble de ces récits afin d'observer des schémas récurrents.

Tableau 3 : Éléments d'intrigues rencontrés dans le tableau 1

Éléments d'intrigue	Récit de Mohammed	Récit de Vesna	Récit dans les media
<p>Situation initiale</p>	<p><i>Quand je commence à voyager, j'étais à Kaboul, j'ai dit à ma maman je m'en vais et j'ai dit au revoir, à bientôt. Ma maman a pleuré et m'a dit Dieu t'accompagnera et dieu te protège et elle prie pour moi j'étais effrayé à cause d'ennemi de mon père, mon père nous a laissés tout seuls il s'est enfui avec ma belle-mère,</i></p>	<p>En novembre une fille venant d'Irak est arrivée dans notre classe. Quand elle est arrivée, nous avons tous essayé de faire sa connaissance. Elle était assise à côté de notre ami(e). Ils (elles) parlaient en anglais</p>	<p>L'année scolaire commence même pour les enfants de migrants.</p>
<p>Action(s) initiale(s)</p>	<p>ensuite je suis parti,</p>	<p>et mon ami(e) l'aidait à s'intégrer.</p>	<p>... l'école commence [...] aussi pour les petits migrants !</p>

Péripéties	<p><i>j'ai été en chemin en Iran 12 jours, ... (péripéties en Iran). Ensuite j'essaie d'aller en Turquie, (péripéties en Turquie) une fois j'ai été 2 jours dans forêt... (péripéties en Bulgarie)</i></p>	<p>Nous avons parlé du pays dont elle était originaire et des coutumes en Irak. Elle a parlé de ses ami(e)s et de combien elle regretterait d'avoir été obligée de les quitter. Ce jour-là toute notre classe est restée avec elle pendant la récréation. Ça a été très intéressant.</p>	<p>244 d'entre eux, en âge d'être scolarisés et vivant dans les Centres d'accueil et d'hébergement, sont inscrits dans 33 écoles de Serbie. Tous ont passé l'examen médical général obligatoire, ... Les enseignants de ces écoles ont suivi la formation sur l'intégration des étudiants migrants et des demandeurs d'asile ... À l'heure actuelle, la Serbie accueille 3360 migrants au total, pour la plupart originaires d'Afghanistan, du Pakistan, d'Irak, d'Irak et de Syrie.</p>
Point(s) culminant/ tournant(s)	<p><i>ensuite je décide d'aller en Europe,</i></p>	<p>Elle a rencontré tout le groupe et elle est devenue amie avec tous le monde.</p>	<p>et la Serbie est l'un des rares pays à avoir intégré avec succès les enfants migrants, ce qui lui a valu les félicitations de la communauté internationale, en particulier de l'Union européenne</p>
Stratégie(s) de résolution	<p><i>Ensuite je suis arrivé en Serbie. Je veux aller en Belgique pour amener ma famille.</i></p>	<p>Au fur et à mesure elle s'est intégrée encore plus dans notre classe. Toute la classe était contente qu'une jeune Irakienne soit arrivée dans notre classe, mais nous sommes désolés de tout ce qui se passe en Irak.</p>	<p>d'après les informations transmises par le Commissariat aux réfugiés. ... selon les sources du Commissariat. ...</p>
Coda	<p><i>Je suis en voyage 14 mois. Merci. Mon histoire est très longue, ceci est une petite histoire.</i></p>		

Mohammed utilise la présentation de la situation pour expliquer les circonstances qui ont motivé sa décision de quitter son foyer à Kaboul. La situation familiale, culturelle, et des détails émotionnels fournissent une base et une motivation pour les événements qui vont suivre. Mohammed indique qu'il s'agit d'une histoire, une sorte de récit d'aventures, en précisant « ensuite je suis parti ». L'histoire se déroule au fil de nombreuses péripéties impliquant les personnages que nous avons relevés dans la section précédente, et le nombre d'événements énoncés successivement ajoute aux difficultés endurées en cours de route. Après des épisodes similaires où il se déplace pour aller en Iran, en Turquie et en Bulgarie et après avoir vécu des moments où sa vie était en danger, Mohammed marque que son récit arrive à un tournant avec la phrase « ensuite je décide d'aller en Europe ». L'histoire commence à se stabiliser avec « ensuite je suis arrivé en Serbie », mais les tentatives de résolution qui le ramènent au point de départ de son récit, à savoir la séparation dramatique d'avec sa famille d'origine, sont reportées dans un autre lieu et à un autre moment : « Je veux aller en Belgique pour amener ma famille ». Le récit de Mohammed est le seul des trois analysés dans le tableau 3 à avoir une coda, qui introduit une réflexion non seulement sur son expérience mais aussi sur l'histoire en elle-même. Le contraste entre la phrase « Mon histoire est très longue » et la formule « ceci est une petite histoire » fonctionne comme un commentaire de l'enchaînement des événements dramatiques relatés par Mohammed. En tant que lectrice attentive à l'évolution de l'intrigue, je suis engagée émotionnellement et cognitivement dans les événements, et je ressens de l'épuisement, bien que l'auteur ne se plaigne jamais. Les trois épisodes de péripéties vécues avant de finalement prendre la direction de l'Europe expriment une réticence à se retrouver dans cet endroit, sans que cela ne soit dit directement, comme le suggère ensuite la mention d'un départ prochain pour la Belgique en guise de résolution. Notre approche dialogique consiste à examiner les récits en relation les uns avec les autres – en termes de lieux, de temps et d'enjeux – et à observer comment les narrateurs-trices utilisent les intrigues (à travers l'usage différencié des éléments de l'intrigue), donc nous

allons continuer à apprendre des choses du récit de Mohammed en examinant celui de Vesna.

Même si Mohammed ne s'adresse peut-être pas directement à Vesna à travers le récit de son périple, Vesna – qui fait partie des jeunes du pays d'accueil assis dans ces salles de classe – figure bien parmi les destinataires de ce récit, tout comme le narrateur lui-même. En suivant l'intrigue du récit de Vesna, on identifie une situation initiale spécifique – le moment, le lieu et l'arrivée d'une jeune fille irakienne – tandis que les détails des circonstances et des motivations ne sont pas donnés et semblent donc être supposés. L'histoire débute avec le constat « mon ami(e) l'aidait à s'intégrer ». Les péripéties correspondent aux interactions de la classe avec cette personne distincte, la jeune fille échangeant avec le groupe, ce qui mène à un tournant dans le récit au moment où « elle a rencontré tout le groupe et elle est devenue amie avec tout le monde ». Plusieurs observations sont formulées en conclusion de ce récit assez détaillé de l'intégration de la jeune fille, notamment en ce qui concerne les sentiments des élèves du pays d'accueil, qui passent de « content(es) » à « désolés ». L'absence de coda laisse penser que l'intrigue est centrée sur le partage que la jeune fille a fait de son expérience pour s'intégrer.

L'intrigue qui se dégage de l'article de presse fournit également un éclairage sur les personnages que nous avons observés. Ce récit commence par une déclaration introductive : « l'école commence [...] aussi pour les petits migrants ! ». Bien qu'elle comporte un indice sur la situation initiale, le premier jour d'école, le fait que les « petits migrants » puissent être concernés indique qu'il s'agit d'une histoire. Le récit progresse en attestant du bon déroulement des contrôles en vigueur : plusieurs événements sont listés parallèlement à la mention du nombre de migrants, on trouve des précisions sur la manière dont ils sont gérés (« vivant dans les Centres d'accueil et d'hébergement »), sur l'assurance du suivi des contrôles de santé et la formation des enseignants. Le message derrière cette narration devient plus explicite avec une deuxième assertion : « et la Serbie est l'un des rares pays à avoir intégré avec succès les enfants migrants, ce qui lui a valu les félicitations de la communauté internationale, en particulier de l'Union européenne. » Les déclarations relatives

à la reconnaissance de la Serbie par le Commissariat apportent un point final à l'histoire, sous la forme de la victoire remportée par ce pays dans son processus d'intégration dans l'Union européenne, ce qui permet de boucler la boucle et d'expliquer la présence du « ! » après la formule « petits migrants ».

Le processus d'analyse de l'intrigue implique une interaction avec chaque unité expressive, une lecture/écoute répétée qui permette d'en saisir l'ensemble et de se familiariser avec le tout. Il faut ensuite identifier la logique exprimée par les éléments de l'intrigue et la structuration d'une base de départ, le lancement de l'histoire, les actions successives avec une dynamique ascendante ou descendante, qui peuvent se produire dans n'importe quel ordre, bien qu'elles soient clairement identifiées les unes par rapport aux autres et par rapport à l'ensemble. Aucun robot ne serait capable de réaliser cet investissement multisensoriel. En répétant ce processus, il est possible d'aboutir à une identification quelque peu différente des éléments de l'intrigue, mais c'est globalement ce processus qui permet de créer une interaction fructueuse avec les histoires ou d'autres textes.

On trouve un nombre croissant d'études utilisant l'analyse des intrigues et fournissant des détails méthodologiques et des résultats (Ahmed, 2018 ; Conover & Daiute, 2017 ; Daiute, 2010 ; 2003 ; Didonato & Daiute, 2023 ; Fante, 2022 ; Tarchi, Surian, Daiute, 2019).

LES SURPRISES DE L'ANALYSE DES VALEURS EN RELATION AVEC LA COMPLEXITÉ RELATIONNELLE

Lorsque nous procédons à l'analyse des valeurs, nous lisons ou écoutons chaque phrase puis la totalité d'un récit, d'une lettre, d'un document officiel, d'une information transmise par les médias, etc., afin de nous demander « pourquoi, à ce moment-là, cette personne ou ce groupe (l'auteur-trice locuteur-trice) a dit cela et pas autre chose ». C'est ce que, finalement, nous faisons dans nos interactions quotidiennes, pour comprendre l'intention de notre ami-e, professeur-e, membre de la famille ou autre, et qui requiert (ou non) une réponse de notre part. Les valeurs qui guident les expressions de l'auteur-trice locuteur-trice se retrouvent dans les détails

linguistiques et paralinguistiques des phrases, dans les significations implicites et dans les références aux contextes environnants. Ces détails, que nous sommes capables de décoder dans le flux de la communication quotidienne, sont aussi présents dans les recherches qui ont pour matériau le langage naturel.

Après avoir présenté le récit et la lettre de Mohammed, j'illustrerai les conclusions qui ont émergé, de manière différente selon les genres, pour montrer comment la structure du plan de recherche fait apparaître la complexité et comment l'analyse des valeurs peut révéler certaines significations présentes dans la composition des phrases et des expressions entières, de même qu'elle met en lumière les complexités intrapersonnelles au cœur de l'expérience humaine, de la résolution de problèmes et de la notion d'intention. Ce processus considère chaque phrase comme une activité expressive dotée d'une intention, même si celle-ci est souvent implicitement orientée vers ce que l'auteur-trice locuteur-trice souhaite exprimer à ce moment-là, ainsi que vers le tout. Bakhtine est clair sur ce point: « Lorsque nous choisissons un type donné de proposition, nous ne choisissons pas seulement une proposition donnée, en fonction de ce que nous voulons exprimer à l'aide de cette proposition, nous sélectionnons un type de proposition en fonction du tout de l'énoncé fini qui se présente à notre imagination verbale et qui détermine notre option » (p. 81 de l'édition anglaise, p. 288 dans la traduction française).

Tableau 3 : Exemple de l'analyse des valeurs effectuée sur des extraits de récits, lettres, et documents officiels présentés dans le tableau 1

Extrait du récit de Mohammed	Lettre de Mohammed
<p><i>Quand je commence à voyager j'étais à Kaboul, (GEO: géopolitique, importance du voyage)</i> <i>j'ai dit à ma maman je m'en vais, (ST: statut, importance de la projection dans le futur)</i> <i>et j'ai dit au revoir, à bientôt. (RC: importance de la réponse cognitive)</i></p>	<p><i>Mon conseil pour mon ami: rien n'est impossible, (OR: importance des ordres venant de plus haut)</i> <i>tout est possible, (OR: importance des ordres venant de plus haut)</i> <i>toujours dire je peux le faire! (OR: importance des ordres venant de plus haut)</i></p>

Ma maman a pleuré et m'a dit, (OR : importance des ordres venant de plus haut)

Dieu t'accompagnera et dieu te protège. (OR : importance des ordres venant de plus haut)

et elle prie pour moi. (RC : importance de la réponse cognitive)

j'étais effrayé à cause d'ennemi de mon père (RA : importance de la réponse affective)

mon père nous a laissés tout seuls (OBS : importance des obstacles au bien-être)

il s'est enfui avec ma belle-mère, (OBS : importance des obstacles au bien-être)

ensuite je suis parti, (SPT : importance de l'orientation spatiotemporelle)

j'ai été en chemin en Iran 12 jours, (GEO : géopolitique, importance du voyage)

je vois des talibans, des voleurs, des grandes montagnes qu'on a passé en marchant.

Grand désert que je passé en voiture.

(PSS : importance de la problématique politique structurelle sociale)

Dans une voiture nous étais 30 personnes pendant 6 jours, (OBS : importance des obstacles au bien-être)

nous étais dans voiture, (SPT : importance de l'orientation spatiotemporelle)

nous dors dans le désert. (OBS : importance des obstacles au bien-être)

Police du Pakistan nous a punis quand je suis arrivé en Iran. (PSS : importance de la problématique politique structurelle sociale)

J'ai travaillé 2 mois en Iran 13 heures dans journée travail très difficile. (PSS : importance de la problématique politique structurelle sociale)

...

N'arrête jamais de regarder au-dessus de toi, (OR : importance des ordres venant de plus haut)

Dieu t'aidera. (OR : importance des ordres venant de plus haut)

En Europe, tu dois juste étudier (CULT : importance des pratiques et ressources culturelles)

et être une bonne personne. (OR : importance des ordres venant de plus haut)

Tu peux le faire. (OR : importance des ordres venant de plus haut)

Comparativement aux valeurs qui mettent l'accent sur les structures sociales, les obstacles et la conscience supérieure dans le récit de Mohammed, celui de Vesna fait ressortir l'adéquation aux pratiques culturelles (« Ils/elles » parlaient en anglais) et l'inclusion (« et mon ami-e l'aidait à s'intégrer »), éléments qui sont également mis en avant dans sa lettre. Le document officiel souligne l'importance de la responsabilité professionnelle et de l'inclusion, tandis que l'article paru dans les médias met l'accent sur les normes professionnelles.

Le tableau 4 indique les différentes valeurs associées à la question des jeunes déplacés originaires d'une partie du monde très éloignée et scolarisés dans des écoles locales. Ces écarts de valeurs ne sont pas surprenants si on considère les différences de postures des parties prenantes: un jeune déplacé, un jeune fille dans le pays d'accueil, le Ministère de l'éducation et les médias locaux.

Après avoir identifié dans le détail les différentes valeurs et contrôlé la validité des différentes analyses, y compris pour les éléments culturels et linguistiques internes, nous procédons à des regroupements de valeurs apparentées. Dans cette étude, les groupes de valeurs étaient les suivants: culturel, politique, professionnel, social, spatio-temporel et subjectif.

Tableau 4: Pourcentages des valeurs principales dans et entre les récits, lettres, et documents politiques du tableau 1

Groupe de valeurs	Récit de Mohammed	Lettre de Mohammed	Récit de Vesna	Lettre de Vesna	Document officiel	Article dans les médias
Culturel	2.8	12.5	23	60	16	0
Politique	58.3	0	7.7	40	0	30.8
Professionnel	5.7	87.5	0	0	40.8	46
Social	0	0	30.8	0	24.7	23
Spatio-temporel	25	0	7.7	0	0	0
Subjectif	8.3	0	30.8	0	18.5	0

Après avoir observé ces caractéristiques, vous pouvez relire les récits, les lettres et le document officiel du tableau 1 pour noter les différences de valeurs. Le récit de Mohammed met l'accent sur les valeurs politiques et la situation spatio-temporelle en rapport avec les déplacements au cours de son périple. Comparativement, le récit de Vesna souligne les valeurs sociales et subjectives, puis les valeurs culturelles. La lettre de Mohammed met majoritairement

en exergue les valeurs professionnelles², elle invoque Dieu en tant que puissance supérieure et dans une moindre mesure, mentionne les valeurs culturelles liées à la scolarisation des jeunes déplacés, à qui cette lettre s'adresse. La lettre de Vesna met l'accent sur les valeurs culturelles, puis sur les valeurs politiques. Le document officiel fait ressortir les valeurs professionnelles, suivies des valeurs sociales et subjectives, tandis que l'article dans les médias met l'accent sur les valeurs professionnelles, suivies des valeurs politiques et sociales. Compte tenu de la diversité des postures, des expériences et des rôles qui se croisent dans les énonciations de ces parties prenantes, aussi bien à l'intérieur de chaque récit mais aussi lorsqu'on les relie entre eux, les grilles de valeurs font émerger quelques éléments surprenants. L'accent mis sur l'intégration sociale est concordant à la fois dans le document officiel, le récit des jeunes et l'article de presse, tandis que le jeune déplacé, qui constitue précisément le sujet de ces valeurs d'intégration, n'insiste pas sur ce point. Il est également surprenant de constater l'accent mis sur les valeurs politiques, tant dans le récit de Vesna (deux phrases sur cinq) que dans celui de Mohammed (beaucoup plus long et détaillé). Alors que les valeurs politiques soulignées dans le récit de Vesna ont trait au déplacement géographique, les valeurs politiques de Mohammed s'expriment à travers les événements survenus pendant son périple. Un nombre croissant d'autres travaux de recherche présentent des méthodologies et des résultats fondés sur l'analyse des valeurs (Daiute, 2008 ; 2013 ; Daiute & Kreniske ; Daiute & Kovacs-Cerovic, 2017 ; Daiute *et al.* 2020 ; Daiute, Stern & Leliutu-Weinberger, 2003 ; Fante, 2022 ; Love, en cours de publication).

CONCLUSION ET OUVERTURE

Ce chapitre a proposé une approche de la conception d'un projet de recherche et de l'analyse des données qui assimile les discours de recherche à des formes littéraires. Ce type de discours pragmatique ne se situe évidemment pas toujours au même niveau que celui des

2. Le terme est retenu par l'autrice comme un moyen de désigner fonctionnellement des valeurs religieuses, acquises par enculturation dans un système formel dans lequel la personne est formée (note de la traductrice).

romanciers, poètes ou essayistes professionnels, mais il implique un recours intentionnel et relationnel à divers genres culturels et esthétiques, dans le but de nouer un dialogue avec d'autres personnes sur des problèmes considérés comme importants. En analysant ces procédés littéraires, j'ai découvert que je pouvais accéder à des contextes qui prenaient sens à travers le discours élargi des individus. Partant du principe que, dans le monde entier, les êtres humains utilisent, dès leur plus jeune âge, leur capacité langagière pour agir, parfois dans des situations insoutenables, nous pouvons observer comment ils utilisent cette aptitude humaine et apprendre des choses auxquelles nous ne pouvions pas nous attendre, à savoir la nature et la signification de leurs expériences. L'application de la théorie littéraire aux discours de recherche, en particulier aux récits, aux discours politiques, aux réponses données dans des entretiens, et pour d'autres moyens d'expression, débouche sur des résultats qui n'émergent que si l'on prête une attention particulière au langage – à la façon dont les gens s'expriment. Ce faisant, nous aboutissons à des résultats surprenants qui sont généralement inaccessibles lorsqu'on se focalise uniquement ou principalement sur le contenu, les thèmes ou la théorie ancrée, comme c'est le cas dans la plupart des enquêtes qualitatives contemporaines. Comme d'autres chapitres de cet ouvrage, ce chapitre souligne et illustre l'importance de prêter, dans nos enquêtes qualitatives, une attention étroite aux significations dans le langage, les interactions, et donc la vie.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AHMED, T. (2018). *Evaluating how community college students' understanding of success influences outcomes using a mixed-methods research design*. SAGE Research Methods Cases. <https://doi.org/10.4135/9781526439918>
- AUSTIN, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Harvard University Press.
- BAKHTIN, M. M. (1984). *Characteristics of Genre and Plot Composition in Dostoevsky's Works. Problems of Dostoevsky's Poetics*. (pp. 101-181). University of Minnesota Press.
- BAKHTINE, M. *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, 1984, Paris.
- BAKHTIN, M. M. (1986). The problem of speech genres. In C. Emerson, & M. Holquist (Éds). *Speech genres and other late essays* (pp. 60-102). University of Texas Press.
- BAMBERG, M. (2004). Positioning with Davie Hogan. In C. Daiute & C. Lightfoot (Éds). *Narrative analysis: Studying the development of individuals in society*. Sage.
- BENNETT, L. K., SCRUGGS, X., & WOODS, J. M. (2020). Surprise, hurt, and anger as emotional responses to expectancy violations following feedback messages. *Communication Research Reports*, 37 (1-2), 22-33.
- BERKENKOTTER, C., & HUCKIN, T. (1995). Chapter 1 : Rethinking genre from a sociocognitive perspective. *Genre knowledge in disciplinary communication*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- BRUNER, J. (2004). Life as narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710. https://ewasteschools.pbworks.com/f/Bruner_J_LifeAsNarrative.pdf
- CHEN, L. & HU, G. (2020). Surprise markers in applied linguistics research articles : A diachronic perspective. *Lingua*, 248.
- CONOVER, K., & DAIUTE, C. (2017). The process of self-regulation in adolescents : A narrative approach. *Journal of Adolescence*, 57 (June), 59-68. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.03.006>
- DAIUTE, C. (2008). The rights of children, the rights of nations : Developmental theory and the politics of children's rights. *Journal of Social Issues*, 64:4, 701-723.

- DAIUTE, C. (2013). *Narrative inquiry: A dynamic approach*. Sage Publications.
- DAIUTE, C. (2010). *Human development and political violence*. Cambridge University Press.
- DAIUTE, C. (2016). A relational theory of human development in the 21st century crisis of violence and displacement. *Human Development*, 59 (2-3):128-151 <https://doi.org/10.1159/000448230>
- DAIUTE, C., EISENBERG, Z., & VASCONCELLOS, V. (2015). Considering early childhood education teachers' perceptions of risk. *International Journal of Educational Research*, 71, 40-49. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2015.02.010>
- DAIUTE, C., KOVACS-CEROVIC, T., MICIC, K., SULLU, B., VRACAR, S. (2020). Dynamic values negotiating geo-political narratives across a migration system. *Qualitative Psychology*, 7(3) 367-383. <http://dx.doi.org/10.1037/qap0000166>
- DAIUTE, C., TODOROVA, R., & KOVACS-CEROVIC, T. (2015). Narrating to manage participation and power relations in an education reform program. *Language & Communication*, 45, 46-58. <http://dx.doi.org/10.1016/j.langcom.2015.08.006>
- DI DONATO, F. & DAIUTE, C. (2023). Coerenza e credibilità nei racconti dei richiedenti asilo: Analisi dinamica mostrando "gaps" tra narrazione quotidiana e narrazione legale e soluzioni collaborative. (Coherence and credibility in the narratives of asylum seekers: Dynamic analysis, gaps, and collaborative solutions). *Ragion Pratica*, 60, giugno, 7-29.
- DAIUTE, C., EISENBERG, Z., & VASCONCELLOS, V. (2015). Considering early childhood education teachers' perceptions of risk. *International Journal of Educational Research*, 71, 40-49. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2015.02.010>
- FANTE, I. (2022). *Integrating social-emotional learning and school climate with a sociocultural narrative inquiry approach*. pp. 71-112. Available from GC Library, CUNY Academic Works.
- HURON, D. (2008). *Sweet anticipation: Music and the psychology of anticipation*. Bradford Books.

KLOETZER, L., ARISTORENAS, M., & ABU-AMSHA, O. (2018). "My course, my lifeline!" Reconnecting Syrian refugees to higher education in the Za'atari camp. In F. Dovigo (Éd.). *Challenges and opportunities in education for refugees in Europe* (pp. 113-135). Brill. http://doi.org/10.1163/9789004383227_005

JOVIC, S. (2019). "They have been in both positions": Narrative exploration of adolescents' sense-making about injustice from the positions of the object and subject of injustice. *Qualitative Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/qap0000142>

LABOV, W. & WALETZKY, J. (1997). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative and Life History*, 7, 3-38.

LOVE, H. O. (in press). *Permanent Shelter in The Empire City: Youth Experiencing Family Homelessness and Navigating the Homeless Industrial Complex with a Narrative Inquiry Approach*. Dissertation, Graduate Center, City University of New York.

NELSON, K. (1998). *Language in cognitive development: Emergence of the mediated mind*. Cambridge University Press.

TARCHI, C., SURIAN, A., DAIUTE, C. (2019). Assessing study abroad students' intercultural sensitivity with narratives. *European Journal of Psychology of Education*. DOI: 10.1007/s10212-019-00417-9

TOBIN, V. (2018). *Elements of surprise: Our mental limits and the satisfactions of plot*. Harvard University Press.

TUTIN, A. (2015). Surprise routines in scientific writing: A study of French social science articles. *Review of Cognitive Linguistics*, 13 (2), 415-435.

WEST, D. E. (2021). The element of surprise in Peirce's double consciousness paradigm. *Semiotica*, 243, p. 11.

WITTGENSTEIN, L. (1958). *Philosophical investigations*. Oxford: Basil Blackwell.

YUAN, Y. (2018). Framing surprise, suspense, and curiosity: A cognitive approach to the emotional effects of narrative. *Neohelicon*, 45, 517-531.

VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher order thinking*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

RÉSUMÉ DU CHAPITRE

Être surpris-e peut être un but pour les chercheurs-euses en psychologie qui travaillent sur le langage en tant qu'activité dialogique. Quand nous écoutons avec attention, nous pouvons apprendre quelque chose de nouveau, quelque chose de différent de ce que nous attendions, quelque chose d'intéressant pour nos questions de recherche. Quand nous interagissons avec les participant-e-s à nos recherches, nous tentons de comprendre *comment* chacun-e utilise, ou a utilisé le langage, et apprenons ainsi quelque chose du sens implicite et explicite de leurs propos. En mettant l'accent sur le *comment* dans le discours en situation de recherche, ce chapitre présente les concepts de la théorie littéraire du dialogisme tels qu'ils ont été développés dans le cadre de l'enquête narrative dynamique. Pour rendre cette approche vivante, je l'illustre dans ce chapitre avec des récits, des lettres, des documents ministériels officiels et des communiqués de presse analysés dans une étude des systèmes migratoires qui s'est étendue du Moyen-Orient aux Balkans, de 2015 à 2018. Dans la recherche, conçue comme système activité-sens, s'expriment divers participant-e-s en interaction, ce qui fait ressortir les perspectives des jeunes déplacés et de leurs pairs dans le pays d'accueil, tout en intégrant le discours des journalistes et des décideurs politiques, qui tentent de gérer ce système et les peurs qu'il suscite dans un environnement en pleine mutation. Je présente ensuite la manière dont je conçois ces documents en tant que matériaux de recherche littéraires, en proposant une lecture détaillée qui montre *comment* leurs auteurs-trices expriment quelque chose et interagissent – à travers l'évolution des personnages, les structures de l'intrigue et ses valeurs. Cette analyse permet des découvertes, comme la manière dont les personnes déplacées se servent des récits pour partager leurs expériences difficiles, pour ensuite, quelques minutes plus tard, proposer dans des lettres adressées à leurs pairs des conseils pleins de sagesse. Cette méthodologie montre également de quelle façon les jeunes du pays d'accueil transmettent, avec subtilité, des messages de civilité et d'assimilation, en faisant écho aux politiques éducatives, tout en laissant de côté la xénophobie et le nationalisme masqués des médias publics. Faire le choix d'analyser les échanges recueillis

pendant le travail de recherche comme matériaux littéraires peut déstabiliser les chercheurs-euses, confronté-e-s à un système de formes d'expression méritant notre attention particulière. En nous concentrant sur la dimension esthétique (personnages, intrigues et valeurs véhiculées), nous pouvons, en tant qu'interlocuteurs-trices, nous montrer à la fois surpris et respectueux des systèmes que nous cherchons à comprendre. Ce chapitre est une contribution aux analyses du langage qui s'attachent à traduire les structures sociales d'un matériau de recherche en des termes relationnels et dynamiques plutôt qu'abstraites.

10. « ON N'EST PAS DES GOUROUS » : ANALYSE INTERLOCUTOIRE D'UN DILEMME DE L'ACTIVITÉ DES PRÊTRES

LAURE KLOETZER (INSTITUT DE PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION,
UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL)

KATIA KOSTULSKI (ÉQUIPE DE PSYCHOLOGIE DU TRAVAIL ET CLINIQUE
DE L'ACTIVITÉ, CNAM PARIS, FRANCE)

INTRODUCTION

Cette contribution propose une analyse interlocutoire d'un dilemme, dans une activité typique des prêtres catholiques : l'homélie, c'est-à-dire la prédication lors de la messe (le plus souvent dominicale). S'arrêter à l'étude approfondie d'un objet de nature religieuse est inhabituel en psychologie, surtout en France, où la psychologie comme discipline scientifique et l'Église comme institution entretiennent, le plus souvent, des relations de méfiance mutuelle. Toutefois, en dehors de son inscription religieuse, cette activité est intéressante car elle est typique d'une classe d'activités qui suscite depuis longtemps notre curiosité en tant que psychologues sensibles aux questions du langage, du dialogue et de l'interaction dans les milieux de travail¹ : des activités à dominante langagière (ce qui n'exclut pas, bien sûr, l'usage du corps, des objets et de l'espace dans la communication), dans lesquelles les professionnels mobilisent le langage pour tenter de transformer *en premier lieu autrui, plutôt que le monde* – pour transformer avant tout les façons de voir et d'agir des destinataires de leurs activités, c'est-à-dire, le rapport au monde d'autrui. C'est ce que nous avons nommé *les activités symboliques* : activités professionnelles qui font du langage un instrument premier, et qui vise, d'une manière ou d'une autre, à agir dans la vie psychologique d'autrui et à en transformer le cours (Kostulski, 2011).

1. Les deux autrices ont coanimé un séminaire de recherche au sein du CRTD au CNAM à Paris, intitulé « Langage, dialogue, interaction » (LDI pour les intimes). Le séminaire, créé en 2007 par Katia Kostulski et Daniel Faïta, est toujours actif, actuellement coanimé par Katia Kostulski et Amélie Sandoval.

Nous cherchons ainsi à analyser les dialogues selon des modèles théoriques et épistémologiques différents, à les confronter, à en mesurer la fécondité pour rendre compte de toute l'épaisseur du langage et du dialogue vivants. Ici, le prêtre qui prêche tente d'agir sur chaque individu et sur la communauté paroissiale tout entière, pour l'encourager, la former, renforcer sa spiritualité, orienter son cadre d'interprétation des textes ou de l'actualité, l'inciter à l'action... Bien d'autres activités entrent dans cette classe d'activités, en voici quelques exemples: l'activité de l'enseignant en classe, qui utilise la parole (entre autres moyens d'action) pour transformer l'esprit de ses élèves (voir par exemple Roger, 2007; Ruelland-Roger & Clot, 2013); celle de l'avocat (Barbou, 2017; Barbou & Kostulski, 2017), du procureur de la République (Kostulski, 2018; Milburn *et al.*, 2010) ou du juge d'instruction (Guéry & Kostulski, 2010; Kostulski 2012), qui utilisent la parole pour agir sur l'auditoire, les jurés, le prévenu, ou les autres membres du tribunal, pour les amener à voir et penser les choses selon un autre point de vue que celui qui s'invite naturellement et sollicitent ainsi une pensée dialogique sur un objet; celle du metteur en scène, qui cherche à agir par le discours sur le jeu des actrices et des acteurs (Reys, 2021); celle de l'entraîneur de football qui par son discours en compétition guide et anticipe les actions de ses joueurs pendant le match (Torrent, 2023); etc.

L'homélie est, de ce point de vue, un objet passionnant: clairement située dans l'espace, bien délimitée dans le temps (12 minutes en moyenne pendant la messe du dimanche lors de nos observations à Paris en 2005 et 2006), elle est publique, facile d'accès, visible et audible de tous. Elle constitue un objet historique et culturel, dans une longue tradition qui la redessine et la recrée (Bériou, 2018). La filmer pour la discuter selon un protocole structuré que nous présenterons par la suite suppose, bien sûr, un cadre de collaboration sur lequel nous reviendrons brièvement. Au plan méthodologique, cet article présente une méthode d'analyse de données langagières issue de la logique interlocutoire (Trognon & Kostulski, 1999) et appliquée ici à l'analyse de dialogues en autoconfrontations croisées, produits dans le cadre d'une réflexion conjointe avec un collectif de prêtres catholiques sur l'homélie. L'analyse interlocutoire proposée opérationnalise la notion de motricité du dialogue (Clot & Faïta,

2000), c'est-à-dire qu'elle vise ici à reconstruire la construction pas à pas du dialogue, à en visibiliser l'architecture dynamique, et ainsi à documenter l'apparition dans le dialogue d'un dilemme fondamental de l'activité d'homélie du prêtre. Par dilemme, nous entendons ici une forte conflictualité dans l'activité du prêtre, dont les termes sont indépassables: il ne s'agit pas de trancher en faveur d'une solution ou d'une autre, mais d'agir dans l'espace qu'elles dessinent.

CADRE DE L'INTERVENTION

L'analyse que nous présentons ici est issue d'une intervention en clinique de l'activité menée à Paris de 2005 à 2006, dans laquelle huit prêtres se sont impliqués dans une recherche collaborative et prêtés à une coanalyse de leurs activités de travail, dans le but de développer leurs manières d'agir au quotidien sur un objet spécifique: l'homélie de la messe dominicale.

L'HOMÉLIE, POINT AVEUGLE DE LA PRESCRIPTION ?

L'homélie désigne la forme moderne du sermon, c'est-à-dire le moment de la messe dans lequel le prêtre prend librement la parole pour commenter les textes bibliques qui viennent d'être lus publiquement. L'espace de l'homélie est ainsi habité par ses formes plus anciennes comme par d'autres genres contemporains de communication publique auxquels elle s'affronte.

L'Église catholique, en particulier depuis le concile Vatican II (1962-1965), affirme le caractère central de l'homélie comme commentaire de la parole de Dieu. Bien que les textes officiels soulignent sa nécessité, formalisant sa place dans la liturgie et les choix de textes bibliques sur lesquels elle se fonde, ils restent muets tant sur son contenu que sur sa méthode: l'homélie reste ainsi, dans le déroulement très arrêté de la messe, un espace discrétionnaire. Comme le souligne Maingueneau (2009): « C'est le seul épisode dont le texte, dans sa littéralité, ne soit pas prescrit par le rituel. C'est donc à travers lui que s'opère pour une bonne part la « contextualisation » de la messe, que le prêtre peut interpréter l'activité dans laquelle il est engagé avec les fidèles présents » – ce qui introduit dans la messe une dimension créative et interprétative, dans un va-et-vient entre la Bible et le quotidien des paroissien-ne-s.

Du point de vue de la psychologie du travail, l'homélie apparaît donc avant tout comme une prescription peu développée. Les instructions officielles laissent les prêtres seuls face à la difficulté que présente l'homélie : celle d'interpréter les textes bibliques et à travers eux de donner sens à la vie chrétienne, c'est-à-dire de rendre des textes bibliques parfois très éloignés de l'expérience ordinaire des paroissien-ne-s parlants et instructifs pour eux (Kloetzer, 2008). C'est la réalisation de cette activité que nous avons analysée.

L'homélie se déploie en deux temps d'activité distincts. D'abord le prêtre travaille à sa préparation, qui se déroule en général pour les prêtres diocésains sur une semaine, du lundi (ou mardi) au samedi². Cette préparation comprend une lecture des textes bibliques du dimanche à venir, suivie d'une période de réflexion et d'écriture. Cette ébauche prend le plus souvent la forme d'un canevas pour organiser le discours. Le prêtre peut rédiger seulement les points clés de son intervention, des notes parcellaires ou l'intégralité du texte de son homélie. La préparation de l'homélie se rapproche ainsi d'autres activités nécessitant la mise au point d'un discours : la préparation d'un cours (Roger, 2007), d'une conférence, d'un discours politique (Trognon & Larrue, 1994), d'un réquisitoire (Kostulski, 2009) ou d'une intervention dans un jury de thèse en sont des exemples. Puis vient le moment de sa réalisation pendant la messe – de « sa délivrance » : après la lecture publique des textes bibliques du jour, le prêtre s'avance (traditionnellement en chaire, mais plus fréquemment aujourd'hui à l'ambon³ ou même directement à la rencontre du public dans la nef) et prend la parole pour un commentaire d'une douzaine de minutes de ce que les fidèles viennent d'entendre.

L'oralité, les caractéristiques d'un discours adressé à une assemblée particulière bien présente à l'esprit du prédicateur, sont ainsi constitutives de l'homélie dès sa phase de préparation solitaire, mais il s'agit « évidemment d'une oralité élaborée » (Maingueneau, 2009),

2. En effet, les prêtres diocésains prêchent la plupart du temps chaque dimanche. D'un dimanche à l'autre, les textes bibliques lus à la messe changent et donc, le prêtre doit produire une nouvelle homélie qui leur fasse écho. Le temps de la préparation (cinq ou six jours) peut même être écourté si le prêtre commence sa préparation tardivement.

3. Sorte de pupitre, derrière lequel on se tient debout, dédié à la lecture publique des textes bibliques.

appuyée sur un texte. L'analyse porte donc sur un texte oralisé, issu d'un travail sur le discours, qui a une vocation de transformation de l'assemblée. Par ailleurs, le dialogisme est constitutif de l'homélie, parole elle-même nourrie d'autres paroles qui l'ont précédée (dans une intertextualité constitutive), et qui anticipe la parole des paroissien-ne-s qui va suivre. Enfin, l'homélie, comme tout discours, se déploie dans des canaux divers (gestes, posture, intonations, regards, position dans l'espace...) qui ne seront pas analysés ici.

UN MODÈLE OUVERT DU MÉTIER POUR ABORDER

L'ACTIVITÉ DES PRÊTRES

Bien que le prêtre n'accomplisse pas un travail mais exerce un ministère, il s'agit néanmoins d'un professionnel confronté à un certain nombre de « tâches » – dont l'homélie. Nombreuses sont les exhortations à accomplir le ministère « avec métier », et la comparaison du ministère avec d'autres activités professionnelles est fréquente chez les prêtres eux-mêmes⁴. Mobiliser des méthodologies d'analyse des activités professionnelles n'apparaît donc pas déplacé dans ce cadre. Pour notre part, nous appréhenderons l'activité des prêtres dans l'homélie sous l'angle du modèle du métier tel que défini en clinique de l'activité, c'est-à-dire sous l'angle de son architecture dynamique et des dimensions en tension qui le fondent (Clot, 2008 ; Litim, 2006) :

- sa dimension personnelle, dans la mesure où il s'agit du métier d'un sujet dans toute sa complexité, son histoire personnelle et sa singularité propres ;
- sa dimension interpersonnelle, dans la mesure où ce métier s'exerce à travers des relations entre personnes ;
- sa dimension transpersonnelle, dans la mesure où ce métier est outillé par des ressources, par des instruments psychologiques ou techniques, qui ne sont pas propres à l'individu mais communes à son collectif de référence ;

4. Voir par exemple l'homélie de M^{gr} Joseph Doré, alors archevêque de Strasbourg, aux ordinations sacerdotales du 27 juin 2004 : « Soyez aussi compétents et aussi professionnels dans votre ordre ; faites aussi peu place à la négligence, et à plus forte raison à l'erreur dans votre domaine, que si vous étiez – comme vous auriez pu l'être – dans la mécanique de précision, la marqueterie ou la micro-chirurgie, que si vous étiez dans le conseil psychologique, l'orientation professionnelle ou la comptabilité d'entreprise. »

- enfin, sa dimension impersonnelle, dans la mesure où ce métier s'appuie sur des prescriptions institutionnelles qui fondent la tâche et permettent le développement de l'activité.

Le métier est alors compris comme un construit historique et social relativement stabilisé, transmis, retouché et développé dans l'histoire d'une institution.

« DE L'HOMÉLIE, ENTRE NOUS, ON NE PARLE PAS » : UN DISPOSITIF MÉTHODOLOGIQUE POUR ABORDER UN « OBJET TABOU »

UN OBJET DÉLICAT

Lors des premiers entretiens avec les prêtres volontaires pour analyser leur activité, l'homélie est apparue comme un objet sensible. « De l'homélie entre nous on ne parle pas » disent les prêtres. Et ce, non par indifférence, mais par pudeur : l'homélie est considérée comme un moment clef de la construction de la communauté paroissiale, de la messe et des rapports du prêtre avec ses paroissiens. C'est un genre discursif habité par de nombreux affects. Ce qui est en jeu dans le silence qui l'entoure renvoie à la délicatesse même du sujet. L'homélie cherche en effet à « actualiser la Bible pour les paroissiens d'aujourd'hui » et cette mise en rapport se fait à partir de l'expérience intime, spirituelle et sociale, du prêtre qui la prononce. L'homélie dévoile à la fois une part du rapport du prêtre à la Bible, et à la spiritualité chrétienne, et une part de celui qu'il attribue à l'assemblée. La critique potentielle d'une homélie est ainsi souvent perçue comme une attaque contre des vues ou sensibilités personnelles concernant l'interprétation de la Bible, c'est-à-dire contre la théologie propre du prêtre ou son identité sociale. Et ce d'autant plus que l'homélie est un exercice solitaire : dans les paroisses modernes souvent marquées par la diminution du nombre de prêtres, les prêtres réalisent seuls, dimanche après dimanche, cette activité délicate où ils s'exposent publiquement. En cela, l'homélie convoque plus que toute autre activité lors de la messe des dimensions personnelles et interpersonnelles fondamentales du métier. L'enjeu de l'intervention était donc de parvenir à mettre en place un cadre dialogique permettant d'aborder collectivement cet objet complexe. La méthode des autoconfrontations

croisées a alors été retenue comme un moyen d'observer et discuter les différences de pratique.

L'AUTOCONFRONTATION CROISÉE COMME MOYEN DE DÉVELOPPEMENT ET D'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ

Le dispositif d'autoconfrontation croisée (Clot, 1999, 2008 ; Clot *et al.*, 2000) rapatrie les différences observées dans l'espace du dialogue. Dans un premier temps, nous construisons en accord avec les professionnels un collectif associé à l'intervention. Ici, le collectif comprend huit prêtres catholiques du diocèse de Paris, volontaires pour analyser les procédés qu'ils déploient pour réaliser cette activité singulière qu'est l'homélie. Ce collectif définit avec la chercheuse ou le chercheur les modalités de la recherche : cadre du recueil de données et de l'exploitation de ces dernières, rythme des échanges, choix des situations d'activité qui seront filmées et discutées, problèmes posés par exemple par la caméra... Nous avons ainsi collectivement choisi de filmer huit messes dans huit paroisses différentes sur quatre dimanches distincts, dans le but de permettre aux prêtres qui ont prêché le même dimanche (donc sur les mêmes textes bibliques) de discuter « par paire » de leurs homélies. Le cadre de l'autoconfrontation croisée propose une succession de commentaires sur les images de l'activité où les protagonistes évoluent : chaque prêtre a d'abord visionné l'image de ses activités seulement avec le chercheur en autoconfrontation simple. Puis l'analyse a été menée par les prêtres deux à deux, toujours en présence du chercheur, en autoconfrontation croisée. Dans cette dernière, chacun des prêtres commente l'homélie de son confrère tout en répondant lui-même aux questions de ce dernier sur sa propre homélie. L'ensemble de ces interactions est filmé. Enfin la chercheuse ou le chercheur produit un montage des films d'activité et d'entretiens, proposé à la discussion dans le collectif. Cette forme de « contact social avec soi-même » (Vygotski, 1925/2003) ouvre le chemin d'une élaboration de sa propre expérience – mais aussi des dimensions génériques de l'activité (Clot, 1999), qui traversent chacune des homélies. La comparaison des façons de faire, documentée par les enregistrements vidéo de l'activité de prédication et instruite dans un cadre dialogique, vise à dessiner les frontières du

genre, identifier des techniques transmissibles, renouveler les pratiques individuelles et collectives.

La méthodologie déployée nous permet ainsi d'acquérir une compréhension de l'activité dans la mesure où elle est développementale : si elle réussit à mettre le métier en discussion et en mouvement, elle peut constituer un moyen de mieux le connaître, en le rendant discutable pour les professionnels, et de ce fait visible pour le chercheur dans les retranscriptions de leurs échanges.

« ON N'EST PAS DES GOUROUS » :

ANALYSE INTERLOCUTOIRE D'UN DILEMME DE L'ACTIVITÉ

MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE EN LOGIQUE INTERLOCUTOIRE

Du point de vue de la logique interlocutoire, l'homélie constitue une transaction. Une transaction renvoie à une situation d'interaction conventionnellement définie qui s'organise en fonction des attentes et des rôles institutionnalisés qu'elle porte, comme une psychothérapie, un entretien de conseil, un débat politique télévisé (Trognon & Kostulski, 1996). La méthode d'analyse en logique interlocutoire permet alors de restituer le processus de création ou de réalisation progressive de cette transaction à partir de l'analyse de ses propriétés : à partir d'analyses conversationnelles locales, basées sur la connaissance qu'a l'analyste non seulement de la séquence analysée mais également de son contexte, elle rend visible la construction pas à pas d'une architecture interlocutoire qui organise ce que l'on peut qualifier comme *l'accomplissement* d'une séquence, ou, dans une visée plus vygotskienne, sa *réalisation*.

Différentes dimensions de l'interlocution peuvent être mises au jour avec cette analyse de l'architecture interlocutoire, comme les dimensions sociales et intersubjectives des échanges ou la construction d'un raisonnement professionnel (Trognon & Kostulski, 1996). L'analyse de l'architecture interlocutoire peut nous permettre de comprendre, tour de parole après tour de parole, la réalisation de l'activité elle-même et les voies conversationnelles et discursives que les sujets de l'activité ont empruntées. C'est ainsi qu'a été étudiée la réalisation des activités langagières lors d'un jury

de Validation des acquis de l'expérience (VAE) (voir Kostulski & Prot, 2004), et que nous abordons l'homélie aujourd'hui.

Au plan technique, l'analyse repose sur l'identification des échanges et des interventions, à partir de l'accomplissement des propriétés des actes de langage dans l'interaction. L'échange est considéré comme l'unité d'analyse minimale de l'interlocution (Kerbrat-Orecchioni, 1990; Moeschler, 1985; Roulet *et al.*, 1985). Pour le dire avec concision, « c'est avec cet "échange" que commence l'échange, c'est-à-dire le dialogue au sens strict » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 224). Les échanges sont constitués d'actes de langage appartenant au même niveau de discours, tandis que les interventions entrent dans des structures où les actes de langage entretiennent entre eux des relations de subordination. Cette analyse résulte en la construction d'une arborescence sur la base des relations qu'entretiennent les actes de langage déployés, à partir de trois principes (Moeschler, 1989) :

- Le *principe de composition hiérarchique*: une unité conversationnelle est définie en termes hiérarchiques, à partir d'une échelle de niveaux: l'unité minimale est l'acte de langage; l'unité intermédiaire est l'intervention, et l'unité maximale pertinente est l'échange.
- Le *principe de composition fonctionnelle*: les unités ont une fonction en conversation qui définit le type de relation qu'elles entretiennent. Ces relations peuvent être linéaires, comme dans le cas d'un échange question-réponse, ou hiérarchique (comme dans le cas d'une déduction, ou d'une négociation d'une condition préparatoire...). Dans ce dernier cas, on distingue les constituants directeurs (qui ne peuvent être supprimés) et les constituants subordonnés (qui viennent justifier, étayer les constituants directeurs).
- Le *principe de récursivité*: un échange peut être constitué d'échanges si ceux-ci entrent dans la composition d'une intervention qui entre elle-même dans la composition de cet échange de plus haut niveau.

Cette méthode d'analyse de données verbales, centrée sur les propriétés des actes de langage et leur combinaison dans l'échange conversationnel, ne se prête pas à une analyse multimodale. C'est pourquoi l'homélie sera analysée en tant que production verbale, même si comme dans toute situation communicationnelle les autres dimensions de construction du sens sont présentes. Les données analysées ci-dessous ne sont pas tirées des homélies elles-mêmes, mais d'un dialogue en autoconfrontation croisée entre deux prêtres et la chercheuse à propos du début d'une homélie enregistrée.

L'analyse menée part du point de vue de l'équipe de recherche, qui dans l'analyse reconstruit l'architecture interlocutoire de la séquence. Ces analyses ont été confrontées, dans la suite de la recherche, au point de vue des acteurs, dans des rencontres collectives, dont nous ne parlerons pas ici.

PARLER EN SON NOM PROPRE OU AU NOM D'UN AUTRE :

« MOI AUSSI » OU LE CONFLIT DE POSTURES ÉNONCIATIVES

La séquence qui suit est un extrait d'environ sept minutes d'un entretien en autoconfrontation croisée de plus de deux heures impliquant la chercheuse (C) et deux prêtres parisiens (P1 et P2), d'âge et d'expérience comparables malgré la diversité de leurs parcours. L'un est sociologue de formation, l'autre dominicain, mais tous deux sont vicaires⁵ dans des paroisses parisiennes des beaux quartiers. Ayant choisi de rejoindre ce projet de recherche, ils attachent de l'importance à leurs prédications. Ces prêtres ont donc été filmés lors de leurs homélies respectives le même dimanche de l'année et invités à comparer et discuter par la suite de leurs façons de faire. Selon le calendrier liturgique, le texte qui fait l'objet de l'homélie ce dimanche-là est issu de l'évangile de Luc⁶. En pre-

5. C'est-à-dire prêtres rattachés à une paroisse mais sous l'autorité d'un curé.

6. Dans la traduction de la Bible de Jérusalem :

Luc, 20, 27-38 : « Des Sadducéens – ceux qui prétendent qu'il n'y a pas de résurrection – vinrent trouver Jésus, et ils l'interrogèrent : « Maître, Moïse nous a donné cette loi : Si un homme a un frère marié mais qui meurt sans enfant, qu'il épouse la veuve pour donner une descendance à son frère. Or, il y avait sept frères : le premier se maria et mourut sans enfant ; le deuxième, puis le troisième épousèrent la veuve, et ainsi tous les sept : ils moururent sans laisser d'enfants. Finalement la femme mourut aussi. Eh bien, à la résurrection, cette femme, de qui sera-t-elle l'épouse, puisque les sept l'ont eue pour femme ? » Jésus répond : « Les enfants de ce monde se marient. Mais ceux qui ont été jugés dignes d'avoir part au monde à venir et à la résurrection d'entre les morts ne se marient pas, car ils ne peuvent plus mourir : ils sont semblables aux anges, ils sont fils de Dieu, en étant héritiers de la résurrection. Quant à dire que les morts doivent •

mière lecture, ce texte présente, à travers une discussion entre Jésus et un groupe de Sadducéens venus lui poser une question provocatrice, une réflexion sur la résurrection. L'analyse des deux homélies, qui n'est pas présentée ici, a révélé leurs différences, tant dans leur thème principal que dans leur construction. Toutefois, lors du visionnage des films d'activité, le questionnement ne s'engage pas sur des considérations générales mais sur des « détails » concrets de l'activité filmée : par exemple, une expression ou une formule qui retiennent l'attention de l'un des interlocuteurs et ouvrent à une discussion approfondie sur un geste de métier. Dans la séquence qui nous intéresse, c'est l'usage du pronom personnel « je » qui est ainsi discuté, et plus largement, la place d'un discours à la première personne dans le cadre public de l'homélie. Pour le dire autrement, les prêtres vont se saisir de ce « je » comme moyen de mettre au travail la posture énonciative qu'ils convoquent dans le cadre de l'homélie.

Pour souligner le déploiement dynamique du dialogue entre les prêtres, nous avons fait le choix de présenter et commenter successivement les interventions complexes qui l'organisent. La construction hiérarchique est obtenue pas à pas, c'est-à-dire que chaque énonciation transforme le statut des échanges et interventions qui la précèdent. Le dialogue complet est disponible en annexe.



Figure 1 : photo extraite du film de l'autoconfrontation croisée.

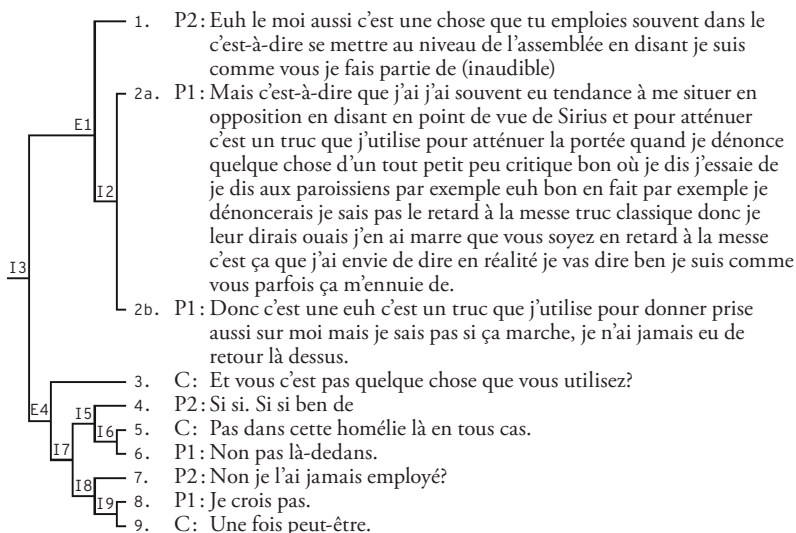
• *ressusciter, Moïse lui-même le fait comprendre dans le récit du buisson ardent, quand il appelle le Seigneur: le Dieu d'Abraham, le Dieu d'Isaac, le Dieu de Jacob. Il n'est pas le Dieu des morts, mais des vivants; tous vivent en effet pour lui.* »

a. Préambule : la requête initiale et son déplacement

La séquence débute quand P2 (à gauche sur l'image) entend sur la vidéo son collègue dire dans son homélie :

« Jésus va critiquer cette conception, ce qui doit vous rassurer, **moi aussi**, Jésus va critiquer cette conception et va en appeler par... ».

P2 arrête ainsi le défilement du film et engage le dialogue avec son collègue :



La requête initiale de P2 constitue l'acte « directeur » ou « initialif »⁷ de l'ensemble de la séquence et dessine de façon ramassée l'espace de la controverse, qui va se développer par la suite. L'attention de P2 est attirée par l'usage que fait son confrère de l'incise « moi aussi », c'est-à-dire, au vu du déploiement de cet objet dans la suite de l'échange, du « fait de parler à la première personne ». L'usage du pronom « je » contredit en effet une règle tacite de métier selon laquelle dans l'homélie le prêtre ne livre ni un témoignage

7. Nous entendons par acte directeur ou initialif, à la suite des travaux de l'école de Genève comme ceux de Moeschler (1985), ou Roulet et collègues (1985), ou encore dans la tradition des travaux pragmatiques de Labov et Fanshell (1977), un acte qui oriente les activités conversationnelles et discursives des interlocuteurs tout au long d'une séquence. C'est en effet la réalisation de cet acte, c'est-à-dire sa réussite et sa satisfaction, qui va engager les interlocuteurs dans la controverse qui suit. En ce sens, cet acte tout à la fois « cadre », définit le champ du dialogue et initie les échanges entre eux.

singulier ni une opinion personnelle, mais transmet quelque chose qui le dépasse.

Cet emploi est ainsi contraire aux façons de faire professées par P2 en autoconfrontation simple, où il affirmait à la chercheuse ne pas utiliser dans l'homélie la première personne du singulier, qu'il jugeait déplacée. Toutefois la question de P2 est immédiatement accompagnée d'une première interprétation «charitable» : P2 atténue la portée de cette première personne, ramenant l'emploi du «moi aussi» à une volonté de se situer «au niveau de l'assemblée». Il s'agit d'un travail de ménagement de face qui pointe néanmoins un questionnement latent. Cette préoccupation d'horizontalité était déjà évoquée par P2 dans son entretien en autoconfrontation simple. P2 accompagnait par exemple son entrée en matière dans l'homélie de mimiques de perplexité, qui jouaient précisément ce rôle de manifester à l'assemblée que le prédicateur partageait ses incompréhensions, interrogations et doutes sur une question difficile, celle de la résurrection des morts. P2 interroge donc son confrère à partir de ses propres façons de faire, principes et préoccupations, qui seront globalement validés si P1 confirme que cet emploi du «moi aussi» est pour lui également exceptionnel et lié à la difficulté des textes du jour qui parlent de la résurrection des morts.

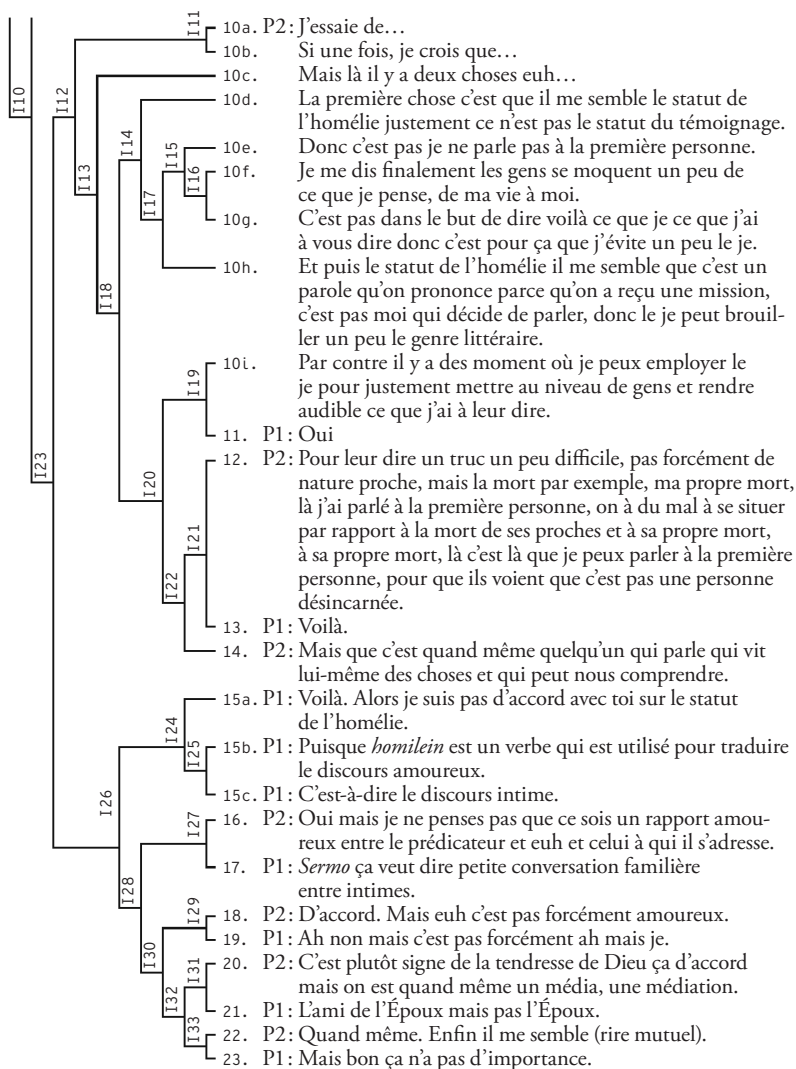
Cette séquence n'est pas la première de l'autoconfrontation croisée et elle témoigne de ce que le cadre dialogique est déjà bien posé. Dans sa réponse, P1 n'interprète pas la question de P2 comme une critique (selon laquelle il confondrait l'homélie avec une tribune libre) mais montre à partir d'une simulation du point de vue de ses destinataires comment l'emploi de la première personne du singulier peut être une technique de communication. P1 évalue ainsi sa pratique actuelle à travers la réception que peuvent en faire ses destinataires.

La relance de la chercheuse en 3 par un directif direct prend comme destinataire non pas P1, dont la façon de faire présente à l'écran vient d'être mise en discussion, mais P2. Il s'agit de faire expliciter à P2 sa propre position sur cette question, en s'appuyant sur l'intuition qu'il ne pose pas cette question à son confrère sans raison (c'est-à-dire qu'il y a une autre question/critique/interrogation/préoccupation cachée derrière la question affichée, qui ne s'est

pas encore donnée à voir dans l'échange réalisé). Ce directif reçoit deux réponses successives de P2 :

- Dans un premier temps, P2 satisfait formellement le directif de la chercheuse mais en se déroband à la controverse, puisqu'à ce point de la discussion, il refuse d'assumer une position différente de celle de son confrère. La chercheuse s'appuie alors (en 5) sur les « traces », sur les enregistrements des homélies qu'ils viennent de regarder ensemble, pour « objectiver » une différence. Cette remise en question des conditions de sincérité de P2 est adoucie par sa contextualisation : « pas dans cette homélie-là en tous cas », et renforcée par sa reprise (en 6) par P1 qui s'appuie également sur ce qu'il a lui-même entendu de l'homélie de son confrère. P1 va ainsi s'emparer d'un argument de la chercheuse pour poursuivre un dialogue qui l'intéresse. Et c'est bien ce « double témoignage », de la vidéo rapatriée par la chercheuse mais surtout de son écoute attentive par son confrère, qui amène P2 à expliciter son point de vue.
- Dans un deuxième temps, la façon de faire de P2 entre ainsi dans une « zone de controverse potentielle ». P2 reprend sur le mode interrogatif l'assertion conjointe de la chercheuse et de son confrère. La double intervention du confrère et de la chercheuse offre à P2 la possibilité d'exprimer sa position. Mais à ce point de l'échange, on ne sait pas si P2 va se saisir de cette possibilité pour assumer la discussion ou continuer à la refuser.

b. Premier mouvement: développement d'une controverse sur le « statut de l'homélie »



Nous observons dans l'architecture interlocutoire que cette pré-comparaison va permettre le développement de 10 à 23 d'une première controverse, sur « le statut de l'homélie », en deux temps.

Dans un premier temps (de 10 à 14), P2 assume et argumente sa position. P2 réalise donc la possibilité de poursuivre la controverse, ouverte par l'échange E4, à partir de la reconnaissance d'une différence entre sa manière de faire et celle de P1. P2 explicite ainsi en I13 les conditions préparatoires de son directif initial. L'argumentaire se déploie en deux points visualisés dans les structures I14 et I20 :

- Un argument de nature générale, qui dérive du « statut de l'homélie ». Pour énoncer cet argument, P2 mobilise une assertion générique, c'est-à-dire une formule couramment employée dans le métier, une vérité d'évidence de ce dernier, assénée aux novices et aux chercheurs curieux : « le statut de l'homélie justement ce n'est pas le statut du témoignage ». Son point de vue, explicite en 10f : « Je me dis finalement les gens se moquent un peu de ce que je pense, de ma vie à nous », et « c'est une parole qu'on prononce parce qu'on a reçu une mission, c'est pas moi qui décide de parler » apparaît ainsi comme une instanciation de cette prémisse générique très présente dans le milieu des prêtres.
- Et un contre-argument auto-administré qui prend l'allure d'un cas particulier (« il y a des moments où... »), introduit en 10i. Ce contre-argument renvoie à l'usage privilégié par P1 qui faisait l'objet de la discussion. Il établit le deuxième terme de la nature paradoxale de l'homélie : certes, l'homélie n'est pas seulement une parole humaine, puisque celui qui parle reçoit mission de le faire et représente donc plus que lui-même dans sa prise de parole, mais ce n'est pas pour autant une « parole désincarnée », puisqu'elle reste la parole d'un homme singulier. P2 intègre donc dans sa réflexion le point de vue de P1, à moins qu'il n'atteste ainsi que la façon de faire de P1 réalise une des alternatives dont l'homélie est génériquement porteuse (porter une parole humaine). Les interventions de ratification de P1 (qui était resté muet pendant la première partie de l'argumentaire générique de P2) soulignent bien qu'à ses yeux, c'est justement là que se trouve le problème :

dans l'usage de soi, la mise en scène de soi, qui permet de se rendre audible.

Dans un deuxième temps (de 15 à 23), P1 entre explicitement dans la controverse en s'emparant de l'un des objets langagiers introduits précédemment dans la discussion par son confrère, le « statut de l'homélie », qu'il constitue ainsi en objet du dialogue. Cela s'accompagne d'un déplacement significatif, le « statut de l'homélie » passant d'instrument argumentatif dans la controverse à objet de l'analyse dans le cours de l'interlocution. P1 relance ainsi franchement la controverse en 15a non en intervenant au niveau du cas particulier, de l'exception à la règle générique, comme le suggérerait son confrère, mais en remettant en question la règle générique posée par P2 selon laquelle l'homélie n'appartient pas au registre du témoignage personnel. P1 explicite les conditions préparatoires de sa prise de position en introduisant l'étymologie grecque du mot « homélie » dans l'espace discursif : l'homélie, étymologiquement, c'est aussi la parole qui se fait amoureuse, intime. Le « statut de l'homélie » migre ainsi en position d'objet de la discussion. Les tours de parole 15b et c constituent une explicitation de 15a par l'énonciation de ses conditions préparatoires. L'intervention I24 met donc l'accent sur une dimension de l'homélie qui, pour être différente de celle que rappelait précédemment P2 (par I14), n'en est pas moins générique. Le lien personnel (amoureux, intime) entre le prédicateur et l'assemblée fait selon P1 partie de l'homélie (et non de l'une de ses possibilités singulières dans des conditions bien spécifiques comme le concédait précédemment son confrère).

Par trois fois, en 16, 18, 20 (18 et 20 explicitant les conditions préparatoires de 16 qui n'a pas été entendue dans le dialogue), P2 tente d'introduire le thème de la médiation comme caractéristique de l'homélie : si le prêtre est l'intermédiaire qui permet de mettre en relation les hommes et Dieu et réciproquement, il n'est qu'un intermédiaire, qu'« un instrument », qui n'a pas vocation à attirer sur lui les regards. Sa tentative réussit en 19 et est satisfaite en 21. L'énonciation 20 conjugue une concession adroite (« c'est plutôt signe de la tendresse de Dieu ça d'accord ») et le rappel d'un attendu générique « on est un média, une médiation » pour rappeler

P1 à «l'ordre générique», c'est-à-dire pour le ramener dans les limites acceptables du genre.

C'est en convoquant une image biblique partagée (dérivée d'une parole et d'une parabole évangéliques, par exemple en Marc 2,19⁸, voir aussi Jean 3,29⁹) «l'ami de l'époux mais pas l'époux», que P1 satisfait au rappel générique de son confrère. Ce retour à ce qui est commun, partagé, se traduit par l'association de l'emploi ratifié d'attendus langagiers génériques (ici, issus de la Bible) et d'un rire partagé. P1 souligne ainsi avec élégance et humour, d'une façon très implicite, leur appartenance au même «genre professionnel», à la même histoire, ce que ratifie P2 au tour suivant. L'intervention se conclut d'ailleurs par un «mais bon ça n'a pas d'importance» de P1 qui signale tout le contraire, c'est-à-dire l'importance de l'expérience qu'ils viennent de faire ensemble d'un désaccord possible qui ne se dissout ni dans le silence (le caractère difficilement discutable de l'homélie évoqué en introduction) ni dans la dispute interpersonnelle. Et plus important encore: le fait qu'ils puissent se mettre d'accord non sur une façon de faire, mais sur la tension qui organise leurs différentes «variantes» dans les façons de faire en présence. Le désaccord sur les façons de faire résulte d'un accord plus fondamental sur le conflit comme élément moteur d'un travail continu sur la posture énonciative et ses conflictualités.

Le dénouement de cette première controverse, qui témoigne de la possibilité dans le cadre dialogique installé, de «discuter métier» sans se disputer, permet à notre sens le développement d'une seconde intervention complexe.

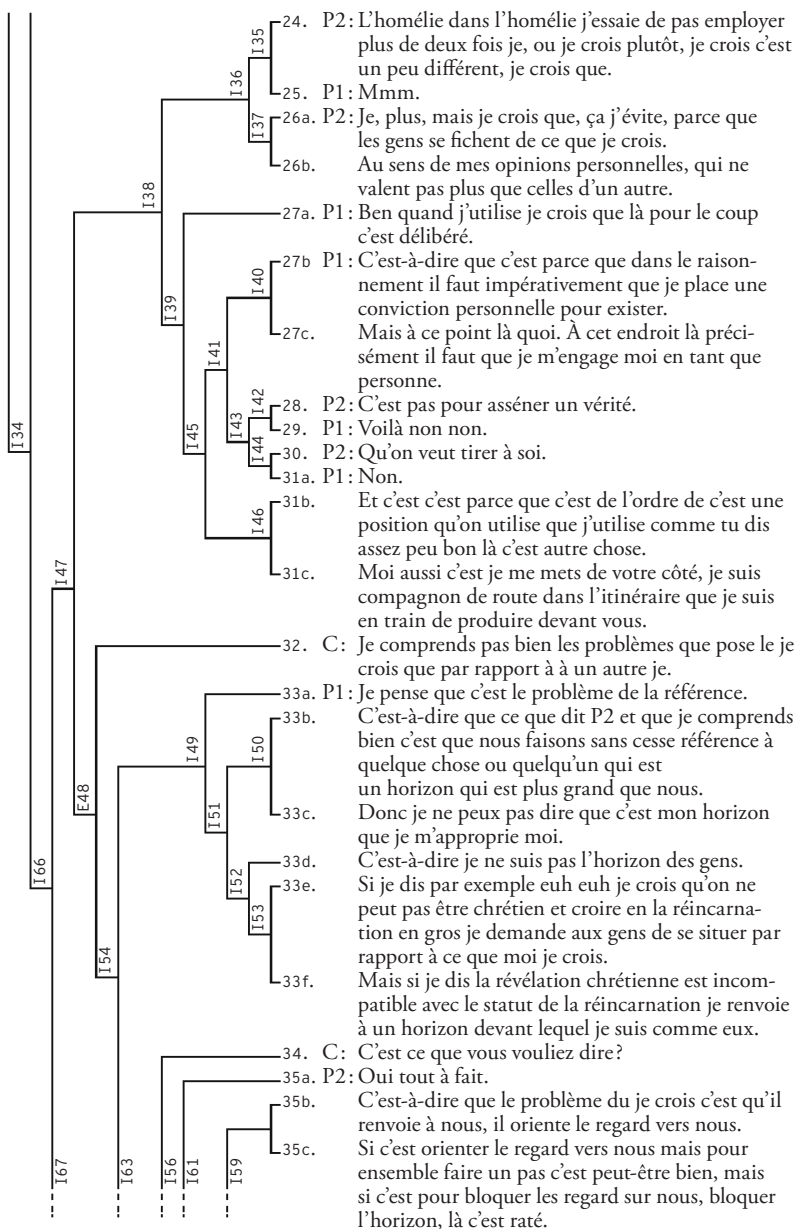
8. Dans la traduction de la Bible de Jérusalem:

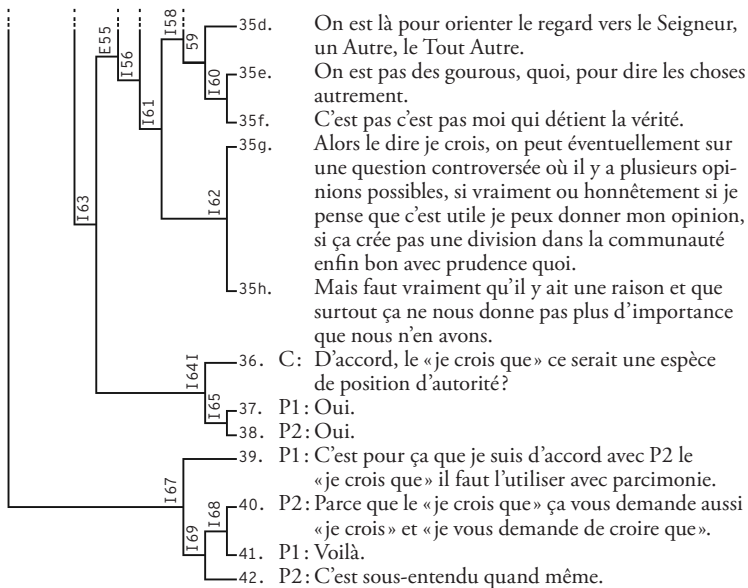
Marc, 2, 19-20: Jésus leur dit: «Les compagnons de l'époux peuvent-ils jeûner pendant que l'époux est avec eux? Tant qu'ils ont l'époux avec eux, ils ne peuvent pas jeûner. Mais viendront des jours où l'époux leur sera enlevé: et alors ils jeûneront en ce jour-là.»

9. Dans la traduction de la Bible de Jérusalem (la citation est placée dans la bouche de Jean Baptiste):

Jean, 3, 29: «Qui a l'épouse est l'époux; mais l'ami de l'époux qui se tient là et qui l'entend, est ravi de joie à la voix de l'époux. Telle est ma joie, et elle est parfaite.»

c. Deuxième mouvement: déplacement de l'objet et réflexion conjointe sur l'usage du « je crois que »





En 24, P2 accepte de poser dans l'autoconfrontation croisée, face à son confrère et adressé à lui avant de l'être à la chercheuse (et donc d'exposer, de mettre en discussion) une règle qu'il avait « assénée » en autoconfrontation simple à la seule chercheuse, privée de légitimité pour contester son affirmation : « dans l'homélie j'essaie de ne pas employer plus de deux fois je ». C'est peut-être ce changement de destinataire, dans la continuité de la discussion entamée, qui lui permet de *retoucher* cette règle tout en la formulant : « ou je crois plutôt. Je crois c'est un peu différent. Je crois que ». L'objet se déplace et se précise : ce n'est plus la parole à la première personne qui est l'objet de l'activité d'analyse, mais l'usage de l'expression « je crois » ou même « je crois que ». Notons que par ailleurs, P2, qui bannit en principe l'expression « je crois que » comme un « hors-genre » de l'homélie, l'emploie justement dans son homélie. Ce paradoxe est peut-être ici le moteur de son élaboration. La distinction introduite dans le dialogue entre le « je » et le « je crois que » permet d'entrouvrir la « boîte générique » dans laquelle la question de la première personne était enfermée.

P1 interprète en actes l'exercice d'explicitation auquel vient de se livrer son confrère comme un directif indirect sollicitant sa propre

analyse (ce qui signale la bonne tenue du cadre dialogique, puisque P1 répond à une question qu'on ne lui a pas posée). Il exprime cette dernière en mobilisant sa propre expérience. Le dialogue renvoie ici chacun à une réflexion sur son activité, qui devient l'objet de l'analyse en même temps qu'un argument pour développer la réflexion conjointe en cours. Son intervention réalise une explicitation en trois temps qui conclut au rôle exceptionnel (au sens propre) de l'expression « je crois que ». En introduisant une distinction supplémentaire au sein de l'usage du « je crois que » lui-même (le « je crois que » qui engage en tant que personne n'est pas le même que le « je crois que » qui « assène une vérité » ou « tire la vérité à soi »), P1 et P2 redessinent ainsi ensemble les frontières du genre: il ne s'agit pas de faire disparaître le sujet, d'exclure la subjectivité du sujet humain parlant, mais de la limiter à un point de vue d'homme ordinaire. C'est-à-dire, de faire de l'usage de soi et de la posture énonciative à la première personne une médiation (selon le terme employé précédemment par P2), un instrument de la mission confiée au nom de Dieu, et pas de la mission un instrument de valorisation de l'individu. C'est donc bien toujours de cette posture énonciative complexe du prêtre dans l'homélie qu'il est question.

On peut penser que la discussion se serait arrêtée là (puisque P1 satisfait en 31c à l'échange initié en 1 par P2), sans la relance de la chercheuse qui utilise un artifice clinique « je ne comprends pas bien », transformant le destinataire de l'échange. P1 satisfait en effet le directif indirect de la chercheuse dans une intervention complexe composée de six énoncés distincts: il satisfait d'abord la demande de la chercheuse en qualifiant de manière synthétique le problème posé: « c'est le problème de la référence », puis il explicite son énoncé en développant ses conditions préparatoires. Son discours introduit un nouvel objet de discours, qui sera repris par son confrère, avec la notion d'« horizon ». « L'horizon » connaît ainsi chez P1 les développements suivants:

- « l'horizon » hérite de la force signifiante de « la référence », qu'il précise: faire référence à quelque chose ou quelqu'un c'est renvoyer à un « horizon qui est plus grand que nous »;
- « je ne suis pas l'horizon des gens »

- « je renvoie à un horizon devant lequel je suis comme eux », et passe chez P2 qui parle de ne pas « bloquer l'horizon ».

E48 constitue en quelque sorte une explicitation au niveau conversationnel de l'activité conduite au niveau discursif en I36. Le « problème de la référence » qui était au cœur de leur échange, mais restait implicite, est ici explicitement thématisé, en direction de la chercheuse.

DISCUSSION: LE CONFLIT DE POSTURE ÉNONCIATIVE ET SES DEVENIRS DANS L'ÉCHANGE

L'autoconfrontation croisée donne ici accès aux chercheuses à un conflit d'activité, qui ne transparaît en tant que tel ni dans l'activité réalisée dans les homélies, ni dans les commentaires des entretiens en autoconfrontation simple où se livre pourtant déjà un peu du réel de l'activité (Clot, 1999) en dehors duquel l'activité réalisée reste incompréhensible. Il faut la présence du pair, et l'émergence entre les deux prêtres d'une controverse dans le cadre dialogique posé, outillée par les détails des films de l'activité, pour lui donner une visibilité ou une matérialité. On peut le résumer ainsi: a) il s'agit pour le prêtre de construire et tenir une posture énonciative paradoxale dans laquelle il assume une parole simultanément humaine et porteuse d'une vérité qui la dépasse. Ce conflit pose la question de la place du sujet-orateur dans une activité langagière dont il n'est pas la source unique, puisque, institutionnellement et dans ce contexte liturgique, par sa bouche parlent aussi l'Église et le Christ; b) le réel de l'activité de prédication est habité par la nécessité pour les prêtres de résoudre ce conflit en situation en faisant dans l'homélie un certain usage d'eux-mêmes; c) les résolutions qu'ils en proposent sont diverses, tout à la fois très encadrées génériquement et créatives. Nous voyons ici comment un artefact langagier, le choix du pronom personnel, est transformé en instrument d'action dans la situation singulière. La séquence pose ainsi la question de l'usage d'une parole à la première personne pour faire entendre une parole qui n'est pas seulement celle du sujet. Les sujets y évoquent enfin un instrument qui leur permet de s'orienter au sein de cet espace acrobatique, à travers les concepts de métier

de « médiation », « horizon » ou « référence », qui indexent l'usage de soi à la mise en visibilité d'un autre. Mais dans la séquence considérée, l'échange s'arrête avant de réaliser la mise en discussion de cet instrument symbolique.

Toutefois, le conflit ne se dit pas en tant que tel dans l'auto-confrontation croisée mais se réalise dans l'échange, à travers la construction dialogique des arguments, des contre-arguments et des points de vue. Les chercheuses accèdent aux dilemmes de l'activité par le développement des réalisations conversationnelles. C'est en effet dans l'échange, dans l'argumentation et la progression de la pensée qu'ils permettent que se dessine ce dilemme qui constitue un des organisateurs de l'activité des prêtres dans l'homélie. Le dilemme ne s'incarne en effet pas tant dans les points de vue respectifs des interlocuteurs, dans leurs « positions respectives », qu'il ne traverse chacune de leurs interventions. Les interlocuteurs, qui peuvent être porteurs de variantes génériques dans leurs façons de faire, s'entendent avant tout sur l'importance de rester « à l'intérieur de l'espace du dilemme » : les variantes éclairent donc différentes zones de cet « espace acrobatique », en tension, et le dilemme reste présent dans les choix et délibérations de chacun des prêtres. En incarnant des valeurs, des colorations différentes, les interlocuteurs ne défendent pas chacun de leur côté une des alternatives possibles. Il n'y a en effet pas d'alternative autre que de supporter, et de résoudre de façon à chaque fois singulière et créative, cette tension dans le contexte singulier de l'énonciation. Il n'y a donc pas stricte opposition de points de vue mais développement d'un problème commun dans le dialogue. Ce qui est rendu progressivement visible, donc analysable, dans la construction des échanges, c'est la nature et l'étendue du dilemme. Le dilemme « migre » de l'activité pratique dans l'activité langagière en changeant de niveau : on observe une migration de l'objet du niveau conversationnel du dialogue au niveau discursif et réciproquement, qui s'accompagne d'un changement de sa fonction. Ainsi par exemple, ce qui est utilisé par l'un comme un instrument dans la construction argumentative, comme une ressource argumentative générique, peut devenir au fil de la discussion l'objet même de l'activité d'analyse (Kloetzer & Henry, 2010).

CONCLUSION

L'analyse conduite dans ce chapitre est une alternative aux approches dialogiques d'inspiration bakhtinienne ou vygotskienne. Ce faisant, elle ouvre sur un autre point de vue sur le dialogue: les voies de sa réalisation matérielle et concrète dans l'enchaînement conversationnel, dont on comprend ici qu'il n'est pas une suite mécanique et séquentielle mais une construction complexe d'un discours à chaque pas enrichi de significations et de possibilités de les partager, de les redessiner ou de les rectifier. S'appuyant sur les travaux de la pragmatique conversationnelle et en particulier de la logique interlocutoire, elle nous a en effet permis de reconstruire de manière dynamique la construction progressive de l'architecture du dialogue. Cette reconstruction pas à pas s'appuie sur l'analyse des enchaînements des énoncés à partir des propriétés des actes de langage. La dynamique du dialogue mise ainsi en évidence nous donne ici accès à la compréhension d'un dilemme de l'activité, qui est élaboré dans le dialogue entre les deux prêtres et la chercheuse: la nécessité pour eux dans l'homélie de tenir deux positions énonciatives complexes, qui leur permettent ensemble d'orienter leurs paroissiens «vers un plus grand que soi» – ce que traduit bien l'affirmation qui donne son titre à l'article: «on n'est pas des gourous».

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARBOU, M. (2017). *L'art de plaider en défense aux Assises: analyse dialogique et argumentative d'une technique sociale du sentiment. Le cas de l'affaire Courjault*. Thèse de doctorat en psychologie. Conservatoire national des arts et métiers, Paris, mai 2017.
- BARBOU, M. & KOSTULSKI, K. (2017). Understand the professional and symbolic activity of the defendant lawyer's pleading in crime court: the case of the « frozen babies ». *European Association of Work and Organizational Psychology Congress (EAWOP)*. Dublin, Irlande 17-20 mai 2017.
- BÉRIOU, N. (2018). *Religion et communication: un autre regard sur la prédication au Moyen Âge*. Librairie Droz.
- CLOT, Y. & FAÏTA D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, n° 4, 7-42.
- CLOT, Y., FAÏTA, D., FERNANDEZ, G., & SCHELLER, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Pistes* [En ligne], 2(1). <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>
- CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. PUF.
- CLOT, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. PUF.
- GUÉRY, C., & KOSTULSKI, K. (2010). Une analyse de l'activité du juge d'instruction. *Les cahiers de la justice*, 3(3), 129-143. <https://doi.org/10.3917/cdlj.1003.0129>
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990). *Les interactions verbales*, tome I. Armand Colin.
- KLOETZER, L. (2008). *Analyse de l'homélie de la messe dominicale: langage et conflits de métier dans l'activité des prêtres. La part de Dieu, la part de l'homme* [Thèse doctorale en psychologie]. CNAM.
- KLOETZER, L., & HENRY, M. (2010). Quand les instruments de métier deviennent objets de discours. Une condition de l'analyse du travail en autoconfrontation croisée?. *Activités*, 7(2), 44-62. <https://doi.org/10.4000/activites.2406>

KOSTULSKI, K. (2018). Dialogicité, dialogue et pensée dialogique. Du dialogue générique de l'audience correctionnelle au dialogue intérieur du procureur en situation de « plaider coupable ». In : J.Y. Rochex, C. Joigneaux & J. Netter (Dir.). *Histoire, culture, développement : questions théoriques, recherches empiriques*. pp. 361-381.

KOSTULSKI, K. (2012). La diversité fonctionnelle du langage : usages et conflictualités dans l'activité. In Y. Clot (Dir.). *La signification historique de la crise en psychologie (1926-2010) : apports et limites de la perspective vygotkienne* (pp. 237-255). Paris : La Dispute.

KOSTULSKI, K. (2011). Formes et fonctions psychologiques des réalisations langagières : vers une psychologie concrète du langage. Note de synthèse présentée en vue de l'habilitation à diriger des recherches. Université Paris 8, 22 novembre 2011.

KOSTULSKI, K. (2004). Développement de la pensée et du rapport à l'autre dans une interlocution : « est-ce que c'est un endroit pour poser un paquet de contre-rails? ». *Cahiers de Linguistique Française*, 26, 113-131.

KOSTULSKI, K., & PROT, B (2004). L'activité conversationnelle d'un jury de validation d'acquis : analyse interlocutoire de la formation d'un concept potentiel. *Psychologie Française*, 49(4), 425-441. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2003.12.001>

LABOV, W., & FANSHIEL D. (1977). *Therapeutic Discourse : Psychotherapy as Conversation*. Academic Press.

LITIM, M. (2006). *Les histoires de travail : un instrument du développement du métier et de l'activité professionnelle – Une analyse de l'activité* [Thèse doctorale en psychologie]. CNAM.

MAINGUENEAU, D. (2009). Le sermon : contraintes génériques et positionnement. *Langage et société*, 130(4), 37-59. <https://doi.org/10.3917/l30.0037>

MILBURN, P., KOSTULSKI, K., & SALAS, D. (2010). *Les procureurs : entre vocation judiciaire et fonctions politiques*. PUF.

MOESCHLER, J. (1985). *Argumentation et conversation : Éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Hatier.

MOESCHLER, J. (1989) *Modélisation du dialogue*. Hermès.

- REYS, M. (2021). Diriger avec le corps. *Le journal de la recherche*, 2, 25-28.
- ROGER, J.-L. (2007). *Refaire son métier: essais de clinique de l'activité*. Erès.
- RUELLAND-ROGER, D., & CLOT, Y. (2013). L'activité réelle de l'élève: pour développer l'activité enseignante. *Revue internationale du CRIRES: innover dans la tradition de Vygotsky*, 1(1), 20-25. <https://doi.org/10.51657/ric.v1i1.41018>
- ROULET, E., AUCLIN, A., MOESCHLER, J., RUBATTEL, C., & SCHELLING, M. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Peter Lang.
- TORRENT, J. (2023). *Pratiques des entraîneurs de football dans le cadre du discours de compétition: autoconfrontations en milieu amateur* [Thèse de master en sciences sociales, pilier psychologie et éducation]. Université de Neuchâtel.
- TROGNON, A., & KOSTULSKI, K. (1996). L'analyse de l'interaction en psychologie des groupes: économie interne et dynamique des phénomènes groupaux. *Connexions*, 68(2), 129-170.
- TROGNON, A., & KOSTULSKI, K. (1999). Éléments d'une théorie sociocognitive de l'interaction conversationnelle. *Psychologie Française*, 44(4), pp. 307-318.
- TROGNON, A., & LARRUE, J. (1994). *Pragmatique du discours politique*. Armand Colin.
- VYGOTSKI, L. (1925/2003). La conscience comme problème de la psychologie du comportement. In Vygotski. *Conscience, inconscient, émotions* (textes choisis par Yves Clot, pp. 61-94). La Dispute.

ANNEXE : TRANSCRIPTION DE LA SÉQUENCE ANALYSÉE

- P2: Euh le « moi aussi » c'est une chose que tu emploies souvent dans le c'est-à-dire se mettre au niveau de l'assemblée en disant je suis comme vous je fais partie de (inaudible).
- P1: Mais c'est-à-dire que j'ai j'ai souvent eu tendance à me situer en opposition en disant en point de vue de Sirius et pour atténuer c'est un truc que j'utilise pour atténuer la portée quand je dénonce quelque chose d'un tout petit peu critique bon où je dis j'essaie de je dis aux paroissiens par exemple euh bon en fait par exemple je dénoncerais je sais pas le retard à la messe truc classique donc je leur dirais ouais j'en ai marre que vous soyez en retard à la messe c'est ça que j'ai envie de dire en réalité je vais dire ben je suis comme vous parfois ça m'ennuie de. Donc c'est une euh c'est un truc que j'utilise pour donner prise aussi sur moi mais je ne sais pas si ça marche je n'ai jamais eu de retour là-dessus.
- C: Et vous c'est pas quelque chose que vous utilisez?
- P2: Si si. Si si ben de.
- C: Pas dans cette homélie-là en tous cas.
- P1: Non pas là-dedans.
- P2: Non je l'ai jamais employé?
- P1: Je crois pas.
- C: Une fois peut-être.
- P2: J'essaie de... Si une fois je crois que... Mais là il y a deux choses euh... La première chose c'est que il me semble le statut de l'homélie justement ce n'est pas le statut du témoignage. Donc c'est pas je ne parle pas à la première personne. Je me dis finalement les gens se moquent un peu de ce que je pense de ma vie à moi. C'est pas dans le but de dire voilà ce que je ce que j'ai à vous dire donc c'est pour ça que j'évite un peu le je. Et puis le statut de l'homélie il me semble que c'est une parole qu'on prononce parce qu'on a reçu une mission c'est pas moi qui décide de parler donc le je peut brouiller un peu le genre littéraire. Par contre il y a des moments où je peux employer le je pour justement me mettre au niveau des gens et rendre audible ce que j'ai à leur dire.

- P1 : Oui.
- P2 : Pour leur dire un truc un peu difficile pas forcément de nature proche mais la mort par exemple ma propre mort là j'ai parlé à la première personne on a du mal à se situer par rapport à la mort de ses proches et à sa propre mort à sa propre mort là c'est là je peux parler à la première personne pour que ils voient que c'est pas une parole désincarnée
- P1 : Voilà
- P2 : Mais que c'est quand même quelqu'un qui parle qui lui-même vit des choses et qui peut nous comprendre.
- P1 : Voilà. Alors je suis pas d'accord avec toi sur le statut de l'homélie. Puisque *homilein* est un verbe qui est utilisé pour traduire le discours amoureux. C'est-à-dire le discours intime.
- P2 : Oui mais je ne pense pas que ce soit un rapport amoureux entre le prédicateur et euh et celui à qui il s'adresse.
- P1 : *Sermo* ça veut dire petite conversation familière entre intimes.
- P2 : D'accord. Mais euh c'est pas forcément amoureux.
- P1 : Ah non mais c'est pas forcément ah mais je.
- P2 : C'est plutôt signe de la tendresse de Dieu ça d'accord mais on est quand même un média, une médiation.
- P1 : L'ami de l'Époux mais pas l'Époux.
- P2 : Quand même. Enfin il me semble (rire mutuel).
- P1 : Mais bon ça n'a pas d'importance.
- P2 : L'homélie dans l'homélie j'essaie de pas employer plus de deux fois je ou je crois plutôt je crois c'est un peu différent. Je crois que.
- P1 : Mmm.
- P2 : Je plus mais je crois que ça j'évite parce que les gens se fichent de ce que je crois. Au sens de mes opinions personnelles, qui ne valent pas plus que celles d'un autre.
- P1 : Ben quand j'utilise je crois que là pour le coup c'est délibéré. C'est-à-dire que c'est parce que dans le raisonnement il faut impérativement que je place une conviction personnelle pour exister. Mais à ce point là quoi. À cet endroit là précisément il faut que je m'engage moi en tant que personne.
- P2 : C'est pas pour asséner une vérité.

- P1 : Voilà non non.
- P2 : Qu'on veut tirer à soi.
- P1 : Non. Et c'est c'est parce que c'est de l'ordre de c'est une position qu'on utilise que j'utilise comme tu dis assez peu bon là c'est autre chose. Moi aussi c'est je me mets de votre côté je suis compagnon de route dans l'itinéraire que je suis en train de produire devant vous.
- C : Je comprends pas bien les problèmes que pose le je crois que par rapport à à un autre je.
- P1 : Je pense que c'est le problème de la référence. C'est-à-dire que ce que dit P2 et que je comprends bien c'est que nous faisons sans cesse référence à quelque chose ou quelqu'un qui est un horizon qui est plus grand que nous. Donc je ne peux pas dire que c'est mon horizon que je m'approprie moi. C'est-à-dire je ne suis pas l'horizon des gens. Si je dis par exemple euh euh je crois qu'on ne peut pas être chrétien et croire en la réincarnation en gros je demande aux gens de se situer par rapport à ce que moi je crois. Mais si je dis la révélation chrétienne est incompatible avec le statut de la réincarnation je renvoie à un horizon devant lequel je suis comme eux.
- C : C'est ce que vous vouliez dire?
- P2 : Oui tout à fait. C'est-à-dire que le problème du je crois c'est qu'il renvoie à nous il oriente le regard vers nous. Si c'est orienter le regard vers nous pour ensemble faire un pas c'est peut-être bien mais si c'est pour bloquer le regard sur nous bloquer l'horizon là c'est c'est raté. On est là pour orienter le regard vers le Seigneur un Autre le Tout Autre. On n'est pas des gourous quoi pour dire les choses autrement. C'est pas c'est pas moi qui détiens la vérité. Alors le dire je crois, on peut éventuellement sur une question controversée où il y a plusieurs opinions possibles, si vraiment ou honnêtement si je pense que c'est utile je peux donner mon opinion si ça crée pas une division dans la communauté enfin bon avec prudence quoi. Mais faut vraiment qu'il y ait une raison et que surtout ça ne nous donne pas plus d'importance que nous n'en avons.

- C: D'accord le « je crois que » ce serait une espèce de position d'autorité?
- P1: Oui.
- P2: Oui.
- P1: C'est pour ça que je suis d'accord avec P2 le « je crois que » il faut l'utiliser avec parcimonie.
- P2: Parce que le « je crois que » ça vous demande aussi « je crois » et « je vous demande de croire que ».
- P1: Voilà.
- P2: C'est sous-entendu quand même.

RÉSUMÉ DU CHAPITRE

Ce chapitre opérationnalise la notion de « motricité du dialogue », c'est-à-dire les conditions d'émergence de la pensée dans le dialogue, à partir de l'étude des voies de sa réalisation. En s'appuyant sur les travaux de la pragmatique conversationnelle et en particulier de la logique interlocutoire, nous mettons en évidence la construction progressive de l'architecture du dialogue. Cette reconstruction pas à pas s'appuie sur l'analyse des enchaînements des énoncés, à partir de l'accomplissement des propriétés des actes de langage. La méthode d'analyse est illustrée par l'analyse d'une séquence d'autoconfrontation croisée conduite entre deux prêtres sur leur homélie du dimanche, conçue ici comme une activité symbolique, c'est-à-dire qui vise en premier lieu la transformation du rapport au monde d'autrui. À partir d'un dialogue nourri par l'examen attentif des films d'activité réalisés par la chercheuse naît une controverse sur l'usage du discours à la première personne dans le cadre de l'homélie. La dynamique du dialogue révélée par la mise en évidence de son architecture nous donne ici accès à la compréhension d'un dilemme de l'activité, élaboré dans le dialogue entre les deux prêtres et la chercheuse : la nécessité pour eux dans l'homélie de tenir deux positions énonciatives complexes, la leur propre et celle de celui qu'il représente, qui leur permettent ensemble d'orienter leurs paroissien-ne-s « vers un plus grand que soi » sans apparaître comme « des gourous. »

11. LES NOYAUX DE SIGNIFICATION¹: UNE RESSOURCE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE POUR L'ANALYSE DES DISCUSSIONS EN GROUPE

WANDA MARIA JUNQUEIRA DE AGUIAR (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO)

JÚLIO RIBEIRO SOARES (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO
PAULO)

ELVIRA GODINHO ARANHA (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SÃO PAULO)

Em lugar de reduzir os significados à mera descrição descontextualizada de palavras, luta por apreender e explicar, por meio de categorias metodológicas fundamentais, a riqueza das mediações que neles se ocultam e determinam sua relação de constituição mútua com os sentidos. (Aguiar, Machado et Soares, 2015, p. 61)

Au lieu de réduire les significations à une simple description décontextualisée des mots, elle s'efforce d'appréhender et d'expliquer, au moyen de catégories méthodologiques fondamentales, la richesse des médiations qui s'y cachent et déterminent leur relation de constitution mutuelle avec le sens. (Aguiar, Machado et Soares, 2015, p. 61)

INTRODUCTION²

Cet article présente la procédure analytique des noyaux de signification (Aguiar et Ozella, 2006, 2013; Aguiar, Soares & Machado, 2015; Aguiar, Aranha & Soares, 2021), en montrant ses possibilités d'utilisation pour analyser des discours qui émergent dans

1. En portugais, on trouve les termes – dans le cas des concepts vygotskiens – *sentido* et *significado*, sens et signification. Existe aussi le mot « *significação* », qui est le concept utilisé par l'auteur comme l'articulation dialectique entre les sens et les significations – et que nous traduisons ici par le terme « signification ». En portugais, le terme « *sentido* » est une élaboration encore inconsistente, c'est un potentiel de sens. Le terme « *significado* » est la stabilisation du sens (le terme « signifié » en français dénote bien cette idée). Lorsque les auteurs préfèrent travailler avec le terme « *significação* », elles pointent vers le caractère potentiel du sens, c'est-à-dire le sens en train de se faire dans la parole des locuteurs et stabilisé dans l'arrière-fond sociohistorique.

2. La version originale est en portugais du Brésil et a été traduite par Laure Kloetzer et Marcelo dos Santos, en dialogue avec W. Junqueira.

des groupes de participant-e-s (ce que nous appellerons par la suite analyse de groupe). Cet article intéressera donc les chercheuses et chercheurs qui ne connaissent pas encore cette procédure, comme ceux qui l'utilisent déjà mais cherchent à approfondir l'analyse des significations produites dans les groupes.

Dans nos recherches, le groupe est constitué de tous les sujets participant à l'école à un titre ou à un autre, y compris les parents. Il devient le sujet et l'objet de la recherche. Il apparaît alors nécessaire d'ajouter un nouveau moment à notre processus d'analyse, c'est-à-dire d'analyser l'articulation des significations produites dans le groupe compris comme un tout organique, unique et contradictoire, et des significations personnelles émergeant d'une configuration de sujets singuliers, historiquement, socialement et spatialement situés.

Dans ce nouveau moment de notre recherche où nous appréhendons le groupe comme un sujet, il est devenu urgent de créer des stratégies analytiques capables de reconstruire dialectiquement les significations qui y sont produites, en les comprenant comme une expression de la dialectique du groupe, en même temps que celle-ci (la dialectique du groupe) est un élément constitutif essentiel des significations produites par les composants du groupe (les participant-e-s).

Afin de théoriser et de discuter le processus analytique des noyaux de signification dans le cas du traitement des énoncés qui émergent dans les groupes de participant-e-s, nous exposons quelques considérations sur l'unité d'analyse en psychologie sociohistorique, puis sur nos catégories théoriques et méthodologiques fondamentales pour le développement de l'analyse et, enfin, nous présenterons quelques exemples d'analyses qui ont utilisé la procédure proposée.

L'UNITÉ D'ANALYSE EN PSYCHOLOGIE SOCIOHISTORIQUE

Vygotski³ (2001 ; 2004 ; 2007) a critiqué la méthode de production de connaissances dans le domaine de la psychologie : il a proposé que les fonctions psychologiques supérieures devaient être étudiées non pas comme des phénomènes naturels, isolés de la réalité objective, mais en considérant leurs médiations sociales et historiques. Selon Frederico (2013, p. 90), « la dialectique exige que l'on surmonte l'immédiateté pour, ainsi, pouvoir découvrir sa raison d'être-comme-elle-apparaît »⁴.

Dans le sillage de cette discussion méthodologique, Aguiar et Ozella (2013, p. 300) soulignent que, lorsqu'il a écrit *La signification historique de la crise en psychologie*, Vygotski considérait déjà qu'il était nécessaire que la psychologie ait sa méthode, car il croyait « que la psychologie serait impuissante à surmonter les tâches pratiques qui se présentent à elle si elle ne disposait pas de sa propre infrastructure logico-méthodologique ». Pour Vygotski (2001, p. 1), la crise de la psychologie était un problème historique qui avait des effets sur la question méthodologique, comme nous pouvons le comprendre lorsque l'auteur souligne que les « fonctions psychologiques particulières étaient l'objet d'une analyse isolée ; [et] la méthode de connaissance psychologique a été élaborée et perfectionnée pour l'étude de ces processus isolés et particularisés ».

Surmonter la crise de la psychologie nécessitait de maîtriser la méthode matérialiste historique et dialectique car, selon Vygotski (2004, p. 395), il fallait « appréhender *la globalité* de la méthode de Marx, comment la science se construit, comment focaliser l'analyse du psychisme ». Ainsi, Vygotski (2004) a défendu la thèse selon laquelle le psychisme doit être saisi dans *la globalité de la production historique et sociale des hommes*, et non comme un phénomène constitué d'éléments naturels et indépendants.

L'analyse de Vygotski (2004) du problème de la crise de l'ancienne psychologie se cristallisera, par conséquent, en une étape importante dans la construction d'une psychologie affirmant la

3. La graphie du nom changeant selon les langues de translittération, nous avons adopté dans cet article la translittération la plus courante en français (Vygotski), en lieu et place de la translittération proposée en brésilien par les autrices (Vigotski).

4. Notre traduction. Voici l'original : « *a dialética exige que se supere (negue) a imediatetez para, assim, poder descobrir sua razão de ser-*assim-como-aparece** », Frederico (2013, p. 90).

relation individu-société comprise non comme une dichotomie mais comme une contradiction – c'est-à-dire, comme une unité dialectique.

À la suite de Marx (1978), nous rappelons que la réalité est l'unité du divers. Ainsi, il n'existe pas de production humaine réduite uniquement à l'objectivité ou à la subjectivité. Dans cette même ligne de pensée, Kosik (2002, p. 24) contribue à dépasser la dichotomie individu-société lorsqu'il établit que « la réalité des hommes est créée comme une union dialectique du sujet et de l'objet ».

Dans cette perspective, la réalité est beaucoup plus complexe qu'elle n'apparaît dans son immédiateté. En elle se cachent des propriétés historiques constituées dans l'activité humaine, mais qui ne peuvent être appréhendées par la simple observation.

Dans cette perspective, il n'y a pas de coïncidence, pas de relation d'identité entre l'essence et l'apparence. Notre but est de saisir les multidéterminations de la réalité, c'est-à-dire les médiations sociales et historiques qui constituent cette réalité contradictoire et complexe. Sur la base de cette conception de la science, Marx et Engels, commentés par Vygotski (2004, p. 150), soulignent que « si les choses étaient directement ce qu'elles semblent être, aucune recherche scientifique ne serait nécessaire. Ces choses devraient être enregistrées, comptées, mais pas recherchées ». S'il en était ainsi, « toute science serait superflue ».

Cette compréhension que la réalité ne se réduit pas à l'apparence est, par conséquent, l'un des principes fondateurs de la proposition des noyaux de signification (Aguiar & Ozella, 2006; Aguiar & Ozella, 2013; Aguiar, Soares & Machado, 2015) : l'un de ses principaux objectifs, sinon le principal, est d'appréhender l'articulation dialectique et historique entre la pensée et la parole, un mouvement (affirmation, négation et synthèse) dans lequel l'un constitue l'autre, et qui a pour unité d'analyse *la signification de la parole*⁵.

Cependant, il faut noter qu'à certains moments de son œuvre, Vygotski lui-même (2001) affirme que cette unité se réfère à *la*

5. Ici l'autrice utilise le mot « *significação* », pour parler de l'articulation dialectique entre les sens et les significations.

signification du mot, phénomène constitué à la fois de propriétés de la pensée et de la parole : « la signification du mot n'est un phénomène de la pensée que dans la mesure où la pensée est liée au mot et matérialisée en lui, et vice versa » (Vygotski, 2001, p. 398). Ou encore lorsqu'il dit (2001, p. 9) que c'est « dans la signification que se trouve le nœud de ce que nous appelons la pensée verbalisée ».

Contribuant à cette discussion, Bakhtine discute de la conscience humaine dans le cadre théorique de la philosophie du langage. Pour lui, la conscience ne peut se développer que si elle rencontre un matériau concret, flexible, véhiculé par le corps (Bakhtine/Volochinov, 1929-1930/2006). Ce matériau est le signe, le mot, qui peut être utilisé aussi bien comme signe extérieur que comme signe intérieur. Les signes sont intrinsèquement sociaux, dans la mesure où ils émergent dans les relations de l'individu avec les autres et sont imprégnés d'un contenu idéologique (sémiotique). Ainsi, « les signes sont la nourriture de la conscience individuelle, de sa logique et de ses lois » (Bakhtine/Volochinov, 1929-1930/2006, p. 36).

De telles déclarations montrent les rapprochements de la présente proposition avec la pensée bakhtinienne, cependant il est important de souligner que les noyaux de signification sont une procédure qui a été développée à partir du cadre théorique de la psychologie sociohistorique de Vygotski, qui vise à appréhender, à travers les significations exprimées par les sujets, la dimension subjective de la réalité. De cette façon, nous nous différencions de la perspective de Bakhtine, car ce dernier est théoriquement ancré dans la philosophie du langage, alors que notre travail s'insère dans le champ de la psychologie, et plus particulièrement dans le champ de la psychologie sociohistorique.

Cela dit, on peut se poser la question suivante : pourquoi affirmons-nous que la signification du mot est une unité d'analyse et non le sens du mot ? Cette discussion sur la signification sera reprise dans le point suivant, où nous traiterons de certaines catégories théoriques et méthodologiques du domaine de la psychologie socio-historique.

CATÉGORIES D'ANALYSE

Lorsque nous faisons référence aux catégories d'analyse, nous nous basons sur la compréhension, selon Aguiar (2017, p.117), qu'elles se concentrent sur « les aspects du phénomène, constitués à partir de l'étude du processus, du mouvement, de la genèse de ce dernier ». Par conséquent, poursuit Aguiar, elles « doivent être en mesure d'expliquer, de décrire et d'expliciter le phénomène étudié dans sa globalité ». Ainsi, les catégories mises en évidence ici ont pour but de donner une visibilité à la manière dont nous cherchons à *appréhender le processus de signification de la réalité vécue, constituée par le sujet, dans l'activité sociale et historique.*

Les catégories d'analyse remplissent donc un rôle fondamental dans l'étude de la réalité, puisque ce sont elles qui permettent de développer un « regard » intelligible sur la réalité, en la comprenant comme un phénomène constitué en mouvement et médiatisé par la totalité de ses contradictions matérielles et historiques.

Les catégories abordées dans cette étude sont directement liées à la méthode matérialiste historico-dialectique (totalité, contradiction, activité et historicité) et au champ théorique de la psychologie sociohistorique (sens, signification, signifiés et dimension subjective de la réalité).

La catégorie *totalité* fait référence aux relations qui constituent un phénomène. Ainsi, lorsque nous étudions, par exemple, le programme d'une école ou la réussite scolaire d'un étudiant, nous ne pouvons réduire l'étude du phénomène à son immédiateté, en faisant abstraction de l'essence de ses déterminations sociales et historiques. Aucun phénomène humain ne peut être expliqué par lui-même. Dans la recherche sur la réussite scolaire, par exemple, il est nécessaire de partir des déterminations sociales et historiques qui la constituent, comme le soutien familial, la condition sociale de l'élève, le processus pédagogique de l'école, en plus de nombreuses autres déterminations concrètes qui façonnent la vie de l'élève. Comme le souligne Lukács (1978, p. 106), « l'approche dialectique dans la connaissance de la singularité ne peut se produire séparément de ses multiples relations avec la particularité et l'universalité ».

La totalité, cependant, n'est pas constituée uniquement d'éléments convergents, car la réalité est une totalité non homogène, ou comme le dit Marx (1978), la réalité concrète est l'unité de la diversité. Cela dit, nous entrons dans la discussion de la deuxième catégorie théorique : la *contradiction*. Cette catégorie est d'une grande importance dans nos études, car elle nous permet de comprendre que la réalité est toujours médiatisée par des antithèses. Sans l'appréhension des contradictions qui constituent et mobilisent la réalité, la connaissance devient anodine et superficielle.

Ainsi, nous sommes d'accord avec Löwy (2015, p. 25) lorsqu'il souligne qu'« une analyse dialectique est toujours une analyse des contradictions internes de la réalité ». Et aussi avec Harvey (2016, p. 17) quand il affirme que la plus importante des contradictions est « celle entre la réalité et l'apparence du monde dans lequel nous vivons ». La catégorie de la contradiction a, donc, une importance fondamentale pour comprendre que la signification (comprise ici comme l'articulation dialectique entre les sens et la signification) est un phénomène en mouvement.

Nous devons être clair-e-s : les contradictions sont sociales. Elles existent et font bouger la réalité sociale. Et ce sera à travers l'analyse des médiations sociales que nous pourrons appréhender les contradictions et expliciter le mouvement constitutif de la réalité. Dans le cas de notre recherche, avec l'humain comme sujet appréhendé à travers l'objectivation de ses significations, le mouvement analytique interprétatif devra affronter l'analyse et l'interprétation de deux manières combinées mais différentes : chercher à appréhender les contradictions sociales qui configurent la réalité constitutive du sujet, mais qui n'apparaissent pas visiblement ; analyser les expressions de ces contradictions matérialisées dans les discours des sujets.

Après avoir discuté des catégories *totalité* et *contradiction*, nous allons maintenant aborder les catégories *activité* et *historicité*, deux ressources théoriques qui nous permettent de comprendre que rien de ce qui est humain n'est fixe ou éternel, car tous les phénomènes sociaux et humains sont soumis à des transformations historiques.

L'*activité* et l'*historicité* sont donc deux catégories qui permettent de comprendre la réalité dans sa dynamique procédurale. Ce sont

des catégories qui, de par leur fondement théorique et épistémologique, portent la possibilité de la critique (Bock, 2015), c'est-à-dire qu'elles permettent de penser que la réalité est un mouvement qui ne se constitue historiquement que par la force de l'activité humaine. Par conséquent, comme le souligne Vygotski (2007, p. 74), pour saisir la réalité, il est nécessaire de « l'étudier dans le processus de changement; c'est l'exigence fondamentale de la méthode dialectique ».

Pour achever cette discussion théorique, nous présentons les catégories suivantes: sens, signification, et dimension subjective de la réalité. Le sens et la signification sont des catégories conçues comme des synthèses de la contradiction pensée-langage: dans leur articulation dialectique, elles créent les conditions théoriques et méthodologiques pour que nous puissions appréhender le sujet unique, historique et social.

Pour différencier le sens et la signification, nous avons recours à Aguiar (2017, p. 129) qui fait le constat suivant: alors que « la signification est une construction sociale, d'origine conventionnelle, relativement stable [...] le sens se constitue [...] à partir de la confrontation entre les significations sociales dominantes et l'expérience personnelle ». Cela dit, nous sommes d'accord avec Vygotski (2001) lorsqu'il postule que la compréhension du discours de quelqu'un nécessite bien plus que la connaissance de la signification de ses mots. Il est nécessaire d'aller au-delà du mot pour appréhender le non-dit, ce que le sujet voudrait dire, mais qui ne peut se matérialiser en mots.

Lorsque nous soulignons qu'il est nécessaire d'appréhender le non-dit, nous nous référons à des propriétés affectives et cognitives qui, même si elles ne sont pas clairement révélées, constituent le sujet unique et singulier, et qui, sans aucun doute, ont été forgées dans l'activité sociale et historique. La contradiction sens et signification ne constitue donc pas une dichotomie, mais une relation dialectique, de sorte que c'est dans le mouvement d'affirmation et de négation des deux phénomènes que *le sens du mot* se constitue comme synthèse du processus historique. Donc, *le sens du mot* n'est pas une expression quelconque, il est la catégorie qui synthétise la contradiction sens personnel-signification.

Selon l'objectif de la recherche, nous pouvons analyser séparément le sens des mots pour chaque sujet. Dans ce cas, notre intention est d'appréhender le processus constitutif de ce sens des mots, c'est-à-dire le processus dialectique et historique qui les constitue, leurs motivations et les besoins auxquels elles répondent. Cependant, quand nous avons comme objet le groupe – engagé dans la discussion d'un certain thème/objet dans le processus de recherche –, nous avons aussi comme tâche d'analyser le processus historique constitutif des significations, mais en les comprenant dans leurs articulations de groupe, parce que ce qui nous intéresse, c'est la synthèse produite là. Nos efforts analytiques et interprétatifs, quand nous avons le groupe comme objet d'étude, seront tournés vers l'appréhension des significations (conçues comme articulation des sens et significations) multiples que les sujets constituent sur un certain phénomène social, dans le cas de notre exemple, la gestion scolaire. Dans ce type d'analyse, il est fondamental de comprendre que les significations sont constituées par les dynamiques de groupe, de la même manière que ces dynamiques sont constituées par le mouvement des significations. Nous nous référons à l'unité du groupe, qui n'est ce qu'elle est que grâce à l'activité des sujets historiques.

La production verbale du groupe est constituée des contributions individuelles des sujets, mobilisés par la dynamique du groupe, par les enjeux qui les affectent cognitivement et affectivement dans cet espace. Ainsi, nous pouvons affirmer que le groupe ne se présente et ne se déplace comme tel que par la participation des sujets, par les significations qui y sont produites, articulées et échangées. En même temps, nous pouvons affirmer que les sujets produisent de telles significations en raison de leurs histoires individuelles et, sans doute, par les relations établies dans et propres à l'espace groupal.

De cette façon, nous comprenons que la production de significations part de l'individu, qui s'objective, mais ces objectivations ne sont pas configurées dans une relation de cause à effet, de question à réponse, mais comme une expression du sujet – donc *nova / sui generis*, qui contient comme élément constitutif – entre autres – les significations produites dans le groupe.

Face à cela, ce que nous devons analyser, ce sont les significations produites par les sujets dans un certain espace groupal.

Il est important de préciser que, dans ce cas, nous traitons la production discursive individuelle et la production discursive de groupe comme étant dans une relation dialectique, dans laquelle chacune d'elles, sans perdre sa spécificité, se constitue mutuellement : l'une constitue l'autre, sans être l'autre.

Dans ce cas, en utilisant cette procédure d'analyse de groupe, nous pouvons appréhender la *dimension subjective du phénomène analysé*. C'est-à-dire la production et l'objectivation des significations d'un groupe de sujets qui expriment leurs affects, leurs cognitions, leurs valeurs, en bref, des significations sur quelque chose qui a été l'objet de leur discussion – une synthèse qui révèle la dimension subjective du phénomène en question.

Occupant une place importante dans nos études, la *dimension subjective de la réalité* est aussi une catégorie du champ de la psychologie sociohistorique qui vise à instrumentaliser la chercheuse ou le chercheur pour appréhender la réalité produite par l'humain dans l'ensemble des relations sociales et historiques. Ainsi, lorsque nous nous référons à la dimension subjective, nous avons affaire à l'objectivité et à la subjectivité en tant que deux processus en relation dialectique. Par conséquent, Bock et Aguiar (2016, p.49) soulignent que « la dimension subjective est une dimension de la réalité et non des sujets, mais c'est exactement la dimension de la réalité qui affirme la présence et la contribution des sujets dans sa construction ».

Abordant la relation objectivité-subjectivité comme un processus dialectique, la dimension subjective de la réalité est donc une catégorie qui nous éloigne des conceptions naturalisantes et dichotomiques de la réalité. Comme l'expliquent Bock et Aguiar (2016, p. 49), « cette dimension est caractérisée par des éléments de sens (valeurs, sentiments, idées, significations) qui sont ancrés dans la subjectivité et objectivés dans la réalité sociale et dans les relations vécues entre les humains ».

Il s'agit donc d'une catégorie qui se réfère à une dimension de la réalité, en soulignant la présence et la contribution des sujets dans sa construction, de sorte que, selon Gonçalves et Bock (2009, p. 143), elle « représente l'expression d'expériences subjectives dans

un champ matériel donné, dans un processus dans lequel le pôle subjectif et le pôle objectif sont transformés».

Comme nous l'expliquerons dans l'exemple proposé plus loin, les synthèses analytiques (noyaux de signification) produites à partir des significations des groupes et de l'articulation des noyaux entre eux (*internuclei*) nous ont permis d'analyser, d'interpréter et de construire de nouvelles synthèses, avec un plus grand potentiel explicatif, qui nous ont permis d'avancer dans le processus d'appréhension de la dimension subjective de la gestion scolaire des écoles enquêtées. Cela montre que «l'objectivité et la subjectivité sont des domaines d'un processus de transformation réalisé par les humains (collectivement) en agissant dans le monde» (Bock & Aguiar, 2016, p. 47).

Les catégories discutées ci-dessus constituent une contribution importante à l'étude de l'humain et des processus de signification. Cependant, elles n'épuisent pas la pertinence de la méthode matérialiste dialectique-historique et de la psychologie sociohistorique dans l'étude de diverses questions humaines et sociales, de sorte que d'autres catégories non abordées ici pourraient être mobilisées pour répondre à cet objectif. Ce que nous cherchons à partir de ces catégories, c'est à ne pas rester bloqué dans l'apparence des significations.

Selon Vygotski (2001), il faut chercher «la face cachée de la lune». Ainsi, il ne s'agit pas seulement de décrire les discours des sujets ni de les regrouper par similitudes et différences. Le mouvement d'analyse et d'interprétation doit être élevé à la condition méthodologique de surmonter l'apparence du discours, si souvent, dans le cas de notre société, médiatisé par l'idéologie libérale. Le manque d'effort théorique du chercheur dans l'activité d'analyse et d'interprétation peut impliquer la perte du réel qui est constitutif du processus de signification.

Nous soulignons ainsi le caractère essentiel de nos hypothèses méthodologiques et théoriques, puisqu'elles permettent l'appropriation des médiations constitutives, c'est-à-dire des déterminations historiques de l'ensemble des sujets, médiations qui se révèlent à travers les significations dialectiquement et historiquement produites sur la réalité vécue, elle aussi historiquement constituée.

Ce processus d'appropriation des médiations constitutives des sujets est nécessaire parce que les informations à analyser font également partie de l'histoire et de la société dans laquelle ils vivent; en synthèse, elles constituent l'activité qu'ils exercent, les conditions de l'école dans laquelle ils étudient ou travaillent, l'idéologie et les règles sociales qui les constituent; en bref, elles constituent leur existence dans le monde réel.

Ce n'est donc qu'à travers l'appropriation des médiations sociales et historiques qui constituent les sujets que nous pouvons pénétrer la réalité investiguée, atteignant ainsi des niveaux d'abstraction plus élevés sur la réalité dans sa totalité historique, afin de nous permettre de quitter le monde des apparences pour appréhender le processus dialectique et historique de constitution des significations.

NOYAUX DE SIGNIFICATION

La procédure des noyaux de signification (Aguiar & Ozella, 2006; Aguiar & Ozella, 2013; Aguiar, Soares & Machado, 2015; Aguiar, Aranha & Soares, 2021) est une ressource théorique et méthodologique basée sur l'appréhension de la signification du mot dans sa constitution sociale et historique.

Ainsi, la base épistémologique de cette procédure repose sur l'hypothèse que le sens est un phénomène qui se transforme dans la relation active de l'individu avec la société, hypothèse qui confère au mot une dimension complexe qui ne se réduit pas à l'apparence de ses aspects sonores et verbaux.

Cela ne signifie pas, cependant, que le mot doit être écarté dans l'analyse du processus de signification de la réalité. Au contraire, nous soulignons que notre réflexion méthodologique se fonde sur une vision qui a pour point de départ l'empirique, mais avec la conception très claire qu'il est nécessaire d'aller au-delà de l'apparence, en ne se contentant pas de la description des faits: dans ce cas, les mots prononcés par les sujets. Dans cette perspective, il est essentiel de chercher l'explication non seulement dans les mots prononcés mais aussi dans l'histoire de leur processus de constitution.

Cela dit, cette méthode n'est pas étrangère à une certaine conception de l'homme. Ainsi, nous parlons d'un homme constitué

dans un rapport dialectique avec le social et l'histoire, étant à la fois unique, singulier et historique. Cet homme, constitué dans et par l'activité, révèle dans toutes ses expressions l'historicité du social, l'idéologie, les relations sociales, le mode de production.

Ces réflexions faites, il faut noter que la procédure analytique des noyaux de signification présuppose le développement de quelques étapes, qui s'articulent dialectiquement, de sorte que chaque étape est constituée d'un mouvement qui ne l'isole pas des autres. Ainsi, le passage d'une étape à une autre requiert toujours la connaissance nécessaire de la totalité sociale et historique qui constitue non seulement le discours mais surtout la relation du sujet avec la réalité dans laquelle se constituent les significations. C'est donc la connaissance de cette totalité, et non seulement de la totalité apparente du discours, qui permet d'avancer d'un stade plus empirique et abstrait de l'individu à un autre plus concret et réel du processus historique et dialectique de la signification.

La première étape de cette procédure consiste en ce qu'Aguiar et Ozella (2006; 2013) appellent «la lecture flottante», un acte qui se produit avec le processus de transcription du discours du sujet visant à l'appropriation de sa totalité, même si encore dans une dimension chaotique du processus de signification de la réalité.

Il convient d'insister sur le fait que, bien qu'elle soit la première étape de la procédure, la lecture flottante constitue toutes les autres étapes du processus. Il serait impossible de procéder au travail d'analyse et d'interprétation des significations s'il n'y avait pas la possibilité d'un accès récurrent au discours des sujets. C'est donc à partir de cette connaissance initiale du discours des sujets, approfondie à chaque lecture, que se matérialise la possibilité de l'étape suivante de la procédure, qui vise à relever des pré-indicateurs.

La phase de relevé des pré-indicateurs est le point du parcours où, en fait, commence la systématisation du processus d'analyse et de synthèse⁶ du processus de signification. Ce processus suit un

6. Ici, la relation entre l'analyse et la synthèse est basée sur la proposition de Lefebvre (1979) selon laquelle une pensée analytique est toujours constituée par la dimension de la synthèse; et la manière de procéder d'une pensée synthétique est toujours médiatisée par les relations entre les parties. Sur le plan conceptuel, Lefebvre (1979, p. 119) précise: alors que l'analyse consiste à «appréhender et déterminer, par ses moments, chaque être dans son originalité, chaque situation dans ce qui la différencie de toutes les autres», c'est la synthèse, selon l'auteur (p. 120), qui «maintient à chaque instant le contact avec le tout». •

flux d'alternance (analyse et synthèse) et de dépassement. Et plus on avance dans ce processus, plus l'effort analytique et interprétatif pour théoriser la réalité est intense. De cette façon, ce qui est configuré comme un pré-indicateur n'est pas exactement un mot mais une phrase, c'est-à-dire une unité discursive constituée de significations (cognitives et affectives) qui renferme une expression du sujet.

Par conséquent, selon Aguiar et Ozella (2013), les pré-indicateurs ne sont pas des mots *vides* mais des mots dont les significations portent et expriment la matérialité historique et dialectique du sujet, c'est-à-dire les aspects sociaux, culturels, affectifs et cognitifs de la réalité à laquelle il participe. Cependant, étant le point de départ des chercheurs-euses, les pré-indicateurs ne révèlent pas encore la réalité concrète (historique) de manière appropriée, mais indiquent déjà cette perspective dans les données empiriques.

À ce moment donc, tout en restant circonscrit-e-s à la dimension empirique de la réalité, les chercheurs-euses, à travers des lectures flottantes du matériel de recherche, ont fait le premier inventaire des significations constituées sur la réalité. Cette étape est la porte d'entrée pour comprendre les significations produites dans le groupe. Cependant, à ce moment analytique, elles n'expriment pas encore la synthèse – même provisoire – entre la singularité, c'est-à-dire les significations (articulation des sens et des significations) de sujets spécifiques, dans une situation spécifique (groupe) et les médiations de la totalité sociale et historique qui constituent ce découpage de la réalité.

Nous avons besoin d'une stratégie qui permette aux chercheurs-euses, en mettant en évidence des passages du discours analysé, de commencer le processus d'appréhension des significations présentes dans les discours, mais aussi de soulever des indices sur les médiations sociales et historiques qui constituent les sujets dans leurs manières de penser, d'agir et de sentir la réalité.

Dans cette direction, nous sommes d'accord avec Aguiar, Soares et Machado (2015, p. 64), lorsqu'ils affirment que «le chercheur doit concevoir les pré-indicateurs non pas comme des discours

• (Note 6, suite) Ainsi, toujours selon Lefebvre (1979), c'est la synthèse, en tant que vision du tout, qui oriente l'analyse et l'empêche de se perdre.

finis en eux-mêmes, complets et absolus, mais comme des thèses qui, dans la triade dialectique (thèse-antithèse-synthèse), se configurent comme des productions subjectives [donc, des significations] médiatisées par des objectivations historiques que le sujet s'approprie».

Chaque extrait d'un discours mis en évidence comme pré-indicateur est donc *une thèse* qui constitue le mouvement d'antithèse et de synthèse du processus de signification de la réalité, un mouvement qui inclut dialectiquement la relation entre pensée et parole, sens et signification, subjectivité et objectivité. Ainsi, le processus d'analyse et d'interprétation qui façonne le relevé des pré-indicateurs d'un discours est une stratégie à la fois pratique et théorique, un fait qui exige un domaine théorique et méthodologique sur l'étude du processus de signification de la réalité.

Lorsque nous parlons de domaine théorique et méthodologique, nous faisons référence à la nécessité de disposer d'un cadre de discussion des concepts, des principes et des catégories qui permettent de soutenir la chercheuse ou le chercheur dans le processus d'analyse et d'interprétation afin que chaque pré-indicateur puisse être compris non seulement comme un discours individuel mais aussi comme un phénomène lié au social et à l'histoire. C'est donc à partir de ce domaine théorique et méthodologique qu'est réalisée l'enquête sur les pré-indicateurs et que s'ouvre la possibilité de l'étape suivante, appelée «systématisation des indicateurs».

L'étape de systématisation des indicateurs procède par l'articulation dialectique des différents pré-indicateurs identifiés au début de la procédure. Comment procéder? Dans ce mouvement de systématisation des indicateurs, il est essentiel d'évaluer la qualité des articulations réalisées, car elles doivent exprimer une synthèse, quelque chose de nouveau par rapport aux pré-indicateurs (empiriques), à travers l'articulation des similitudes et des complémentarités des contenus, en les renforçant, en indiquant l'importance de certains contenus, en mettant en évidence de cette façon des nuances qui ne sont pas encore claires, mais qui expriment une avancée par rapport à l'empirique.

Systématisés à partir de l'articulation entre pré-indicateurs, les indicateurs ne représentent donc pas une collection de pré-indicateurs.

Ils ne sont pas non plus réduits au champ apparent du langage, c'est-à-dire aux affirmations/thèses du sujet, puisque, en tant que parties de la triade dialectique (thèse-antithèse-synthèse), ils constituent les antithèses, ayant comme référence les significations des mots exprimés par les sujets.

Par conséquent, les indicateurs contiennent les pré-indicateurs. Cependant, les indicateurs constituent le début d'un processus interprétatif qui exprime déjà, d'une certaine manière, la relation social/individuel au cœur du processus de signification de la réalité. En d'autres termes, ils expriment déjà le mouvement de la chercheuse ou du chercheur dans le processus d'abstraction et d'interprétation du sens de la parole. Ils sont donc déjà conçus comme le résultat provisoire d'un mouvement dialectique de négation des pré-indicateurs, c'est-à-dire qu'ils sont l'antithèse de la dimension empirique du mot.

Une fois la construction des indicateurs terminée, nous avons procédé à leur articulation dans le but de construire les noyaux de signification. À ce stade, en plus des critères de similitude et de complémentarité, nous devons considérer la possibilité que, dans le processus d'articulation des indicateurs, nous appréhendons des significations (propres aux sujets historiques) qui expriment déjà, dans une certaine mesure, les contradictions historiques et sociales qui configurent la réalité vécue. Comme nous l'avons annoncé précédemment, les contradictions sont constitutives de la réalité sociale. C'est pourquoi, en général, il n'est pas possible de les appréhender *en apparence*. Nous savons que c'est à travers l'effort analytique et interprétatif de la pensée catégorielle que nous pouvons les appréhender dans les significations qui se sont forgées dans le champ des relations sociales et de l'expérience du sujet et, en tant que telles, les contradictions doivent être expliquées et explicitées.

Ces indicateurs, lorsqu'ils sont articulés, contiennent et expriment des significations qui nous rapprochent des contradictions sociales et historiques de la réalité. Ils doivent être analysés et interprétés. Ainsi, c'est à partir de l'appréhension des contradictions qui constituent les indicateurs que nous pouvons pénétrer l'apparence opaque du discours du sujet et avancer, comme déjà dit, vers la

dimension concrète du réel, c'est-à-dire vers la compréhension du mouvement contradictoire des significations.

Nous savons que les contradictions sont sociales. Mais nous savons aussi que les êtres humains révèlent ces contradictions dans leur vie quotidienne, de sorte que les productions/objectivations humaines sont pleines de contradictions, même si le sujet ne le sait pas. Il convient de noter que les contradictions sociales traversent également la réalité de la formation des enseignant-e-s et contribuent souvent à renforcer la pensée hégémonique à partir de la contradiction entre l'éducation comme valeur d'usage et comme valeur d'échange.

Au moment de l'articulation des indicateurs dans le but de procéder à l'élaboration des noyaux de signification, nous disposons déjà, par la production des indicateurs, d'un ensemble de significations plus articulé et robuste, qui nous permet de comprendre, selon Aguiar, Soares et Machado (2015, p.68), « que la dimension empirique de la connaissance des significations est dépassée (et non supprimée) par la dimension concrète » : ce processus de dépassement est un saut qualitatif, car en traitant cet ensemble plus chargé d'informations provenant des sujets, nous améliorons les conditions pour comprendre le processus historique, les contradictions, les médiations de différents ordres qui constituent la réalité vécue et exprimée par le sujet sous forme de mots.

Nous présentons une vision générale et articulée du processus d'appréhension des noyaux de signification, dans le tableau ci-dessous (cf. tableau 1) :

Tableau 1 : Étapes du processus d'analyse des noyaux de signification		
Étapes	Mouvements d'analyse	Intentions
Lecture flottante	<ul style="list-style-type: none"> – Marque le début du processus d'analyse des significations; – Dès les premiers contacts avec les participant-e-s; – Fonde les étapes suivantes de la procédure. 	Appropriation initiale et continue de la réalité dans laquelle les sujets produisent leurs significations.

<p>Pré-indicateurs</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Constituent le début de la systématisation du processus d'analyse des significations; – Bien que toujours limités à la dimension empirique, ils constituent le premier inventaire des significations de la réalité. 	<p>Enquête sur les discours qui portent et expriment, dans leur puissance, la matérialité historique et dialectique des significations au plan empirique.</p>
<p>Indicateurs</p>	<ul style="list-style-type: none"> – constitue l'articulation dialectique des pré-indicateurs; – marquent le début du processus d'interprétation de la relation dialectique social/individuel. 	<p>Appréhension du mouvement de synthèse (dépassement dialectique), propose quelque chose de nouveau par rapport aux pré-indicateurs.</p>
<p>Noyaux de sens</p>	<ul style="list-style-type: none"> – constitue l'articulation dialectique des indicateurs; – consistent en un mouvement d'analyse et de synthèse, dans sa forme la plus complexe (totalité), afin de pouvoir appréhender les médiations sociales et historiques qui configurent les significations. 	<p>Appréhension des contradictions qui constituent le discours du sujet et permettent d'avancer vers la dimension concrète de la réalité, c'est-à-dire vers la compréhension du mouvement contradictoire des significations.</p>

L'ANALYSE DE GROUPE - UN EXEMPLE DE RECHERCHE

Afin d'illustrer ce dont nous parlons dans cet article, c'est-à-dire l'utilisation de la procédure analytique des noyaux de signification dans la recherche avec des groupes, nous nous référons à la recherche d'Aranha (2015), réalisée pendant ses études doctorales avec les équipes de direction de trois écoles publiques de la capitale du Brésil, São Paulo. Ces équipes étaient composées de trois directeurs, trois coordinateurs et deux directeurs adjoints. L'objectif global de la recherche était de « comprendre le phénomène de la gestion scolaire du point de vue des personnes qui le vivent ».

Le chercheur a développé l'analyse de l'information produite avec les équipes de direction en suivant les mouvements dialectiques de la procédure, c'est-à-dire en effectuant des lectures récurrentes et flottantes des transcriptions des entretiens, le relevé des pré-indicateurs, la systématisation des indicateurs et la constitution de noyaux de signification.

Sur la base des lectures flottantes et récurrentes du matériel transcrit des entretiens, les pré-indicateurs identifiés par la chercheuse sont des énoncés qui, en cohérence avec l'objectif de sa

recherche, contiennent des indications sur la manière de penser des sujets des trois équipes de direction scolaire participant à l'étude.

Voici trois extraits de discours qui ont été mis en évidence par Aranha (2015) comme des pré-indicateurs. Il s'agit d'extraits de discours de membres des équipes de direction des écoles qui ont participé à sa recherche doctorale (cf tableau 2) :

Tableau 2: Exemples d'énoncés des participant-e-s

- **Coordinateur Vânia:** La communauté scolaire pense à l'élève: ils sont très nécessiteux. [...] Besoin d'affection, d'attention. Ils n'ont pas le contact alphabétique à la maison [...].
- **Lourdes, directrice adjointe:** Je pense que oui, c'est une communauté pour laquelle tout ce dont elle a besoin vient de l'école, elle pense que l'école résout tout [...].
- **Directrice Elza:** Quand je suis arrivée ici, en 2005, j'ai très bien ressenti la pauvreté. Et c'était plus déstructuré, plus le début de l'urbanisation. Avant, il y avait beaucoup plus d'enfants qui venaient à l'école en ayant faim [...].

Notre intention dans ces exemples n'est pas d'analyser les significations constituées par les équipes de direction qui ont participé à la recherche d'Aranha (2015) mais de dévoiler le potentiel de la procédure en analyse de groupe.

Les pré-indicateurs, produits à partir des transcriptions, constituent le point de départ de la recherche. Mais leur potentiel explicatif de la réalité se situe toujours au niveau empirique. Le chercheur a donc poursuivi un processus plus analytique et interprétatif du discours des sujets, afin de se détacher de la réalité empirique et de s'approcher de la réalité concrète. Cette première avancée a donné lieu à un ensemble d'indicateurs. Le tableau ci-dessous explique un peu comment les indicateurs ont été systématisés dans sa recherche.

Tableau 3 : Exemples de pré-indicateurs et de constitution d'un indicateur

Pré-indicateurs	Indicateur
Coordinateur Vânia : La communauté scolaire pense à l'élève : ils sont très nécessiteux. (...) Besoin d'affection, d'attention. Ils n'ont pas le contact alphabétique à la maison [...].	Les caractéristiques du contexte social proche de l'école et leurs implications sur l'activité de l'équipe de direction.
Lourdes, directrice adjointe : Je pense que oui, c'est une communauté pour laquelle tout ce dont elle a besoin vient de l'école, elle pense que l'école résout tout [...].	
Directrice Elza : Quand je suis arrivée ici, en 2005, j'ai très bien ressenti la pauvreté. Et c'était plus déstructuré, plus le début de l'urbanisation. Avant, il y avait beaucoup plus d'enfants qui venaient à l'école en ayant faim [...].	

L'indicateur du tableau ci-dessus a été systématisé par la chercheuse à partir de l'articulation de sept pré-indicateurs, issus du discours de différents sujets participant à sa recherche doctorale. Comme il s'agit d'un exemple, nous n'en soulignons que trois pour illustrer le processus. Avec cet exemple, nous voulons souligner que c'est à partir de la systématisation des indicateurs que l'analyse effectuée des significations produites dans chaque groupe commence à se différencier plus notablement de l'analyse individuelle. Ainsi, à la différence de l'analyse individuelle, dont les indicateurs sont systématisés, évidemment, à partir du discours d'un seul individu participant à la recherche, dans le cas présent, puisqu'il s'agit d'une analyse de groupe, c'est-à-dire de l'articulation des significations d'un ensemble de sujets, les indicateurs agrègent les pré-indicateurs de tous les sujets de chacun des groupes, suivant les critères de similitude, de complémentarité, de contradiction. Ce mouvement exprime déjà une avancée dans la compréhension du groupe, de sorte que les indicateurs sont déjà plus riches, apportant divers éléments présents dans le groupe. Il est important de souligner que cette articulation devrait contribuer à élargir notre compréhension des déterminations sociales et historiques constitutives des significations et, donc, de la dimension subjective du phénomène étudié.

En d'autres termes, en plus d'appréhender et d'articuler la diversité linguistique des sujets participant à la recherche, l'effort analytique de la chercheuse, en systématisant les indicateurs, a cherché à articuler fondamentalement ce que le groupe pensait et ressentait à propos de la gestion scolaire à ce moment-là. Résultant d'un effort analytique, même encore balbutiant, les indicateurs dénotent déjà l'existence de contradictions sociales et historiques qui constituent les productions / l'objectivation des sujets.

Ainsi, lorsqu'elle a défini comme indicateur « les caractéristiques du contexte proche de l'école et ses implications dans l'activité de l'équipe de direction », Aranha (2015) a fait référence non seulement au discours d'un individu, mais à la diversité des pensées d'une équipe de direction, dont les discours articulés par la chercheuse révèlent déjà une dimension subjective de la gestion scolaire. En définissant cet indicateur, la chercheuse ne s'est pas non plus contentée de décrire « les caractéristiques du contexte » ni « ses implications », mais les a appréhendées comme des médiations sociales et historiques qui façonnent l'existence réelle des sujets. Par conséquent, en cohérence avec le référentiel théorique de la psychologie sociohistorique, son souci était de les expliquer, en les saisissant dans leur origine, et pas seulement de les décrire.

Mais, pour les expliquer, il fallait un nouveau mouvement d'analyse, qui puisse aller au-delà des indicateurs. Il fallait passer à la constitution même des noyaux de signification.

Ainsi, à partir de ce moment, la procédure de la chercheuse a été marquée par l'analyse et l'articulation de différents indicateurs, en vue de parvenir à une plus grande abstraction des récits des sujets sur leurs expériences dans le domaine de la gestion scolaire. Aranha (2015, p. 114) souligne que « l'articulation dialectique des indicateurs génère des possibilités pour que notre compréhension avance, dans la mesure où des éléments de la partie sont articulés, étant mis en mouvement et, dans cette nouvelle condition, générant de nouvelles compréhensions, donnant une nouvelle qualité à l'analyse et à l'interprétation ».

En utilisant les mots de la chercheuse elle-même, « l'articulation dialectique des indicateurs » nous a permis de constituer quatre noyaux de signification, où le noyau 1 a été constitué à partir des

discours des participants d'une école publique de la région nord de la ville de São Paulo, que nous appellerons école 1 ; les noyaux 2 et 3 ont été constitués à partir des discours des participant-e-s d'une autre école publique de la région nord-ouest de la ville de São Paulo, que nous appellerons école 2. Enfin, le noyau 4 a été constitué par les discours du directeur et du coordinateur d'une école maternelle de la zone nord-ouest de la ville de São Paulo, que nous appellerons école 3, à savoir (cf. tableau 4) :

Tableau 4 :

Titres des noyaux de signification constitués dans la recherche

- **Noyau 1** Entre engagement envers la communauté, surcharge administrative et nécessité d'étudier : « la gestion des personnes est la chose la plus importante de l'école ».
- **Noyau 2** Les défis de la gestion scolaire : entre l'engagement, les faiblesses de la formation, la dévalorisation du professionnel et la bureaucratie du réseau : « on n'a pas d'enseignants ».
- **Noyau 3** Apprentissage de l'équipe de direction et construction éventuelle d'un processus collaboratif critique : « il ne sert à rien d'exiger, il faut le faire ensemble ».
- **Noyau 4** Gestion à l'école : planifier, déléguer et contrôler : « nous réfléchissons ensemble, contrôlons et évaluons ».

En restant cohérente avec la réalité de chaque espace d'expérience des sujets, la chercheuse a opté pour l'analyse de groupes spécifiques, comme elle l'exprime elle-même lorsqu'elle souligne que « les noyaux finaux ont été constitués afin de mettre en évidence, spécifiquement, les conditions objectives et subjectives comme constituant chaque réalité » (Aranha, 2015, p. 106), afin de ne pas perdre les spécificités de chaque école.

Comme déjà annoncé dans ce travail, notre intention n'est pas d'analyser les significations constituées par les équipes de direction qui ont participé à la recherche. Ainsi, nous n'utiliserons qu'un seul des noyaux de sens, à titre d'exemple, pour démontrer la manière dont la chercheuse a articulé différents indicateurs, constitués à partir de la diversité des voix et des significations d'un groupe de sujets qui formaient l'équipe de direction d'une des écoles ayant collaboré à la recherche. Pour ce faire, nous avons eu recours au noyau 1 : *entre engagement envers la communauté, charge administrative et nécessité d'étudier* : « la gestion des personnes est la chose la plus importante dans l'école ».

Pour discuter de ce noyau de signification, nous nous servirons des mots de la chercheuse elle-même (2015, p. 115), présents dans sa thèse de doctorat. Bien qu'elle soit relativement longue, cette citation est claire et objective :

La question centrale de ce noyau [contenue dans les discours des participants et résumée par nous] est de mettre en évidence les significations que les participants (directeur, coordinateur et directeur adjoint de l'école publique Carlos de Oliveira) attribuent à la réalité dans laquelle ils sont insérés, c'est-à-dire comment ils comprennent la communauté, les parents, les élèves, les enseignants, les obstacles personnels et matériels et les impossibilités concrètes d'exercer leur activité/fonction. Sachant que ces significations sont constituées à partir de multiples médiations, nous mettrons en évidence dans ce cas : les significations économiques, sociales et culturelles, plus spécifiquement celles synthétisées et exprimées par la communauté dans laquelle l'école est insérée ; et les significations institutionnelles, c'est-à-dire celles générées dans le mode de fonctionnement de l'école, y compris ses relations de pouvoir.

Le noyau 1 vise à appréhender les significations pour les trois sujets qui composent l'équipe de direction d'une des écoles participant à la recherche. Il s'agit d'un noyau composé de différents indicateurs, précisément quatorze, qui résument la manière dont l'équipe de direction signifie son expérience dans le domaine de la gestion scolaire.

À titre d'exemple, nous mettrons en évidence deux des quatorze indicateurs et certains des pré-indicateurs qui les composent, afin de démontrer leur articulation dans la constitution de ce noyau.

Tableau 5. Indicateur : les caractéristiques du contexte proche de l'école et ses implications dans l'activité de l'équipe de direction.

Coordinateur Vânia : La communauté scolaire pense à l'étudiant : ils sont très nécessaires. (...) Besoin d'affection, d'attention. Ils n'ont pas de contact alphabétique à la maison, leurs parents, beaucoup d'entre eux ne savent pas lire, écrire, ils parlent le matin à sept heures [...].

Lourdes, directrice adjointe : Je pense que oui, c'est une communauté pour laquelle tout ce dont elle a besoin vient de l'école, elle pense que l'école résout tout [...].

Directrice Elza : Quand je suis arrivée ici, en 2005, j'ai très bien ressenti la pauvreté. Et c'était plus déstructuré, plus le début de l'urbanisation. Avant, il y avait beaucoup plus d'enfants qui venaient à l'école en ayant faim [...].

Tableau 6. Indicateur : les objectifs de l'école : apprendre à lire et à écrire, pour pouvoir continuer à étudier et mener une vie meilleure

Lourdes, directrice adjointe : Donc, l'objectif serait... que l'enfant sorte d'ici... sache lire, écrire, soit capable d'avoir une autonomie dans ce sens. Et que l'enfant, de cette école, retire quelque chose de bon [...].

Coordinateur Vânia : Au niveau du secrétariat de l'éducation, il y a un programme à suivre et ce programme est suivi à la lettre, notamment avec la formation des enseignants [...].

Directrice Elza : Ce que nous voulons vraiment, c'est qu'ils apprennent à lire et à écrire pour pouvoir continuer leurs études. C'est la première chose. Parce que je pense que oui : les mauvaises choses qu'ils vivent à l'extérieur [...].

Directrice Elza : J'essaie, vous savez, d'améliorer ma proposition. En fait, j'avais commencé à travailler dessus, mais elle doit être améliorée. Il faut vraiment mettre cette partie sociale, que l'école a, ça ne sert à rien [...].

Le noyau analysé, appelé *entre engagement envers la communauté, surcharge administrative et nécessité d'étudier* : « la gestion des personnes est la chose la plus importante dans l'école », synthétise une articulation d'indicateurs qui est dialectique et, par conséquent, dépasse le champ empirique du discours des sujets.

L'analyse de groupe effectuée par la chercheuse dans ce noyau de signification révèle l'existence d'une gestion scolaire configurée comme un phénomène institutionnel, centré sur les questions éducatives propres à l'école, mais, en même temps, elle se révèle aussi comme un phénomène social et communautaire. Ainsi, l'analyse dialectique des indicateurs explique que la préoccupation de l'équipe de direction pour le processus d'apprentissage n'est pas détachée de la réalité objective dans laquelle les élèves vivent et se

constituent comme sujets. Il est donc évident que l'analyse n'établit pas une dichotomie entre le processus d'apprentissage à l'école et la réalité objective des élèves.

Cependant, le point crucial à souligner dans cette analyse est lié à un dépassement dans la procédure analytique des noyaux de signification, qui passe de l'analyse d'un sujet à l'analyse des groupes. S'agissant d'une analyse de groupes, la procédure nous permet d'appréhender non seulement les significations d'un sujet et sa subjectivité mais aussi de donner une visibilité aux dimensions subjectives de la réalité produites dans les relations mutuelles. Nous nous référons à une dimension subjective de la réalité, pas celle d'un sujet, mais du phénomène étudié, c'est-à-dire la gestion scolaire. De cette façon, la chercheuse, en cohérence avec la perspective de la psychologie sociohistorique, focalise son analyse sur la réalité, en la comprenant comme une production objective et subjective médiatisée par l'historicité et par les contradictions qui la mettent en mouvement.

CONCLUSION

Comme nous l'avons déjà dit, dans une perspective sociohistorique, l'être humain construit sa propre histoire en même temps qu'il est construit par elle. Les pratiques sociales des individus, leurs activités professionnelles, expriment ce qu'ils sont et aussi ce qu'ils ont l'intention d'être, parce qu'à travers leur contact avec le monde (avec les autres, avec leur contexte, avec la connaissance), les individus se construisent et se reconstruisent dans un processus dynamique.

En ce sens, il est intéressant de noter que la démarche qui a soutenu l'analyse a révélé que les membres de l'équipe de direction participant à cette recherche ont beaucoup réfléchi à leur réalité, et à partir de cette réflexion, ont entrevu des possibilités de transformation. Nous soulignons ainsi que les recherches, telles que celles présentées ici, proches d'une perspective interventionniste et critique, jouent un rôle fondamental dans l'effort commun pour non seulement comprendre la réalité mais aussi pour contribuer à sa transformation.

En ce sens, les réunions de formation continue analysées dans cette thèse ont représenté la possibilité, à partir d'une méthodologie

critique, d'encourager les cadres de l'école à s'approprier les objectivations génériques (Heller, 1989), la production accumulée sur leur activité. En d'autres termes, les réunions de formation, en offrant des opportunités de réflexions intentionnellement organisées, en mettant à disposition des textes et d'autres productions théoriques, ont constitué des moments où les réflexions développées ont permis la suspension de la routine quotidienne. Comme le souligne Carvalho, 2012, p. 27, *«cette suspension du quotidien n'est pas une fuite: c'est un circuit, car on le quitte et on y revient sous une forme modifiée»*. Carvalho (2012) argumente que, comme ces suspensions sont plus fréquentes, l'appropriation est plus profonde et la perception du quotidien est enrichie.

Nous soulignons que l'analyse des noyaux de signification a également mis en évidence comment l'intervention, systématisée et orientée vers la théorie, a permis la réflexion des participant·e·s des équipes de direction sur leur activité. En introduisant de nouveaux éléments, elle a déplacé les manières de sentir, de penser et d'agir des personnes impliquées, c'est-à-dire qu'elle a mobilisé de nouvelles configurations subjectives qui ont eu des répercussions sur les relations établies avec les enseignants à l'école. Ces réflexions font écho aux écrits de González Rey (2003), qui souligne qu'il n'y a de projets de changement et de transformation qu'avec la participation de sujets critiques qui exercent leur pensée et qui, à partir de la confrontation, génèrent de nouvelles significations. C'est dans ce mouvement, tendu et contradictoire, que naissent les possibilités d'actions concrètes, qui à leur tour auront des répercussions sur l'activité sociale, constituant ainsi la dimension subjective de la réalité dans laquelle les sujets agissent et se transforment.

Pour conclure, nous soulignons l'importance de la cohérence théorique et méthodologique dans la réalisation de cette recherche. À travers la procédure des noyaux de signification, nous avons pu discuter les significations produites par les sujets à partir de la dialectique objectivité-subjectivité, ce qui nous a permis d'élargir notre compréhension de la réalité et de leur activité. Dans ce processus, il a été possible de mettre en évidence des médiations essentielles qui, si elles sont comprises, peuvent être intentionnellement orientées vers une certaine fin – dans notre cas, une pensée

moins aliénée qui peut produire une connaissance et, avec d'autres, contribuer à surmonter la situation éducative difficile du Brésil.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AGUIAR, W. M. J. (2017). Consciência e Atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In A. M. B. Bock, M. d. G. M. Gonçalves & O. Furtado (Éds). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia* (pp. 95-110). Cortez.

AGUIAR, W. M. J., ARANHA, E. M. G., & SOARES, J. R. (2021). Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. *Cadernos de Pesquisa*, 51, 1-16. <https://doi.org/10.1590/198053147305>

AGUIAR, W. M. J., SOARES, J. R., & MACHADO, V. C. (2015). Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa*, 45(155), 56-75. <https://doi.org/10.1590/198053142818>

AGUIAR, W. M. J., & OZELLA, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 26(2), 222-247. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>

AGUIAR, W. M. J., & OZELLA, S. (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação [Apprehension of senses: improving the proposal of meaning nuclei]. *Revista brasileira de estudos pedagógicos* [Brazilian journal of pedagogical studies], 94(236), 299-322.

ARANHA, E. M. G. (2015). *Equipe Gestora Escolar: as significações que as participantes atribuem à sua atividade na escola. Um estudo na perspectiva sócio-histórica* [Thèse doctorale].

BAKHTINE, M. [VOLOCHÍNOV, V. N.]. (1929-30/2006). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Hucitec.

BOCK, A. M. B., & AGUIAR, W. M. J. (2016). A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a psicologia da educação. In W. M. J. Aguiar & A. M. B. Bock (Éds). *A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica*. Cortez.

BOCK, A. M. B., & GONÇALVES, M. G. M. (2005). O sujeito e a dimensão subjetiva dos fatos. In F. González Rey (Éd.). *Subjetividade, Complexidade e pesquisa em Psicologia* (pp. 109-124). Pioneira Thompson Learning.

- GONZÁLEZ REY, F. (2003). *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. Thomson.
- KOSIK, K. (2002). *Dialética do concreto*. Paz e Terra.
- LEFEBVRE, H. (1975). *Lógica formal/Lógica dialéctica*. ED. Civilização Brasileira.
- LOWY, M. (1990). *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. Busca Vida.
- LUKÁCS, G. (1978). *Introdução a uma estética marxista*. Civilização Brasileira.
- MARX, K. (1978). Manuscritos Econômico-Filosóficos (Terceiro Manuscrito). In *Manuscritos Econômico-Filosóficos e Outros Textos Escolhidos*. Abril Cultural (Coleção Os Pensadores).
- VIGOTSKI, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. Martins Fontes.
- VIGOTSKI, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes.
- VIGOTSKI, L. S. (2004). *Teoria e método em psicologia*. Martins Fontes.

RÉSUMÉ DU CHAPITRE

Ce chapitre montre comment la procédure analytique des noyaux de signification peut être étendue à l'analyse des discours qui émergent dans des groupes de participant-e-s. L'analyse des discours produits au sein de groupes est née de la nécessité d'ajouter un nouveau moment dans le processus de recherche : il est devenu urgent de créer des stratégies procédurales et analytiques qui puissent appréhender les significations produites à la fois comme expressions individuelles et comme expressions de la dialectique du groupe. Le groupe est ainsi compris comme un tout organique, unique et contradictoire, mais sans oublier que les significations produites sont propres à des sujets singuliers, situés historiquement, socialement et spatialement. Afin de théoriser et de discuter le processus d'analyse des noyaux de signification, en particulier dans le cas où les discours émergent dans des groupes de participant-e-s, l'article présente d'abord l'unité d'analyse en psychologie sociohistorique, puis les catégories théoriques et méthodologiques qui sont fondamentales pour le développement de notre analyse, et enfin quelques exemples d'analyses utilisant cette procédure.

Dans la continuité des travaux de Vygotski et de la psychologie sociohistorique, l'hypothèse théorique est que la réalité est plus complexe qu'elle n'apparaît dans son immédiateté. La compréhension que la réalité ne se réduit pas aux apparences constitue ainsi l'un des principes fondateurs de la procédure analytique des noyaux de signification, qui a pour principal objectif de saisir l'articulation dialectique et historique entre la pensée et la parole, un mouvement dont l'unité d'analyse est selon Vygotski la signification du mot. Une fois les fondements théoriques et méthodologiques définis, il convient de souligner que les catégories centrales dans notre étude sont directement liées à la méthode matérialiste historico-dialectique (pour les catégories *totalité*, *contradiction*, *activité* et *historicité*) et au champ théorique de la psychologie sociohistorique (pour les catégories *sens*, *signification*, *signifié* et *dimension subjective de la réalité*).

Après les réflexions introductives nécessaires sur des aspects théoriques et méthodologiques centraux, l'article discute la procédure analytique des noyaux de signification, en se concentrant

sur ses étapes, à savoir: (a) lecture flottante des données, (b) construction des pré-indicateurs, (c) construction des indicateurs, (d) construction des noyaux de signification. Ces étapes sont articulées de manière dialectique, de sorte que chaque étape consiste en un mouvement qui ne l'isole pas des autres. Ainsi, le passage d'une étape à l'autre requiert la connaissance de la totalité sociale et historique qui constitue non seulement le discours, mais surtout la relation du sujet avec la réalité dans laquelle se constituent les significations.

12. UNE PERSPECTIVE DIALOGIQUE POUR L'ÉTUDE DES RÉALITÉS COMPLEXES: « ÊTRE VIEILLE / VIEUX »

MARTINA CABRA (INSTITUT DE PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION, UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL)

FABIENNE GFELLER (INSTITUT DE PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION, UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL)

TANIA ZITTOUN (INSTITUT DE PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION, UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL)

INTRODUCTION

L'étude des interactions humaines demande la prise en compte de différents éléments: l'analyse du discours, du langage, des gestes, des objets, des espaces et de leurs usages, des actions et des relations sociales. Différentes approches existent en psychologie pour rendre compte de ces aspects. L'adoption d'une épistémologie dialogique, combinée à une psychologie socioculturelle du développement tout au long de la vie, nous invite à construire des objets de recherche complexes qui permettent de décrire et de comprendre les expériences que vivent les personnes dans leur environnement (Cornish, 2020b; Marková, 2016; Marková *et al.*, 2020; Zittoun *et al.*, 2023). Une telle approche requiert une méthodologie spécifique, qui aille au-delà d'une analyse langagière purement textuelle et qui considère non seulement les énoncés et interactions, mais aussi d'autres éléments constitutifs du discours (Foucault, 1969/2008).

Nous proposons ici une méthodologie permettant d'analyser des interactions dans toute leur complexité en combinant une perspective dialogique avec une perspective socioculturelle et en nous appuyant sur une définition foucauldienne du discours, qui met en avant l'importance des dynamiques de force et de pouvoir dans les institutions et les activités. Sur cette base, nous proposons de combiner trois propositions conceptuelles qui nous permettront de repérer ce qui circule dans une interaction; nous analyserons ensuite les dynamiques dialogiques relatives à une représentation sociale particulière. Nous nous baserons sur des données récoltées

dans le cadre d'une étude de cas régionale (Grossen *et al.*, 2020; Zittoun & Baucal, 2021) qui vise à saisir les enjeux du développement de la personne âgée dans un environnement en changement, dans le contexte d'une nouvelle politique sociosanitaire cantonale (Gfeller *et al.*, 2021). Au cœur de ces transformations, différentes représentations de ce que signifie « être vieux/vieille » se confrontent – pour les personnes actives en politiques ou dans les structures administratives cantonales, les personnes âgées, ainsi que toutes les personnes participant au réseau de soins et d'aide autour des personnes âgées. À travers deux exemples, nous mettons en évidence les tensions dialogiques que notre approche permet d'identifier. Nous indiquerons aussi que ces tensions sont des occasions de développement. Finalement, nous mettrons en évidence les apports d'une telle méthodologie.

UNE PERSPECTIVE DIALOGIQUE ET SOCIOCULTURELLE

Ce que l'on peut appeler une méthodologie dialogique se centre souvent sur une analyse de courtes séquences de textes ou d'échanges qui ne durent que quelques secondes ou minutes (par exemple Brauner *et al.*, 2018). Ces échanges sont souvent interprétés à l'échelle intratextuelle ou intertextuelle, sans rendre compte de leur place ou de leur force explicative en lien avec ce qu'il se passe « dans le texte », ou en ne faisant que peu référence aux phénomènes au-delà de l'échange (Cabra, 2020; Gillespie & Cornish, 2014) – c'est-à-dire en ignorant à la fois les cadres sociaux ou les contextes plus larges des discours, leur place dans une histoire d'échanges, ou la manière dont ils participent à l'expérience des personnes engagées dans ces dialogues.

Cependant, une théorie ou une épistémologie dialogique nous invite à aller au-delà de ces échanges linguistiques spécifiques (Marková, 2016). Dans son étymologie, le terme « dialogue » – *dialogos* – signifie : « à travers les mots ». Un phénomène dialogique ne réduit donc pas aux échanges purement langagiers. Ce que nous proposons est donc de considérer un dialogue non seulement au travers de différentes situations (Grossen & Salazar Orvig, 2011), mais aussi au travers de différentes substances (Lotman, 2000) mises en relation dans des rapports de force particuliers

(Lewin, 1943). Ce dialogue est ensuite toujours perçu et compris, de manière subjective, par des personnes. On peut donc se demander comment qualifier ces rapports de force et cette substance et comment comprendre la manière dont les personnes en font l'expérience. Dans ce qui suit, nous présentons les références théoriques qui orientent notre analyse.

Premièrement, le travail de Michel Foucault (1966, 1969/2008) appliqué aux discours et aux institutions peut enrichir notre compréhension des dynamiques dialogiques. Pour lui, le discours désigne l'« ensemble des énoncés qui relèvent d'un même système de formation » (Foucault, 2008, p. 148), c'est-à-dire qui ont des règles de fonctionnement communes et qui renvoient à un « pareil système de dispersion, dans le cas où entre les objets, les types d'énonciation, les concepts, les choix thématiques, on pourrait définir une régularité (un ordre, des corrélations, des positions et des fonctionnements, des transformations) » (Foucault, 1969/2008, p. 56). Dans ce sens, les discours permettent de décrire et définir des rapports entre objets, positions, énoncés, et ils constituent des réalités matérielles (Foucault, 2008). Sur cette base, il apparaît donc que, premièrement, les discours sont davantage que des échanges purement langagiers et que, deuxièmement, ils incluent différents rapports de force.

Deuxièmement, le sémiologue Yuri Lotman (2000) s'intéresse à la fois aux signes et aux systèmes sémiotiques dans lesquels ils s'inscrivent. Lotman définit un système sémiotique comme l'addition d'un langage et d'un champ. Le langage est quant à lui défini comme la somme d'un lexique, des éléments qui le constituent et de leurs règles de combinaison. Champs et langages sont définis en fonction du système auxquels ils appartiennent. Et enfin, un énoncé est considéré comme la matérialisation d'une phrase dans une substance particulière. Une telle perspective invite donc à examiner la circulation de signes et d'autres éléments sémiotiques qui se matérialisent dans différents champs et au travers de substances variées – des objets, des bâtiments, des mouvements, etc.

La perspective sémiotique en psychologie socioculturelle a défini, dans le même sens que Foucault, qu'un dialogue est plus qu'un échange langagier, et en s'appuyant sur Lotman, que les

dialogues sont faits de mots, de signes, qu'on peut définir comme une substance qui circule à travers les niveaux (Valsiner, 1998, 2001, 2019). Une approche socioculturelle nous mène donc à examiner la manière dont les personnes interagissent et entrent en dialogue en utilisant divers moyens sémiotiques. Les dialogues constituent ainsi un point d'entrée possible pour examiner la circulation de signes dans le sens où les dialogues sont faits de signes (Zittoun, 2018, 2021). Cependant ces signes, ancrés dans des systèmes complexes, circulent aussi au-delà des situations d'interaction ; ils sont inscrits dans un monde social et dans des institutions qui les gèrent, les produisent et les contrôlent. Ainsi, en suivant Foucault, nous proposons de considérer que les différents éléments sémiotiques qui se matérialisent dans des interactions sont aussi pris dans des rapports de force et des hiérarchies.

La psychologie socioculturelle dans laquelle nous nous inscrivons nous invite à examiner la perspective des personnes qui agissent et interagissent avec les autres et le monde, et lui donnent sens de manière unique alors qu'elles sont prises dans ces circulations de signes et de substances ; développementale, cette psychologie examine aussi les transformations de la personne et de son environnement au travers de ces dynamiques (Rosa & Valsiner, 2018 ; Zittoun, 2012 ; Zittoun *et al.*, 2013). Cela nous fait remarquer que, bien qu'elle ait montré l'importance des échanges et interactions au-delà du langage et de considérer les objets dans leurs rapports de force, l'approche foucauldienne ne définit pas de manière précise les différences entre les éléments et leurs conséquences pour les personnes : s'il est important de considérer le rôle des objets ou les rapports de force pour comprendre un échange, une décision, quel est précisément ce rôle pour les personnes en dialogue ? Comment les objets et les rapports de pouvoir peuvent-ils passer du monde matériel et institutionnel à leur statut en tant qu'objets de pensée ? Comment ces dynamiques sont-elles liées au développement des personnes ?

Nous proposons donc de considérer les rapports de force dans un système en tant qu'ils peuvent être observés de l'extérieur (perspective à la troisième personne), mais aussi en tant qu'ils se présentent à des personnes qui en font l'expérience dans des situations

concrètes (perspective à la première personne). Pour cela, nous faisons appel à la notion de champ de Kurt Lewin (1943, 1951) qui considère ces rapports de force dans leur rapport avec l'expérience des personnes. Lewin (1943) définit le champ comme un système dans lequel les éléments sont définis dans leur rapports de force. Les personnes construisent ce qu'il appelle des «espaces de vie» (*life space*) (Lewin, 1943) qui constituent à leur tour des champs et qui définissent «la personne et l'environnement psychologique tel qu'il existe pour elle, [...] comprenant ses besoins, motivations, buts, anxiété, idéaux» à un moment donné (Lewin, 1943, p. 210, notre traduction). Nous proposons en outre que ces espaces de vie se déploient dans des configurations sociomatérielles qui comprennent des paysages naturels et urbains, des objets, des discours, des règlements, et encore d'autres personnes (Grossen *et al.*, 2022 ; Zittoun *et al.*, 2023).

Lewin (1943) estime aussi que ces espaces vécus, ou champs, sont régis par un principe de contemporanéité, qui établit le fait qu'un changement x dans une période de temps t dans un système fermé dépend de la situation S ($dx/dt = F(S)$). Ce principe, valable en physique et importé en psychologie, indique que nous avons affaire à des unités situationnelles dans une période de temps étendue, et dans des systèmes non fermés où les lois ou principes de fonctionnement du système ne sont connues qu'à un certain degré. Sur cette base, le passé et le futur participent du champ dans lequel se trouve une personne ; ses souvenirs et ses projets participent à l'unité situationnelle, au même titre que le tapis ou la présence d'une autre personne (Lewin, 1943). Dans ce sens, les rapports de force qui s'exercent dans un champ pour une personne à un moment donné ne sont pas seulement définis par des éléments qui apparaissent de manière synchronique ou par des rapports de pouvoir. Le champ est aussi traversé par des éléments diachroniques, liés à l'histoire de la personne ou son avenir – par exemple lorsque d'anciens principes éducatifs ou la peur de tomber contraignent l'action de la personne. Au-delà des rapports de pouvoir, toutes sortes de forces contraires à une action peuvent être ressenties ou perçues – par exemple, le champ exerce une force contraire au mouvement de la personne qui essaie de monter une pente avec un sac rempli de commissions.

Considérés ensembles, ces trois aspects – l’analyse dialogique, l’analyse des signes et celle des rapports de force dans un champ donné – nous invitent donc à examiner les dialogues non pas comme de courts échanges textuels entre personnes mais comme de larges circulations de discours, matérialisés sous différentes formes et substances, circulant dans un monde complexe et organisés par des jeux de forces et de pouvoirs, et dont les personnes font l’expérience au travers de champs spécifiques.

HOMAGE: UNE ÉTUDE DE CAS RÉGIONALE DIALOGIQUE

Pour avoir accès à la complexité de la circulation de signes dans un système donné et aux dynamiques dialogiques qui s’y déroulent, nous procédons par études de cas. Une étude de cas dialogique (Cornish, 2020a; Marková *et al.*, 2020) demande que nous construisions le cas de manière à saisir les rapports de force et les enjeux de pouvoir qui façonnent un champ donné, que nous capturons les interactions dans lesquelles se déroulent des dialogues interpersonnels, et que nous documentions les situations et les parcours vécus par des personnes situées dans ces circulations de signes et enjeux de pouvoir. Pour ce faire, nous construisons les cas tenant compte de différentes temporalités et déterminations sociales. Nous considérons, premièrement, à un niveau sociogénétique, les changements sociaux et institutionnels; deuxièmement, nous examinons des interactions complexes – interactions entre personnes, rencontres entre personnes et portions du monde social, matériel et symbolique, au niveau microgénétiq; et enfin, troisièmement, au niveau ontogénétiq, nous examinons la manière dont les personnes font l’expérience de ces rencontres, à court, moyen et long terme (Duveen, 1997; Zittoun, 2019b).

Dans le présent chapitre, nous proposons une analyse dialogique de dynamiques à l’œuvre dans les transformations de la prise en charge des personnes âgées dans un canton suisse. Nous utilisons des données collectées dans le cadre d’une étude de cas régionale – le projet de recherche HomAge¹. Méthodologiquement, pour

1. Projet financé par le Fonds national de la recherche scientifique, «Modes de logement des personnes âgées», avec Martina Cabra, Fabienne Gfeller et la collaboration de Michèle Grossen et dirigé par Tania Zittoun.

documenter les dynamiques socio, micro et ontogénétiques, nous opérons par collecte de données diverses : nous interviewons des personnes expertes qui représentent des institutions ; nous lisons de la documentation grise ou des documents émis par les institutions ; nous faisons des observations, parfois classiques, parfois participantes ; nous interviewons des personnes âgées de manière répétée, à domicile, en institutions ou lors de promenades.

En termes d'analyse des données, pour identifier des dynamiques dialogiques – la circulation de significations au travers de différentes substances dans un système organisé par des jeux de pouvoir, et manifestées dans des champs spécifiques – nous nous immergeons dans les données très diverses que nous avons récoltées. D'abord, la complexité du champ et des données nous demande de faire appel au dialogue comme méthode d'analyse collaborative, chaque collaboratrice ayant une connaissance approfondie de certains aspects de l'étude ainsi qu'une perspective spécifique (Cornish, 2020b ; Cornish *et al.*, 2013). Ensuite, à l'instar d'une écoute clinique, nous misons sur une forme d'« attention flottante » (Dumez, 2016 ; Freud, 1900 ; Zittoun, 2006, 2019b), sachant que notre connaissance progressive et cumulative d'une réalité complexe nous rend sensibles à des thèmes récurrents, des contradictions, des tensions dans le champ ; ces coalescences, récurrences ou tensions apparaissent d'autant mieux dans le dialogue entre chercheuses. Enfin, une fois des thèmes dialogiques identifiés, nous faisons une analyse plus systématique de la circulation d'un thème ou d'une question – pour cela nous identifions la circulation des discours, les perspectives et positions relatives à ce thème, ses reprises, ses matérialisations, les forces qui s'y expriment, et la manière dont les personnes en font l'expérience. Les enchaînements dialogiques peuvent ainsi être reconstruits au travers de ces trois niveaux d'analyse – une décision politique mûrie au niveau sociogénétique se traduit en une mesure qui pose un nouvel objet matériel que rencontre une personne au niveau microgénétiq ue, et qui infléchit sa trajectoire au niveau ontogénétiq ue (Di Donato *et al.*, 2020) – ou au sein d'un même niveau – comme par exemple lorsque l'on suit la négociation d'une nouvelle mesure politico-sociale (Gfeller *et al.*, 2021).

SOCIOGÈNE ET ONTOGÈNE D'UNE REPRÉSENTATION SOCIALE : « ÊTRE VIEUX/VIEILLE »

Un thème dialogique récurrent identifié dans nos échanges par attention flottante s'articule autour du complexe sémiotique « être vieux/vieille ». Une compréhension sémiotique des représentations sociales nous invite à considérer les représentations sociales comme étant des idées, connaissances ou potentialités d'action cristallisées dans des éléments sémiotiques complexes, tels que des discours, matérialisées dans des objets, ou manifestées dans des pratiques (Duveen, 2007 ; Moscovici, 1961 ; Valsiner, 2003, 2006, 2013 ; Zittoun *et al.*, 2008). Cette approche nous permet donc de retracer une même représentation sociale au travers des normes organisant un corpus juridiques, dans leur matérialisation lorsqu'elles président à l'aménagement des espaces, mais aussi au travers de leur reconstruction ontogénétique – comme lorsque des normes liées aux représentations sociales de genre organisent les espaces de jeux à l'école et sont internalisés par les enfants (Cabra, 2021 ; Duveen & Lloyd, 1990).

Nous proposons donc ici deux exemples pour illustrer notre analyse de dialogues, signes et champs de force autour de la représentation sociale de la vieillesse. Premièrement, étant donné la nécessité de prendre en compte la matérialité dans laquelle se cristallisent les représentations sociales, nous proposons de partir d'une situation spécifique (niveau microgénétiq ue) afin de mettre en évidence les forces qui la sous-tendent, forces ayant trait en partie à des sens différents attribué à ce qu'est « être vieux/vieille ». Deuxièmement, en partant de l'importance de considérer les dialogues et champs en lien avec la personne (niveau ontogénétiq ue), nous proposons une analyse partant de l'expérience d'une personne autour de la représentation sociale de la vieillesse. Ces deux exemples permettent de montrer la pertinence d'une analyse dialogique étendue aux champs, aux signes et donc à l'expérience des personnes.

LA POSITION DU FOUR COMME THÈME INITIAL

Nous partons d'une situation issue d'un entretien entre deux membres de notre équipe de recherche et la cheffe de l'Office cantonal du logement. Durant l'entretien, celle-ci aborde la question

de la hauteur des fours dans les nouveaux appartements pour personnes âgées promus par le canton :

La position du four, on se fait chaque fois systématiquement engueuler. Il est par terre et tout le monde dit qu'il faudrait le mettre en hauteur pour les personnes qui ne peuvent pas se baisser. En fait la norme standard est au milieu et la norme « handicapé » est en bas, pour les personnes en chaise. Alors pour les personnes âgées il ne faut pas que ce soit à ras le sol, mais à 40 cm de hauteur ça va. Quand on ouvre le four, le premier « truc » [niveau où glisser les plaques] est à 40 donc c'est bon.

Dans cette situation d'entretien, la thématique de la hauteur du four est introduite par notre interlocutrice ; cette thématique apparaît fréquemment dans nos données, elle a retenu notre attention, et notre « attention flottante » l'a progressivement constituée en une thématique pertinente. Dans cet extrait, nous observons la cristallisation d'une certaine tension autour de ce qu'il faut prendre en compte l'installation d'un four pour une « personne âgée » : qui « engueule » qui ? Pourquoi la hauteur suit-elle les normes « handicapé » ? Quelle est la bonne hauteur de four pour les personnes âgées ? Les implicites de ce discours portent sur les « difficultés » qu'ont les personnes âgées : sont-elles semblables à celles des personnes en situation de handicap ou ont-elles des caractéristiques spécifiques ?

Nous partons donc de cette thématique pour développer l'analyse dialogique proposée ci-dessus. Nous identifions la hauteur du four en tant qu'élément central faisant partie des champs psychologiques de plusieurs personnes, notamment de la cheffe de l'Office du logement et de personnes âgées intéressées par les appartements susmentionnés. Nous plaçons cet élément au centre de notre analyse en considérant les forces qui agissent sur lui. Ainsi, nous mettons un objet matériel au cœur de nos analyses (plutôt qu'un individu ou une interaction interindividuelle), et nous examinons comment le dialogue autour de cet objet se déroule à travers des interactions verbales mais aussi à travers des directives et des matérialisations, sur une échelle spatio-temporelle bien plus large que la situation rapportée ci-dessus.

La hauteur du four apparaît comme objet de tensions interpersonnelles ; certaines personnes le souhaiteraient « en hauteur », néanmoins d'autres personnes ont décidé de le placer « en bas », ce que nous considérons comme un affrontement entre deux forces opposées. Le four placé bas est adapté aux besoins des personnes en chaise roulante et peut donc répondre à la représentation « être vieux/vieille, c'est potentiellement être en chaise roulante ». En revanche, pour les personnes qui ne peuvent pas se baisser, le four devrait être situé plus haut qu'il ne l'est. Ce placement répondrait à la représentation « être vieux/vieille, c'est ne plus réussir à se baisser » (figure 1). Le four est effectivement placé en bas, ce qui suggère que les forces tendant à l'installer dans cette position ont pris le dessus. Nous nous demandons alors qui sont les personnes impliquées, alors que celles-ci ne sont pas clairement mentionnées dans l'entretien. Notre connaissance plus large du contexte, acquise à travers l'étude de cas, ainsi que les informations communiquées dans d'autres parties de l'entretien, nous permettent de faire des hypothèses interprétatives.

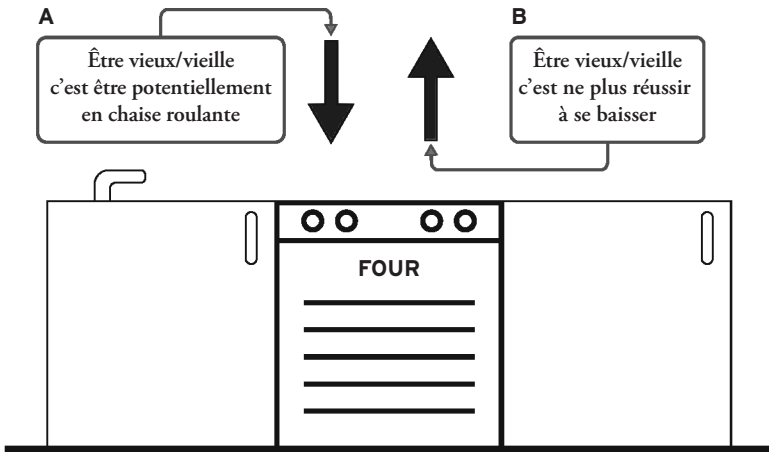


Figure 1 Hauteur du four et représentations de la vieillesse.

L'évolution du dialogue au fil de l'entretien – à l'échelle microgénétique – nous permet de comprendre que la situation

mentionnée dans cet extrait s'inscrit dans le contexte de portes ouvertes d'un nouvel immeuble d'appartements pour personnes âgées. L'une des autrices ayant participé comme observatrice à cet événement, nous savons que les personnes présentes étaient notamment des personnes âgées et leurs proches, des personnes travaillant dans le domaine de l'aide et de l'accompagnement aux personnes âgées, de jeunes adultes en situation de handicap (chaise roulante), des employé·e·s de la gérance immobilière s'occupant de cet immeuble, des membres de la coopérative propriétaire de l'immeuble, des membres de l'administration cantonale impliqués dans le développement de ces appartements, un conseiller communal, la presse régionale et des personnes de la promotion immobilière. Notre connaissance actuelle des rôles et buts des différents groupes de personnes, acquise au fil de l'étude de cas, nous permet de faire l'hypothèse que les personnes susceptibles de vouloir un four placé plus haut sont des personnes âgées ayant des difficultés à se baisser (ou anticipant ces difficultés), ainsi que des personnes connaissant bien ces difficultés car elles côtoient suffisamment les personnes âgées pour les observer ou les entendre (proches et personnes professionnelles de l'aide et de l'accompagnement). Nous identifions que ce positionnement quant au four sous-entend qu'«être vieux/vieille, c'est avoir potentiellement des difficultés à se baisser», mais c'est aussi «faire encore la cuisine et avoir besoin d'un four pour ce faire» et donc, d'avoir encore une certaine autonomie dans les activités quotidiennes.

Dans l'analyse du «on», nous devons différencier les personnes à qui le reproche est fait («on se fait engueuler»), c'est-à-dire les personnes à qui la responsabilité du placement du four est attribuée rétrospectivement et de manière souvent spéculative, et les personnes souhaitant effectivement que le four soit placé en bas. Si la cheffe de l'Office du logement se trouve certainement dans la première catégorie, notre connaissance du terrain et de ses implicites nous permet de supposer que d'autres personnes employées par l'administration communale, les membres de la coopérative et potentiellement les personnes liées professionnellement à cet immeuble (gérance, personne de référence) font également partie de ce «on» à qui l'on adresse des reproches. L'identification des

personnes souhaitant effectivement cette place pour le four est plus délicate. Nous pouvons néanmoins émettre différentes hypothèses, qui nous demandent d'élargir notre analyse à d'autres éléments et dimensions. Mais avant de faire cela, nous pouvons déjà compléter notre schéma en y ajoutant des individus qui non seulement nourrissent les forces agissant sur le placement du four, mais qui tentent aussi d'agir les un-e-s sur les autres concernant la hauteur du four (figure 2).

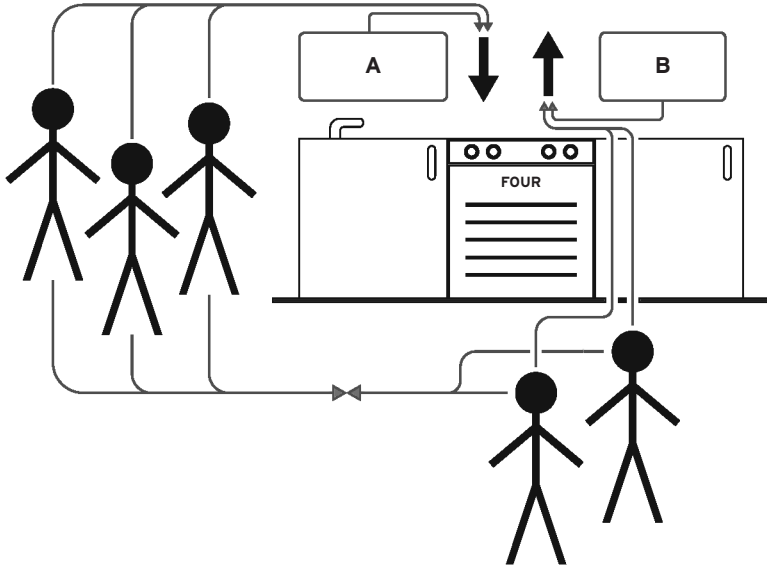


Figure 2 Hauteur du four et individus agissant comme forces.

LA TRAJECTOIRE DE LA HAUTEUR DU FOUR: ÉLARGIR L'ANALYSE

Dans la situation évoquée, le four est déjà placé dans la cuisine. Il a donc été matérialisé au terme d'une certaine trajectoire ; il a été installé par quelqu'un et avant cela, son placement a été pensé et dessiné par d'autres. Analytiquement, il s'agit donc à présent d'élargir notre focus pour comprendre la genèse de la situation mentionnée. Comme proposé par Lewin (1943), le principe de contemporanéité du champ, dans le cadre de systèmes ouverts comme celui-ci, demande de considérer aussi l'action de l'histoire et la genèse du champ pour son analyse. Ici, au niveau sociogénétique, différentes

personnes sont intervenues dans ce processus, parmi lesquelles : architecte, ouvrier, maître d'œuvre et maître d'ouvrage. S'il nous est difficile de retracer précisément les forces en jeu entre ces différentes personnes avec le matériel empirique que nous avons, il apparaît en revanche clairement que cette étape est décisive dans la question qui nous intéresse, car c'est à ce moment-là que la hauteur des fours de cet immeuble est fixée. Ainsi, nous pouvons compléter notre schéma des forces en jeu en y invitant ce passé (figure 3). Méthodologiquement, ce constat nous invite à investiguer plus avant les processus de prise de décision à cette étape de la construction.

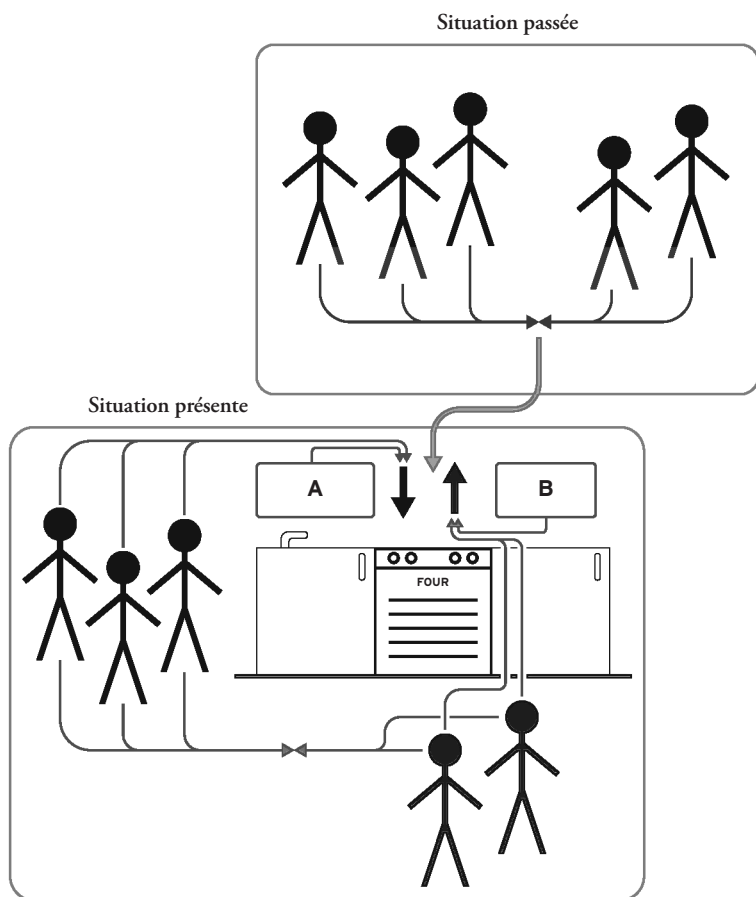


Figure 3 Genèse du champ.

Pour ce faire, l'un des matériaux empiriques à notre disposition sont les différentes normes et règles qui régissent la construction de bâtiments pour personnes âgées. La cheffe de l'office du logement y fait d'ailleurs référence dans l'extrait mentionné plus haut. Les normes SIA 500, qui concernent tout nouvel immeuble de plus de 8 appartements, sont souvent mentionnées dans les différents entretiens ainsi que dans les documents élaborés par des institutions cantonales. Nous pourrions donc nous attendre à y trouver des indications concernant la hauteur des éléments de cuisine; néanmoins, ce n'est pas le cas: ces normes SIA 500 ne jouent pas de rôle direct dans le champ de force qui nous intéresse. En revanche, il est possible que l'interprétation que les personnes en font, ou les représentations qu'elles en ont, entrent en jeu dans cette situation. En effet, la référence vague à «des normes» peut peser son poids dans des négociations interindividuelles en laissant entendre, de manière erronée, que la norme SIA 500, la seule formellement contraignante concernant ces appartements, indique que les fours doivent être placés en bas. En revanche, le document *Habitat pour personnes âgées. Directives*² donne les indications suivantes:

Four: Généralement peu utilisé par rapport à d'autres appareils ménagers. Pour cette raison, le placer à une hauteur conventionnelle dans la partie inférieure. [...] Un four de hauteur réduite est plus atteignable (le bas du four étant remonté). Emplacement idéal dans cuisines spacieuses: côté zone de travail, la partie mobile située au milieu du four sera à la hauteur du plan de travail. [...]

Ainsi, cette directive émet des recommandations contrastées. Pour ce qui est de la représentation sociale de la vieillesse, elle évoque notamment que le four est «généralement peu utilisé par rapport à d'autres appareils ménagers» et donc nuance la part d'autonomie présumée aux personnes âgées: elles ont un four dans la cuisine, pourraient cuisiner, mais la directive fait l'hypothèse

2. Bohn, F. (2010). *Habitat pour personnes âgées. Directives. Le standard suisse en matière de conception architecturale*. Centre suisse pour la construction adaptée aux handicapés.

qu'elles s'en serviraient peu. Elle recommande donc de placer le four « en bas », puis nuance cette recommandation en ajoutant que dans les cuisines spacieuses le four sera idéalement placé à mi-hauteur. Afin de comprendre l'action de cette norme en termes de force dans le champ qui nous intéresse, il faut ajouter que les appartements en question sont relativement petits, d'une part car ils sont destinés à des personnes seules ou des couples (ce que l'on peut entendre comme traduisant la représentation qu'« être vieux/vieille, c'est vivre seul-e ou en couple »), d'autre part en raison de contraintes financières. En effet, il s'agit d'une coopérative d'habitation cherchant à proposer des habitations à prix abordable, ce qui limite de fait le coût possible de la construction. Notons qu'un pourcentage d'appartements à loyers abordables sont aussi souhaités par l'Office du logement (« être vieux/vieille, c'est parfois avoir un revenu restreint »). Ces forces-là impliquent que les cuisines ne sont pas spacieuses et donc, si l'on suit les recommandations de la directive, les fours seront placés en bas. Ainsi, nous avons glissé à présent à une échelle spatio-temporelle bien plus large que la situation évoquée au départ. À ce niveau, nous rencontrons de nombreuses personnes actrices mais aussi des normes et directives institutionnalisées, des éléments relatifs à la situation socio-économique des personnes âgées dans notre société ou encore des contraintes matérielles (taille des appartements) et économiques (coûts de construction). Ces éléments relèvent du niveau sociogénétique, mais participent à définir la situation évoquée au départ (microgénétique).

Ayant observé que le four se matérialise à une certaine hauteur, nous pouvons identifier les implicites de cette décision de la hauteur et les tensions entre « l'autonomie », ainsi que l'usage qu'en font les personnes âgées, la présence de chaises roulantes, ou la difficulté à se baisser. Ainsi, nous mettons en évidence comment la hauteur du four est négociée à l'intersection des champs de diverses personnes. Sans que ces tensions ne soient complètement négociées, ce sont finalement les idées que « de toute façon ces personnes utilisent peu le four » et que le milieu du four reste accessible même pour les personnes ayant des difficultés à se baisser qui confortent la décision de placer le four en bas.

POIDS DES FORCES ET TEMPORALITÉ DE LEUR ACTION

Au-delà de la recension des principales forces en présence dans la définition de la hauteur du four (jamais totalement exhaustive), nous pouvons nous interroger sur le poids de chacune des forces et son rôle dans la constitution du champ actuel (au moment des portes ouvertes). Ainsi, si de multiples voix s'élèvent, ancrées dans différentes représentations de ce que c'est «être vieux/vieille», toutes n'ont pas le même poids (voir figure 4). Ce poids dépendra notamment des statuts professionnels de chacune des personnes concernées, des habitudes de travail, ainsi que des pouvoirs institutionnels. Le résultat implique aussi une tension temporelle, car certaines voix sont entendues seulement une fois que le four est déjà installé. Ainsi, les architectes, maîtres d'ouvrage et maître d'œuvre par exemple ont traditionnellement une certaine légitimité à discuter de l'agencement de la cuisine. L'ouvrier, présent lui aussi physiquement, aura certainement plus de mal à faire entendre son éventuelle opinion, même s'il sait d'expérience les difficultés que peut engendrer un four trop bas, par exemple s'il mange souvent chez sa grand-mère. Les personnes professionnelles de l'aide et de l'accompagnement aux personnes âgées, bien renseignées sur la question et ayant une certaine légitimité professionnelle à en débattre, sont néanmoins absentes au moment de la prise de décision, car elles ne sont pas conviées à ces échanges et ne sont pas informées suffisamment tôt de la naissance de tels bâtiments pour pouvoir intervenir. Les voix de ces personnes, ainsi que celles des personnes âgées et de leurs proches, se font néanmoins entendre à des occasions comme celle des portes ouvertes, et peuvent donc peser dans la balance lors de futures constructions, autrement dit participer au champ de forces définissant la place d'autres fours.

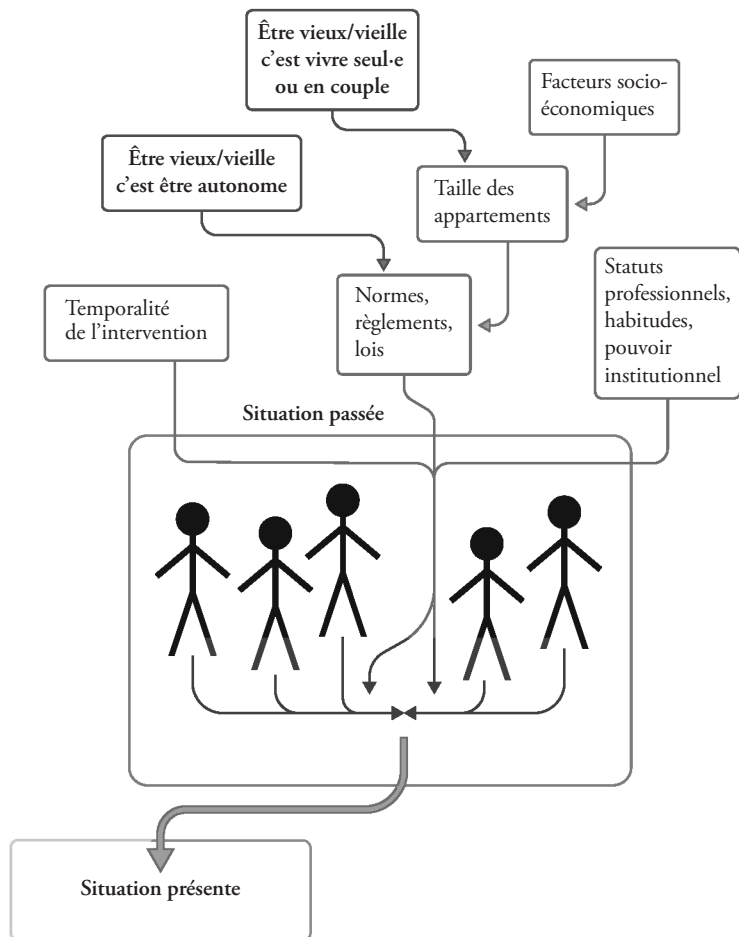


Figure 4 Poids des représentations dans le champ.

Au travers de ces différents discours, on voit une certaine dimension du pouvoir dans le sens foucauldien : les voix des personnes professionnelles de l'aide et du soin, mais aussi des personnes âgées, ont peu de possibilité d'agir sur cet agencement dans un premier temps. Cette analyse, au-delà du principe de contemporanéité du champ mais plutôt par rapport à l'histoire de sa définition, nous montre le poids de certaines voix par rapport à d'autres.

LA HAUTEUR DU FOUR COMME FORCE

Nous avons considéré jusqu'ici les forces en présence définissant la hauteur du four. Nous pouvons néanmoins aussi nous demander comment le four agit lui-même comme une force dans l'espace de vie d'une personne. Cela est donc un passage de la question considérée jusqu'ici – la hauteur du four comme élément à l'intersection de divers champs psychologiques – à une attention portée à la manière dont cet élément entre en jeu dans la modification d'un autre champ, celui des activités d'une personne. Nous allons donc considérer l'impact de ce four sur les activités habituelles d'une personne âgée, un impact que nous voyons lorsque nous nous focalisons sur le niveau ontogénétique. L'exemple concerne un autre immeuble, qui répond néanmoins aux mêmes critères que l'immeuble dont nous avons parlé jusqu'à présent. Les fours y sont situés à la même hauteur.

M^{me} Molteni, 93 ans, habite seule dans une maison isolée à la campagne. Elle décide de déménager dans un appartement conçu spécifiquement pour les personnes âgées car elle anticipe qu'il lui sera bientôt trop difficile de s'occuper de cette grande maison, sachant qu'elle y est très autonome. Son fils l'aide pour le jardin et passe régulièrement, mais elle ne souhaite pas qu'il se charge de plus de tâches. Elle fait elle-même le ménage, se chauffe au bois, commande ses courses sur internet et cuisine. Elle fabrique aussi son propre pain et la possibilité de continuer cette activité la taraude déjà bien avant le déménagement. Elle craint notamment de ne pas trouver un pain qui lui plairait s'il lui fallait en acheter. Elle sait déjà que le four sera situé bas et cela lui pose problème car sa mobilité ne lui permet plus de se pencher sans prendre appui avec une main, alors qu'elle a besoin d'avoir les deux mains libres pour enfourner les plaques. Le déménagement aura finalement pour conséquence un arrêt de cette activité, autrement dit une réduction de son autonomie. Néanmoins, elle assure alors que cela ne lui pose après tout pas problème, qu'elle est soulagée d'avoir moins de travail et que le pain livré par la boulangerie lui convient.

Au niveau ontogénétique, l'impact de la « hauteur du four » sur les habitudes d'une personne et sur son autonomie devient visible. Ces appartements ont été conçus dans le but de favoriser l'autonomie de la personne à son domicile ; en cela, ils reflètent un discours actuellement très présent, qu'on pourrait résumer ainsi : « être vieux/vieille, c'est avoir le droit (voire même le devoir) de rester autonome (sous-entendu : malgré les menaces et contraintes pesant sur cette autonomie) ». Cette notion d'autonomie est également mentionnée dans la préface des directives que nous avons citées plus haut. Néanmoins, l'analyse de la trajectoire de cette personne montre que, si elle était très autonome et faisait son pain elle-même, l'entrée en appartement pour personnes âgées se traduit paradoxalement en perte d'autonomie en raison des caractéristiques matérielles conçues... pour les personnes âgées. Autrement dit, le champ de force qui lui permettait cette autonomie a été modifié et une nouvelle force (la hauteur du four) l'empêche de maintenir son activité. Cependant, contrairement aux attentes que pourrait supposer un discours valorisant l'autonomie, elle accueille cette réduction avec soulagement.

Ce témoignage montre à la fois une anticipation des conséquences de la vieillesse pas encore vécues – la difficulté à s'occuper d'une grande maison ; être une charge pour des personnes s'occupant d'elle – et les solutions trouvées par la personne elle-même pour faire sens de ce changement. L'action de la représentation sociale de la vieillesse peut ainsi être vue comme informant la décision de déménager, en lien avec une expérience de sa propre vieillesse ou situation actuelle. Le paradoxe du four placé trop bas est qu'il implique une perte d'autonomie, donc renforce le sentiment d'« être vieux-vieille » – mais cette tension semble se résoudre par le fait que la personne est soulagée de ne plus avoir à faire son pain... peut-être que d'arrêter de faire son pain libère du temps pour d'autres choses, ou que cela la fatigue moins. Peut-on alors éventuellement suggérer que la personne se développe en gérant les tensions générées par les représentations d'« être vieux/vieille » matérialisées autour du four ? Pour répondre à cette question nous pouvons nous tourner vers notre deuxième exemple.

MANGER AVEC D'AUTRES

Le deuxième exemple que nous proposons part d'une analyse ontogénétique des implications de «devenir vieux/vieille» et ses conséquences sur l'espace de vie et le champ, plutôt que d'un objet autour duquel se cristallise cette représentation sociale de la vieillesse.

M^{me} Agathe, âgée de 85 ans, habite seule dans un appartement au 4^e étage sans ascenseur. Elle a quelques difficultés de mobilité mais n'envisage pas de déménager tant qu'elle arrive à se débrouiller seule. M^{me} Agathe est une personne qui aime beaucoup partager des repas avec d'autres : la nourriture occupe une place centrale dans sa vie. Lorsque les chercheuses³ l'interrogent sur la vieillesse, elle répond «il faut faire avec, il ne faut pas trop se plaindre, je suis déjà très heureuse d'avoir un toit et de quoi manger tous les jours». Ses difficultés de mobilité sont une contrainte du champ qui s'opposent à la force que constitue son envie de cuisiner pour les autres : de fait, elle ne peut plus vraiment cuisiner ni utiliser le four de sa maison. Toutefois, elle trouve une solution pour contourner cette opposition entre deux forces : certes, elle ne peut plus cuisiner pour partager les repas ; cependant, d'une part quand on est vieille, il ne faut pas trop se plaindre, s'il y a à manger c'est suffisant, et d'autre part, plutôt que de cuisiner, elle fait des salades ou des fondues pour manger avec d'autres, ce qui ne lui demande pas trop d'effort. Ici, sa propre reconstruction de la représentation sociale de la vieillesse – on peut accepter d'arrêter de faire certaines choses, comme utiliser le four – consiste à accepter la perte des possibilités – il faut «faire avec». Ce «faire avec» est néanmoins nuancé car il concerne essentiellement l'utilisation du four et lui permet de maintenir ce qui lui tient à cœur : manger avec d'autres.

Ce deuxième exemple montre donc un champ particulier avec des forces contraires : M^{me} Agathe aime manger avec d'autres, mais elle se sent moins capable d'utiliser son four et de cuisiner – en

3. Entretiens menés par Isabelle Schoepfer et Aurora Ruggieri, que nous remercions ici.

cela elle « devient vieille » : elle ne peut plus utiliser son four et sa capacité d'agir est limitée. Toutefois, cette représentation sociale est aussi reconstruite au niveau ontogénétique. M^{me} Agathe trouve en effet une double solution de compromis : d'une part elle transforme l'activité (elle cuisine des repas simples qu'elle peut partager), et d'autre part elle fait appel à un proverbe qui donne sens à la situation « on doit faire avec ». Nous observons ainsi comment M^{me} Agathe résout les tensions dont elle fait l'expérience. Ainsi notre analyse dialogique révèle-t-elle l'évolution de l'espace vécu de la personne ainsi que ses stratégies de résolution.

TENSIONS DIALOGIQUES, OCCASIONS DE DÉVELOPPEMENT

Les deux exemples que nous avons proposés – les débats autour de la hauteur des fours, l'expérience de cuisiner pour les autres – nous ont permis de démontrer l'intérêt d'une analyse dialogique qui va au-delà d'une analyse textuelle. Nous avons en effet proposé de considérer un élément particulier, objet de tensions résultant de sa situation à l'intersection de plusieurs champs de forces dans lesquels il est associé à des représentations divergentes de ce qu'est « être vieux/vieille ». Ces forces se présentent sous la forme de diverses substances – des aménagements de cuisine, des discours et des pratiques. Ces matérialisations sont elles-mêmes prises dans des dynamiques dialogiques plus larges – ici, des discours sur la vieillesse, des intérêts économiques, des décisions administrativopolitiques, etc. Dans nos deux exemples, les personnes sont prises dans des jeux de tensions résultant de forces contraires : c'est parce qu'elle accepte qu'elle est « vieille » et qu'elle souhaite faciliter la poursuite de ses intérêts que M^{me} Moltani déménage dans un appartement dit pour personnes âgées, avec un four placé bas – car « être vieux/vieille » c'est à la fois « être potentiellement handicapé » et devoir « maintenir son autonomie ». Toutefois le four l'empêche de mener à bien une activité qui lui tient à cœur – elle se trouve donc contrainte de l'arrêter. Elle accepte cela avec, semble-t-il, un certain soulagement – dans le fond, semblerait-il, devenir vieux/vieille c'est aussi savoir renoncer à des activités trop difficiles (Amyot, 2008 ; Baltes, 1997) et avoir le droit de se reposer (Repetti, 2015). En miroir, M^{me} Agathe qui aime tant cuisiner

rencontre aussi des difficultés avec son four ; à cette contrainte du champ, elle oppose un proverbe – il faut « faire avec » – et elle simplifie ses modalités de cuisine pour pouvoir poursuivre ses engagements, partager ses repas. Ainsi, pourrait-on dire, notre analyse dialogique nous mène-t-elle à mettre en évidence la manière dont ces deux personnes ont géré une tension dans le champ – autour de l'expérience « d'être vieux/vieille » – en la résolvant en une nouvelle compréhension d'elles-mêmes ou de leur situation ; nous avons ainsi peut-être mis en évidence deux dynamiques de développement.

OUVERTURES

Pour contribuer à une réflexion sur les méthodologies dialogiques, nous avons proposé de partir des analyses centrées sur des séquences verbales d'interactions langagières, pour considérer des dynamiques dialogiques bien plus vastes dans le champ social et qui viennent se manifester et se matérialiser dans des situations spécifiques. Une approche socioculturelle, enrichie d'une lecture foucauldienne des enjeux de forces, d'une approche lotmanienne qui nous invite à considérer des circulations de signes au travers de différentes substances, nous amène à considérer les situations dans lesquelles se trouvent et agissent les personnes comme des champs définis à la Lewin. En nous centrant sur des situations tirées de notre étude de cas dialogique, nous montrons qu'une situation relativement simple – une personne âgée se trouve confrontée à un four trop bas dans un appartement dans lequel elle vient d'emménager – est la résultante de dynamiques dialogiques extrêmement complexes organisées autour de la représentation sociale d'« être vieux/vieille ». Ainsi, des édits institutionnels, des négociations entre personnes issues du monde politique, de la construction ou de la prise en charge des personnes âgées sont matérialisés dans un champ – et une personne âgée ne peut plus faire son pain et réalise que « être vieux/vieille », c'est « faire avec ». Autrement dit, dans la prolongation de dynamiques dialogiques sociales complexes se jouent des dynamiques intrapersonnelles qui catalysent aussi des processus développementaux.

Nous espérons ainsi avoir montré qu'il y a tout à gagner d'aller au-delà d'une approche dialogique limitée à une analyse de discours, pour considérer le dialogisme comme proposition épistémologique, ontologique et éthique (Marková, 2016). Une telle approche nous invite à mieux intégrer l'importance des jeux de pouvoir, des institutions et de la sociomatérialité en psychologie (Brown, 2005 ; Cabra & Zittoun, 2021 ; Gfeller *et al.*, 2022 ; Iannaccone *et al.*, 2020)2020. Cette lecture nous donne aussi accès à des dynamiques développementales sinon invisibles, qui se jouent précisément dans les transactions de la personne avec son environnement. Nous pensons aussi qu'une telle approche met en évidence des dynamiques que nous pouvons ensuite discuter avec les actrices et les acteurs du champ social que nous observons (Cornish, 2020a), et qui peuvent à leur tour participer aux dynamiques dialogiques et de transformation de ce champ. Une analyse dialogique peut donc constituer, à certaines conditions, un important catalyseur de processus psychologiques et sociaux.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AMYOT, A. M. D. (2008). Trois cas de figure sur la psychothérapie des personnes âgées. Travailler avec un narcissisme fragilisé. *Psychothérapies*, 28(1), 49-55. <https://doi.org/10.3917/psys.081.0049>
- BALTES, P. B. (1997). On the incomplete architecture of human ontogeny. Selection, optimization and compensation of developmental psychology. *American Psychologist*, 52(4), 366-380. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.4.366>
- BRAUNER, E., BOOS, M., & KOLBE, M. (Éds). (2018). *The Cambridge Handbook of Group Interaction Analysis*. Cambridge University Press.
- BROWN, J. B. (2005). Social Dynamics of the Life Course: Transitions, Institutions, and Interrelations (review). *Social Forces*, 84(2), 1305-1306. <https://doi.org/10.1353/sof.2006.0006>
- CABRA, M. (2020). Dialogical ethnography. In M. Huber & D. E. Froelich (Éds). *Analyzing Group Interactions. A Guidebook for Qualitative, Quantitative and Mixed Methods* (pp. 169-179). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367321116-19>
- CABRA, M. (2021). *Gender differentiation in children's play: A socio-cultural perspective* [Thèse doctorale]. Université de Neuchâtel.
- CABRA, M., & ZITTOUN, T. (2021). Modes of engagement : A socio-cultural approach to institutions. In K. Komatsu (Éd.). *The self on the move: Passing through institutional settings*. Information Age Publishing.
- CORNISH, F. (2020a). Communicative generalisation : Dialogical means of advancing knowledge through a case study of an 'unprecedented' disaster. *Culture & Psychology*, 26(1), 78-95. <https://doi.org/10.1177/1354067X19894930>
- CORNISH, F. (2020b). Towards a dialogical methodology for single case studies. *Culture & Psychology*, 26(1), 139-152. <https://doi.org/10.1177/1354067X19894925>
- CORNISH, F., GILLESPIE, A., & ZITTOUN, T. (2013). Collaborative data analysis. In U. Flick (Éd.), *The Sage Handbook of qualitative data analysis* (pp. 79-93). Sage.

DI DONATO, F., GARROS, É., LAVANCHY, A., MAHON, P., & ZITTOUN, T. (Éds). (2020). *La fabrique de l'intégration*. Antipodes. https://www.antipodes.ch/telechargement_pdf/didonato-garros-lavanchy-mahon-zittoun_la-fabrique-de-l-integration_978-2-88901-974-8_10.33056-ANTIPODES.11704.pdf

DUMÉZ, H. (2016). *Méthodologie de la recherche qualitative: Les questions clés de la démarche compréhensive* (2^e éd.). Vuibert.

DUVEEN, G. (1997). Psychological development as social process. In L. Smith, J. Bockrell & P. Tomlinson (Éds). *Piaget, Vygotsky and beyond* (pp. 61-78). Routledge.

DUVEEN, G. (2007). Culture and social representations. In J. Valsiner & A. Rosa (Éds). *The Cambridge Handbook of sociocultural psychology* (pp. 543-559). Cambridge University Press.

DUVEEN, G., & LLOYD, B. (Éds). (1990). *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge University Press.

FOUCAULT, M. (1966). *Les mots et les choses*. Gallimard.

FOUCAULT, M. (2008). *L'archéologie du savoir*. Gallimard. (Édition originale 1969). <https://www.cairn.info/l-archeologie-du-savoir--9782070119875-p-47.htm>

FREUD, S. (1900). *The interprétation of dreams* (J. Strachey, Éd.; Vols 4-5). Vintage. (Édition originale 1900).

GFELLER, F., GROSSEN, M., CABRA, M., & ZITTOUN, T. (2022). Réformes politiques face au vieillissement démographique: Diversité des perspectives dans la mise en œuvre d'une politique socio-sanitaire. *Revue pluridisciplinaire d'Éducation par et pour les Doctorant-e-s*, 1(1), Article 1. <https://doi.org/10.57154/journals/red.2022.e990>

GFELLER, F., ZITTOUN, T., GROSSEN, M., & CABRA, M. (2021). *L'offre de logement pour personnes âgées dans le canton de Neuchâtel. Évolution, état des lieux, tensions* (rapport de recherche HomAge N° 1). Université de Neuchâtel.

GILLESPIE, A., & CORNISH, F. (2014). Sensitizing questions: A method to facilitate analyzing the meaning of an utterance. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 48, 435-452. <https://doi.org/10.1007/s12124-014-9265-3>

GROSSEN, M., GFELLER, F., CABRA, M., & ZITTOUN, T. (2022). Bien plus qu'un simple décor. Déménager dans un appartement avec encadrement : une occasion de développement psychologique? *Psychoscope*, 1, 26-29.

GROSSEN, M., & SALAZAR ORVIG, A. (2011). Processus d'influence, cadrage et mouvements discursifs dans un groupe focalisé. *Bulletin de psychologie*, 515(5), 425-438. <https://doi.org/10.3917/bupsy.515.0425>

GROSSEN, M., ZITTOUN, T., & BAUCAL, A. (2020). Learning and developing over the life-course: A sociocultural approach. *Learning, Culture and Social Interaction*, 37, 100478. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100478>

IANNACONE, A., MANZI, F., MOLLO, M., & SAVARESE, G. (2020). Editorial: Sociomateriality in Children With Typical and/or Atypical Development. *Frontiers in Psychology*, 11, 610385. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.610385>

LEWIN, K. (1943). Defining the 'Field at a given time'. In *Resolving social conflicts & Field theory in social science* (pp. 200-211). American Psychological Association. (Édition originale 1943).

LEWIN, K. (1951). Behavior and development as function of the total situation. In E. Cartwright (Éd.). *Field theory in the social sciences* (pp. 238-303). Harper and brothers publishers. (Édition originale 1946).

LOTMAN, Y. M. (2000). *Universe of the mind: A semiotic theory of culture* (A. Shukman, Trad.). Indiana University Press.

MARKOVÁ, I. (2016). *The Dialogical Mind: Common Sense and Ethics*. Cambridge University Press.

MARKOVÁ, I., ZADEH, S., & ZITTOUN, T. (2020). Introduction to the special issue on generalisation from dialogical single case studies. *Culture & Psychology*, 26(1), 3-24. <https://doi.org/10.1177/1354067X19888193>

MOSCOVICI, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. Presses universitaires de France.

- REPETTI, M. (2015). Regards de retraités sur le vieillissement actif. *Swiss Journal of Sociology*, 41(3), 419-435. <http://doi.org/10.5169/seals-814151>
- ROSA, A., & VALSINER, J. (Éds). (2018). *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (2^e éd.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316662229>
- VALSINER, J. (1998). *The guided mind: A sociogenetic approach to personality*. Harvard University Press.
- VALSINER, J. (2001). Process structure of semiotic mediation in human development. *Human Development*, 44, 84-97. <https://doi.org/10.1159/000057048>
- VALSINER, J. (2003). Beyond social representations: A theory of enablement. *Papers on Social Representations*, 12, 7.1-7.16.
- VALSINER, J. (2006). The semiotic construction of solitude: Processes of internalization and externalization. *Sign Systems Studies*, 34(1), 9-35.
- VALSINER, J. (2013). Creating sign hierarchies: Social representation in its dynamic context. *Papers on Social Representations*, 22, 16.1-16.32.
- VALSINER, J. (2019). *Ornamented lives*. Information Age Publishing.
- ZITTOUN, T. (2006). *Insertions. À quinze ans, entre échecs et apprentissage*. Peter Lang.
- ZITTOUN, T. (2012). On the emergence of the subject. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 46, 259-273. <https://doi.org/10.1007/s12124-012-9203-1>
- ZITTOUN, T. (2018). The Velvet revolution of land and minds. In B. Wagoner, F. M. Moghaddam & J. Valsiner (Éds). *The psychology of radical social change: From rage to revolution* (pp. 140-158). Cambridge University Press.
- ZITTOUN, T. (2019a). Generalising from a regional case study: A dialogue with a hill. *Culture & Psychology*, 26(1), 62-77. <https://doi.org/10.1177/1354067X19888187>
- ZITTOUN, T. (2019b). *Sociocultural psychology on the regional scale: A case study of a hill*. Springer.

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

ZITTOUN, T., & BAUCAL, A. (2021). The relevance of a sociocultural perspective for understanding learning and development in older age. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 100453. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100453>

ZITTOUN, T., CABRA, M., GFELLER, F., & GROSSEN, M. (2023). Développement des personnes «âgées» et transformation des espaces vécus. In A. Iannaccone, E. Cattaruzza & E. Schwab (Éds). *Expériences socio-matérielles: Objets, interactions et espaces*. Éditions Alphil.

ZITTOUN, T., CORNISH, F., GILLESPIE, A., & AVELING, E.-L. (2008). Using social knowledge: A case study of a diarist's meaning making during World War II. In T. Sugiman, K. J. Gergen, W. Wagner & Y. Yamada (Éds). *Meaning in Action: Constructions, Narratives and Representations* (pp. 163-179). Springer. https://doi.org/10.1007/978-4-431-74680-5_10

ZITTOUN, T., VALSINER, J., VEDELER, D., SALGADO, J., GONÇALVES, M., & FERRING, D. (2013). *Human development in the lifecourse. Melodies of living*. Cambridge University Press.

RÉSUMÉ DU CHAPITRE

Dans ce chapitre, nous proposons de considérer les dynamiques dialogiques au-delà de simples échanges langagiers, comme des dynamiques complexes, multimodales, se déployant dans des espaces sociaux sous-tendus par des champs de forces complexes. Nous adoptons une perspective de psychologie socioculturelle du développement tout au long de la vie, et proposons une approche analytique ancrée dans l'épistémologie dialogique développée par Ivana Marková, enrichie par les propositions de Michel Foucault, de Yuri Lotman et de Kurt Lewin, notamment son concept d'espaces de vie (*life space*). Ces approches nous invitent à (1) aller au-delà d'échanges linguistiques spécifiques pour prendre en compte la manière dont les dialogues traversent différentes situations, (2) examiner les perspectives des personnes et les transformations des personnes et de leur environnement aux niveaux microgénétiques, ontogénétiques et sociogénétiques, et (3) considérer les espaces de vie des personnes, y compris dans leurs dimensions sociomatérielles et les rapports de forces qui les constituent. L'analyse présentée s'ancre dans une étude de cas et part de l'identification de thèmes récurrents et de tensions dans le champ pour ensuite procéder à une analyse plus systématique de la circulation d'un thème ou d'une question à travers nos données. Cette analyse est structurée en distinguant les dynamiques microgénétiques, ontogénétiques et sociogénétiques.

En allant au-delà d'une analyse textuelle et en se centrant sur des vignettes qui condensent les tensions d'un champ spécifique, cette démarche analytique nous permet de comprendre comment les forces en présence se stabilisent ou au contraire entrent en mouvement à différentes échelles temporelles. Ce faisant, l'analyse nous permet de théoriser les interactions entre les personnes et leur environnement, en tenant compte des différentes substances à travers lesquelles les discours circulent, pour reprendre les termes de Lotman, et donc de mieux comprendre les dynamiques développementales.

Une telle démarche, forcément interprétative, ne permet pas entièrement de démêler les perspectives des personnes participantes – à la première personne – et ce que les chercheuses en observent

ou objectivent – à la troisième personne. Par ailleurs, l'analyse des rapports de force et donc des dynamiques de pouvoir reste également interprétative; idéalement, elle demanderait d'une part de poursuivre le dialogue avec le terrain et de l'autre avec diverses sciences sociales.

CONCLUSION

LA DIFFICILE DÉCLINAISON MÉTHODOLOGIQUE DE LA PERSPECTIVE DIALOGIQUE

SIMON VUILLE (INSTITUT DE SOCIOLOGIE, UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL)

C'est d'une crise méthodologique de cet ordre, du besoin d'une orientation guidée dont ont pris conscience les représentants des diverses disciplines, de la nécessité – à un niveau donné de connaissance – d'articuler de façon critique des données hétérogènes, d'organiser en un système des lois disparates, d'interpréter et de vérifier les résultats, d'épurer les méthodes et les concepts de base, de poser les principes fondamentaux, en un mot d'embrasser la connaissance dans toute son étendue, – c'est de tous ces éléments que naît une science générale. (Vygotski, 1927/2010, p. 66)

Cet ouvrage matérialise une volonté: offrir la possibilité aux chercheurs-euses néophytes de mobiliser des outils analytiques alternatifs à la surexploitée méthode d'analyse thématique de contenu en psychologie. Il part également du constat d'une inadéquation récurrente entre des cadres théoriques à orientation dialogique et les approches analytiques effectivement appliquées. Le dialogisme offre une vision des phénomènes psychiques et sociaux qui nécessite encore le développement d'outils cohérents et applicables malgré le fait que certaines publications s'y attellent déjà (voir Muller Mirza & dosSantos Mamed, 2021a, 2021b). L'aspiration de cet ouvrage est ainsi d'apporter sa pierre à un édifice méthodologique en congruence avec une posture épistémologique dialogique. Le questionnement transversal aux contributions qui le constituent est formulable comme suit: comment effectuer une recherche en psychologie qui embrasse pleinement la perspective dialogique?

Avant d'entamer cette conclusion, je tiens à exprimer ma reconnaissance pour cette opportunité. J'ai eu l'occasion de relire l'ensemble du manuscrit, de proposer des commentaires en tant qu'étudiant en psychologie socioculturelle, d'ausculter les

bibliographies et de faire la mise en forme du texte pour assurer sa cohésion typographique. En considérant le public-cible de jeunes chercheurs-euses ainsi que ma position qui a basculé d'étudiant à doctorant durant l'écriture de cet ouvrage, les personnes responsables de la publication ont jugé opportun de me proposer de le clore. C'est donc dans une combinaison d'enjouement et d'appréhension que je me vois projeté en tant que porte-étendard ou bouc-émissaire des lecteurs-trice-s potentiel-le-s.

Au cours de mes études en psychologie socioculturelle, je me suis heurté frontalement à l'application exigeante des approches dialogiques lors de la rédaction de dossiers. Dans un premier, j'ai analysé les différentes «voix» – des «autres» et les «positions du je» avec la proposition d'Aveling et collègues (2015; Aveling & Gillespie, 2008) – de femmes cisgenres physiologiquement capables de procréer mais qui rejettent volontairement la parentalité. J'ai alors pu observer comment les discours des autres mais également les discours du «je» projeté («je» en tant que mère, «je» en tant que femme enceinte) entrent en discussion ou en conflit. Dans un second dossier, j'ai analysé la construction symétrique d'exogroupes et d'endogroupes concernant la compréhension de la division sexuée, c'est-à-dire sur les diverses interprétations de la nature de cette division. Pour ce faire, je me suis appuyé sur Gillespie (2020a, 2020b). Finalement, lors de mon mémoire de master, j'ai analysé des genres non binaires avec une approche développementale en me focalisant sur l'élaboration de sens et sur la signification de la non-binarité propre à la personne. La publication préalable de cet ouvrage m'aurait outillé pour l'application méthodologique du dialogisme.

Ma position est donc celle d'un étudiant affilié et familiarisé à la perspective dialogique au sein de la psychologie socioculturelle et celle d'un chercheur qui entame une nouvelle recherche et qui est amené à se questionner sur la manière de l'aborder. C'est avec cette double lecture que je propose, au fil de cette conclusion, d'entrer en dialogue avec chacune des contributions. Mon principal objectif est de montrer ce que je retiens, selon ma compréhension et mes affinités théoriques, des différentes propositions méthodologiques et analytiques qui traversent cet ouvrage. Dans l'ensemble,

il semblerait que la méthode et l'analyse qui découlent d'une perspective dialogique reposent sur la recherche du dépassement du discours produit par les participant·e·s.

Chaque contribution offre une articulation unique et cohésive entre l'unité d'analyse, la méthodologie, le matériel empirique élaboré, l'approche analytique et l'application de concepts opératoires. La difficulté pour moi a été d'échafauder une structure logique et intelligible. J'ai décidé de me focaliser sur des notions qui décrivent des phénomènes à l'interface du langage et du psychique qui me semblaient ressortir dans chaque contribution. J'en ai identifié quatre : l'intersubjectivité, la signification, l'interaction et l'indexicalité. Mon objectif est d'exposer leur richesse tout en soulignant les difficultés qui en émergent.

Ce texte se structure en deux sections. La première est théorique, elle commence par établir l'envergure de la perspective dialogique en s'attardant sur sa vision ontologique de la psyché et du langage puis revient sur chacun des quatre éléments théoriques susmentionnés. L'application concrète d'une conception dialogique est approfondie dans la seconde section. Dans cette dernière, je reviens sur la manière dont les auteurs·trices ont décliné la perspective dialogique autour des quatre notions identifiées ainsi que sur les écueils rencontrés. Finalement, je conclus en mettant en avant ce que cet ouvrage apporte à la recherche tout en relevant les questionnements subsistants.

ENTRE LANGAGE ET PSYCHÉ

Une propriété fondamentale de la perspective dialogique réside dans la relation conceptuelle entre la pensée et le langage en tant que produit de l'interdépendance entre le Moi et l'Autre, entre l'Ego et l'Alter (Daiute, chapitre 9 ; Grossen & Salazar Orvig, chapitre 1 ; Muller Mirza, chapitre 4). En effet, la plupart des disciplines ont une vision particulière de la nature du langage et cette dernière est souvent monologique, c'est-à-dire qu'elle considère le langage et la signification des mots comme étant relativement fixes et le contexte comme y étant extérieur (pour des exemples en psychologie, voir O'Connell & Kowal, 2003). Il semblerait qu'une des spécificités du langage humain réside dans les capacités de notre

appareil phonatoire, c'est-à-dire toutes les parties anatomiques qui sont liées à la production de sons spécifiques (Bernicot & Bert-Erboul, 2014). Les êtres humains se démarqueraient alors des primates non humains par leur différence de potentialités biologiques à émettre des sons distincts. Cependant, le dialogisme dépasse le discours produit par l'articulation physique de sons dans l'ici et maintenant en s'interrogeant sur les significations et les actions de l'être humain, qui pense de manière interdépendante. Ces significations et actions ont des liens lointains : ce sont des liens dans le temps et dans l'espace qui dépassent le *hic et nunc* interactif.

Les traditions bakhtiniennes et vygotskiennes proposent une relation dialectique entre la pensée et le langage qui, de ce fait, y intègre un développement social, culturel et historique (voir Aguiar *et al.*, chapitre 11). Cette conception va à l'encontre des approches qui dominent les sciences cognitives actuelles. Une approche cognitive suppose que le langage est un reflet – plus ou moins net – immédiat et concret de la réalité psychique d'un individu, l'individu étant alors lui-même influencé par des causes qui lui sont extérieures (Edwards, 1991). Avec cette vision, la signification est présente directement dans le langage, ce dernier peut alors être utilisé comme un matériel empirique pur et être retranscrit sans préoccupation (voir dos Santos Mamed & Kloetzer, introduction).

Cette conception du langage a comme conséquence méthodologique de permettre des études avec une logique cumulative : assembler des éléments qui vont dans un sens unique. C'est notamment ce que proposent les approches quantitatives ou les approches qualitatives qui utilisent l'analyse thématique de contenu (voir Flick, 2023). En effet, ces approches vont chercher à réduire la complexité en faisant abstraction du contexte et, en ce qui concerne l'analyse thématique de contenu, du reste de l'entretien. Elles en extraient la signification sans se soucier des conditions de production du discours de la personne interrogée. Les éléments contradictoires qui ne sont que peu visibles, les tensions internes aux réponses ou encore le rôle des questions sont écartés, créant ainsi un objet isolé et considéré comme étant neutre et universel. Cette manière de découper le discours omet les effets interactionnels et donc ne parvient pas à appréhender l'interdépendance entre le Moi et l'Autre

qui est caractéristique des moyens de construction de données. À l'inverse des approches qui considèrent une conscience monologique, une approche dialogique part du postulat que la conscience n'est pas le locus de représentations; elle se forme dans un être agissant dans et sur le monde (Taylor, 1995).

Pourquoi est-il si délicat de mettre concrètement en œuvre la perspective dialogique lorsque l'on entre en contact avec l'empirie? La richesse de la perspective dialogique semble s'amenuiser en se confrontant à la réalité de la recherche et au travers de son opérationnalisation. En effet, puisqu'elle ne constitue pas un paradigme unifié, elle nécessite de créer des assemblages méthodologiques qui comblent tel ou tel manque afin de devenir opérationnelle et d'obtenir un éclairage sur un matériel empirique toujours partiel. Dans la suite de cette première section, j'aborde les éléments conceptuels de la perspective dialogique qui me paraissent ressortir des différentes contributions. Cela pour pouvoir montrer par la suite comment les auteurs·trices les ont opérationnalisés.

ÉLÉMENTS CONCEPTUELS DU DIALOGISME

Selon ma lecture, les difficultés de mise en œuvre de la perspective dialogique se situent sur au moins quatre niveaux, chacun d'entre eux renvoyant à des questionnements quant aux unités d'analyse à choisir. Ce sont: l'intersubjectivité, la signification, l'interaction, l'indexicalité. Bien entendu, ces quatre éléments conceptuels ne sont pas exclusifs et sont même obligatoirement reliés. Les changements s'effectuent sur leur emphase dans l'application méthodologique et analytique de la recherche.

Je commence par l'intersubjectivité. Cette notion est complexe et possède diverses acceptions (Moro *et al.*, 2014b). Elle peut être synthétisée par l'interdépendance des subjectivités dans leur condition même d'existence (pour davantage de détails, voir Moro *et al.*, 2014a; Valsiner, 1997). Selon Valsiner (1997), l'intersubjectivité permet l'émergence de la subjectivité qui, en retour, développe cette première. Cet espace intersubjectif peut aussi être perçu dans le langage. C'est précisément cette possibilité qui est offerte par une approche bakhtinienne. Au fil de son histoire, la langue esquisse l'évolution des visions du monde et des compréhensions des

individus tout en les imbriquant dans un ensemble de significations culturellement élaboré (Bakhtine, 1929/1977). Pour Bakhtine (1929/1977), le mot est toujours interindividuel ; il doit, pour exister en tant que tel, acquérir une valeur sociale. Par son omniprésence, le mot est indicateur à privilégier car « l'entière réalité du mot est absorbée par sa fonction de signe » et parce qu'il est caractérisé par l'« exceptionnelle netteté de sa structure sémiotique » (Bakhtine, 1929/1977, p. 31). Cela résonne avec la perspective vygotkienne étant donné que, d'après cette dernière, le mot est « l'expression la plus directe de la nature historique de la conscience humaine » (Vygotski, 1934/2019, p. 510). Bakhtine (1929/1977) continue en ajoutant que l'« être, reflété dans le signe, ne fait pas que s'y refléter, il s'y réfracte également » (p. 43). Le langage et les signes ne sont alors pas de simples médiateurs, ils transforment activement la subjectivité. Au travers de sa pensée, Bakhtine a « souligné l'importance de la problématique de l'altérité qui se trouve au principe de toute expression verbale » (Sarfaty, 2019, p. 63).

La perspective bakhtinienne instaure encore d'autres dialogues avec les travaux de Vygotski. Pour celui-ci, la signification du mot se trouve dans le fait qu'elle est simultanément un phénomène verbal et intellectuel (Vygotski, 1934/2019). Dans sa conception, les mots permettent de canaliser la pensée qui, elle, est intellectuelle, affective et volitive. Il estime que « toute idée contient le rapport affectif de l'homme avec la réalité qu'elle représente » (Vygotski, 1934/2019, p. 71). Les aspects cognitifs, affectifs et volitifs sont insécables. Ce qui est unique à l'être humain est la réversibilité des réflexes (Vygotski, 1925/2017) caractérisée entre autres par le fait qu'on donne une signification aux significations déjà disponibles. De plus, la conscience (qui est caractérisée par le fait de penser) permet d'avoir une « expérience vécue¹ des expériences vécues » (Vygotski, 1925/2017, p. 78). C'est ce double mouvement qui est le propre de l'humain.

1. Selon les russophones, « expérience vécue » est ici la traduction du mot russe « *perezhivanie* » (parfois traduit « expérience émotionnelle »), un concept central chez Vygotski qui recoupe différentes facettes (Mok, 2017 ; Muller Mirza, 2016). La *perezhivanie* peut être conceptualisée comme un prisme individuel imbriqué d'affects et de perceptions qui médie notre vécu immédiat.

Ces considérations mènent à la signification. Dans la compréhension et l'utilisation du dialogisme – et, plus largement, dans une perspective socioculturelle –, la signification se situe en interaction. En effet, elle ne se trouve pas dans une réalité qui serait inhérente à une personne ou à un contexte; elle émerge à son interface. Pour Ivana Marková (2016), il n'y a pas de rapport monologique soi-monde, ce rapport est toujours dialogique. La conscience de soi et la conscience de l'autre – l'Ego et l'Alter – sont prises en tant qu'unité ontologique et chaque paire d'opposition se définit l'une par rapport à l'autre en formant de ce fait une unité incassable (Marková, 1997, 2011, 2016; Marková et al., 2020). Ainsi, une approche dialogique repose sur une certaine ontologie de l'être humain qui considère une interdépendance entre l'Ego et l'Alter (Marková, 2006, 2016).

En ce qui concerne les interactions, cette interdépendance introduit des réflexions éthiques cruciales. En effet, la relation entre Ego et Alter est ficelée par des considérations éthiques: un respect et un jugement mutuels entre soi et l'autre qui se jouent et se rejouent constamment (Marková *et al.*, 2020). Les personnes agissent en fonction de ce qu'elles considèrent comme étant bon et juste. Ces jugements normatifs évaluent moralement les actions – que ce soient leurs propres actions ou celles d'autrui. Dans leur contribution, Marková et collègues (chapitre 2) ajoutent la relation esthétique proposée par Bakhtine qui représente la reconnaissance de la mutualité de l'altérité. La personne, en tant que sujet, se construit de manière continue par des rencontres entre soi, l'autre, et l'environnement; mais également entre le passé et les diverses possibilités pour le futur (Muller Mirza & dos Santos Mamed, 2021c). En prenant tout cela en considération, le dialogisme «invite à examiner les conditions relationnelles du mouvement de la pensée, de l'expérience et de leur expression» (Zittoun, 2021, p. 51).

Le fait d'adopter cette posture épistémologique, c'est-à-dire cette manière de concevoir la psyché humaine et sa relation avec l'altérité, entraîne des conséquences sur la manière d'aborder l'objet d'étude, sur l'élaboration du matériel empirique et sur la façon de l'analyser (Muller Mirza & dos Santos Mamed, 2021c). Si la subjectivité de la personne ne peut émerger que dans l'interaction au travers de

l'intersubjectivité (Marková, 1997, 2016; Marková *et al.*, chapitre 2), alors le social, au sens large, n'est plus une influence mais une condition et une composante inhérente à la subjectivité. Ainsi, il devient crucial et nécessaire de considérer la situation de l'interaction dans la recherche. Ce n'est qu'en replaçant le cadre intersubjectif que le matériel empirique peut être analysé. Conséquemment, le discours produit est une réponse non seulement à la chercheuse ou au chercheur mais également à d'autres discours qui sont mobilisés par la personne (Deshayes, chapitre 8; Grossen & Salazar Orvig, chapitre 1; Katz-Gilbert *et al.*, chapitre 3; Muller Mirza, chapitre 4).

L'indexicalité, concept clé des théories de l'énonciation, prend une place importante dans le dialogisme bakhtinien. Selon les approches classiques en sciences du langage, c'est la matérialité de la situation qui prime, c'est-à-dire les personnes qui sont présentes et le contexte (Grossen, 2018; Marková, 1997). Une approche dialogique, quant à elle, étend ce cadre en sortant du *hic et nunc* interactionnel (dosSantos Mamed & Gastaldi, chapitre 5; Grossen, 2018; Grossen & Salazar Orvig, chapitre 1; Muller Mirza, chapitre 4). Sortir de l'ici et maintenant renvoie au fait de prendre le discours comme un produit complexe en termes d'adressivité, de responsivité et de temporalité. Dès lors, une autre difficulté se dessine: il devient nécessaire d'aborder l'indexicalité. Avec une perspective dialogique, cette contextualisation devient toujours nécessaire. Selon Bakhtine (1934-1935/1981), tout énoncé fait suite à d'autres énoncés prononcés avant et ailleurs. Il ajoute ainsi la dimension temporelle et historique de l'interaction. Le concept d'espace dialogique (voir Grossen & Salazar Orvig, chapitre 1; Muller Mirza, chapitre 4) en est une réponse, il permet de dépasser le *hic et nunc* en le liant à l'ailleurs, au passé et à l'avenir des interactions. Les dialogues peuvent être externes, avec une autre personne, ou internes, avec soi-même. En effet, nos discours invoquent des personnes absentes, des personnes imaginaires ou encore des discours institutionnels (voir toutes les contributions).

L'analyse du matériel empirique gagne donc à prendre en considération l'intersubjectivité, la signification, les interactions et l'indexicalité. Le panel de recherches exposé dans cet ouvrage est

précisément composé d'exemples d'analyses pertinentes qui articulent de manière cohérente la question de recherche, la méthodologie, les méthodes de production du matériel empirique et les outils analytiques mobilisés. La grande difficulté repose sur l'intégration de ces éléments dans le ou les choix des unités d'analyse. Les auteurs-trices du livre ont ainsi essayé de répondre à cette difficulté, de leur propre manière, en mettant en évidence certains éléments jugés pertinents.

APPRÉHENDER L'EMPIRIE

Au niveau théorique, ces différents éléments peuvent paraître riches et clairs. Cependant, lorsque l'on est confronté au travail empirique, leur mise en place méthodologique est complexe et il devient difficile de les considérer simultanément sur les unités d'analyse choisies. Afin de mettre en avant les déclinaisons méthodologiques élaborées par les auteurs-trices, cette section est construite en quatre sous-sections qui sont réparties sur la base des quatre éléments conceptuels présentés en prenant appui sur les contributions du livre.

INTERSUBJECTIVITÉ

Dans cette sous-section, je propose d'exemplifier des manières d'intégrer l'intersubjectivité d'après les recherches illustrées dans ce livre. Dans le chapitre 1, Michèle Grossen et Anne Salazar Orvig appliquent simultanément des approches des sciences du langage et de la psychologie aux situations d'entretiens cliniques pour comprendre la manière dont elles se déroulent. L'entretien clinique thérapeutique est une situation interactionnelle particulière qui se situe à mi-chemin entre une conversation ordinaire – la patiente ou le patient peut employer son langage du quotidien – et une conversation institutionnelle – la ou le thérapeute bénéficie d'un statut ascendant propre à cette situation.

En prenant une vision bakhtinienne, Grossen et Salazar Orvig (chapitre 1) mettent en avant un des fondements de l'intersubjectivité en la plaçant directement dans le discours. Pour elles, les énoncés sont toujours en réponse à d'autres énoncés. En mobilisant le concept de « voix », elles montrent le tissage de l'intersubjectivité qui se crée entre les voix *in absentia*, *in presentia* et l'autodialogue

(c'est-à-dire le dialogue interne, avec soi-même). Avec le concept de « positionnement énonciatif », elles appréhendent le point de vue adopté par la locutrice ou le locuteur. Cela permet de considérer le fait que l'on ne parle pas toujours depuis sa position propre, qui est elle-même hétérogène.

L'habile combinaison entre les sciences du langage et la psychologie édifiée par les autrices permet de réfléchir analytiquement au fonctionnement psychologique. La personne n'est pas un « sujet » homogène, elle se constitue en tant que tel dans et au travers de l'interaction : l'Ego et l'Alter se définissent conjointement. Leur contribution adresse une réponse directe au fait de ne pas considérer le langage comme un reflet immédiat de la réalité psychique d'un individu mais bel et bien comme un discours qui est situé, qui poursuit un but et qui, *de facto*, nécessite une démarche analytique éclairée par les sciences du langage. Voici une difficulté pour les chercheurs-euses moins expérimenté-e-s : une telle richesse demande des dialogues interdisciplinaires notamment avec les sciences du langage et donc requiert un ensemble de connaissances plus vaste.

Un deuxième exemple me permet d'approfondir la relation du dialogisme à l'analyse de la construction de l'intersubjectivité en psychologie. Il est généralement présupposé que les dialogues sont des situations de communication verbale. D'ailleurs, les études se concentrent fréquemment sur un matériel empirique verbal. Cependant, Ivana Marková, Håkon Lie et Anne Varran Nafstad (chapitre 2) prennent le contrepied et étudient des interactions abscones qui ne sont pas centrées autour du langage oral. En effet, iels² analysent des interactions avec des personnes atteintes de surdité congénitale et d'infirmité motrice cérébrale.

Les premières ont la particularité de n'avoir jamais pu acquérir le langage oral et leur manière de s'exprimer passe principalement par une modalité tactile. Elles disposent d'une base socialement partagée lacunaire pour la communication, il est donc nécessaire d'établir et d'adapter perpétuellement un système de signification

2. Le néopronom « iel » combine les pronoms « elle » et « il ». Au singulier, il remplace le « il » générique qui fait que la personne en question est potentiellement une femme, un homme ou une personne non binaire. Au pluriel (« iels »), il permet de rendre visible la présence de femmes, d'hommes ou de personnes non binaires dans un groupe.

attribué aux mouvements qui est propre à la personne en question. Les personnes atteintes d'infirmité motrice cérébrale, quant à elles, possèdent la vue et l'ouïe mais rencontrent régulièrement des difficultés à l'articulation ainsi qu'au contrôle de leurs mouvements et elles sont fréquemment soumises à des spasmes. De ce fait, la caractéristique principale de ces interactions est la difficulté, pour la personne réceptrice de l'interaction, à comprendre si les mouvements effectués par la personne atteinte d'infirmité motrice cérébrale sont volontaires et liés à la communication ou non. Ces deux types d'interactions sont ainsi différents mais similaires dans le fait qu'ils n'offrent pas la fluidité habituelle des interactions ordinaires et qu'ils forcent ainsi les personnes à interagir plus étroitement. Par leur incapacité à poser des règles communicationnelles qui soient stables dans le temps, ces interactions sont mues par l'improvisation et demandent une volonté de se faire comprendre, une compréhension active ainsi qu'un fort engagement.

En se focalisant sur ces situations interactionnelles qui ne sont pas ordinaires, les auteurs-trices parviennent à mettre en lumière des aspects difficilement visibles, voire indécélables, dans d'autres situations. Iels démontrent, pas à pas, les stratégies de communication utilisées par les personnes qui ne sont pas détentrices d'une clarté oratoire et les stratégies d'interprétation des professionnel·les qui les accompagnent. Il est alors possible d'entrevoir les mouvements au sein du dialogue, l'établissement de conventions intersubjectives, les tensions qui y sont entretenues, les ambiguïtés et les désaccords qui le traversent. Les auteurs-trices distinguent, au sein de ces interactions qu'ils nomment « problématiques », des actions qui tendent à produire de la subjectivité ou de l'intersubjectivité. Les premières servent à faire reconnaître *Ego* en tant qu'agent alors que les secondes permettent l'établissement d'une compréhension intersubjective.

Ainsi, les auteurs-trices choisissent les unités d'analyse autour de la notion d'intersubjectivité pour aborder un objet complexe. Leur interprétation et positionnement vis-à-vis du dialogisme ont permis une ouverture méthodologique intéressante et de nouvelles voies pour cet objet spécifique. Marková, Lie et Nafstad (chapitre 2) envisagent ces interactions comme des cas uniques. Leur

contribution permet d'intégrer d'autres approches analytiques que des analyses purement textuelles. Iels réussissent à attribuer la fonction de ce qui est effectué au cours de l'interaction en prenant en compte de multiples modalités qui vont au-delà du langage oral. Leur contribution propose deux types de transcriptions qui facilitent une inclusion efficace de ces modalités en dépassant la retranscription verbale.

Finalement, ce sont Muriel Katz-Gilbert, Manon Bourguignon et Alice Dermitzel (chapitre 3) qui m'ont offert la contribution la plus éloignée de mes familiarités disciplinaires. Les autrices proposent de considérer la remembrance au travers du concept bakhtinien de «voix». La remembrance est une tentative d'un individu de générer une narration cohérente de son histoire familiale après une «rupture catastrophique». Ce type de situation «ébranle en profondeur les garants métasociaux et les métacadres qui promeuvent habituellement la capacité des sujets et des groupes de symboliser leur expérience et d'y conférer un sens» (Katz-Gilbert, 2021, p. 277). En l'occurrence, les autrices proposent d'analyser le discours d'une survivante à un régime dictatorial latino-américain dont le mari a disparu dans des circonstances floues.

Les autrices exposent comment cette survivante mobilise différentes voix *in absentia* afin de donner une cohérence à son récit. La remembrance «du roman familial repose généralement sur un travail subjectif qui mêle remémoration et fantasmatisation» et l'historicisation du passé «appelle pour sa part d'autres opérations, méthodes et procédures qui concourent à établir la vérité des faits» (Katz-Gilbert, 2021, p. 262). Ainsi, le fait que raconter le récit de soi participe à l'historicisation de son passé et à la remembrance met en évidence que la mémoire est également un produit intersubjectif. Leur démarche analytique mêle adroitement une analyse thématique et dialogique. En travaillant en profondeur le discours de la personne, les chercheuses rendent visibles les usages des différentes voix et retracent leur utilité dans la cohésion de la trame narrative qui rend signifiante l'histoire de la personne pour elle-même.

En m'appuyant sur ces contributions, j'ai voulu montrer comment il est possible d'appliquer une conception dialogique de la construction de la subjectivité au travers de l'intersubjectivité tout

en restant cohérent avec la situation spécifique qui est au cœur de la recherche. Ces trois chapitres proposent d'analyser avec des méthodologies différentes trois objets distincts : des situations d'interaction avec un cadre spécifique, des situations d'interaction avec des moyens de communication spécifiques et des mises en récit de son propre passé.

SIGNIFICATION

Dans cette sous-section, je reprends trois contributions qui se focalisent sur la signification et comment celle-ci émerge. Wanda Maria Junqueira de Aguiar, Júlio Ribeiro Soares et Elvira Godinho Aranha (chapitre 11) étudient des groupes. Dans leur optique, il est nécessaire d'analyser un groupe comme un tout unique et contradictoire qui se forme simultanément par la production de significations individuelles et groupales. Dans le sillage de Vygotski et de Bakhtine, iels proposent d'intégrer le matérialisme historique de Karl Marx. Les auteurs-trices s'appuie sur une perspective vygotkienne afin d'articuler dialectiquement et historiquement la pensée et le langage. Leur postulat initial est que la réalité est irréductible aux simples apparences et qu'il est nécessaire d'appréhender sa double dimension objective et subjective.

Tout au long de leur contribution, iels développent le concept de noyau de signification afin de prendre en compte les significations qui sont produites dans un groupe et qui sont conjointement des expressions issues des individus et du groupe. Au travers de leur exemple, Aguiar et collègues (chapitre 11) mettent en avant le fait que la mobilisation de cette démarche demande une forme d'engagement qui modifie les compréhensions directement durant la recherche. Cela a pour conséquence que cette démarche est transformative de manière immédiate, ce qui se répercute sur la façon d'envisager la recherche dans sa totalité et n'influence pas uniquement le processus analytique ultérieur. Leur approche est une réponse aux difficultés de l'interdépendance Ego-Alter. C'est une méthode qui opérationnalise et trouve un moyen de travailler avec cette notion.

Je continue avec l'apport de Colette Daiute (chapitre 9) qui élabore son matériel empirique avec une méthode particulière.

En s'inspirant de l'héritage austinien qui s'intéresse à la dimension performative du langage (Austin, 1975), l'autrice traite son matériel empirique de manière analogue à de la littérature. Au travers de son enquête narrative dynamique, elle convoque plusieurs « genres », selon la conception bakhtinienne, et utilise une méthode qui consiste à proposer aux personnes participantes de mobiliser plusieurs « postures d'élocution », c'est-à-dire de produire des textes qui s'adressent à différents lectorats (une personne proche, un groupe, une institution, un récit de sa propre vie). Elle demande donc directement aux personnes de produire le matériel empirique.

Avec cette démarche, la chercheuse ou le chercheur prête attention à l'utilisation du langage par les personnes dans ces productions écrites. En effet, cette méthode de recherche a comme base épistémique un système activité-sens et demande d'être réceptif aux éléments inattendus et incongrus. Le convaincant plaidoyer de l'autrice en faveur de la surprise en tant que moteur de la démarche de recherche favorise une approche inductive qui peut mener à des analyses contre-intuitives. Il n'y a pas de tentative de trouver une voix unique de la personne qui serait cohérente et authentique, l'analyse se centre sur le sens et y intègre activement la chercheuse ou le chercheur.

De leur côté, Martina Cabra, Tania Zittoun et Fabienne Gfeller (chapitre 12) approchent l'empirie différemment et mettent en place une étude de cas dialogique complexe. Les autrices encouragent l'inclusion d'autres formes de matériel empirique que les traditionnelles données verbales coproduites puis retranscrites. En effet, selon elles, un phénomène dialogique n'est pas réductible aux simples productions langagières. La volonté des autrices est de créer des liens avec des éléments sociaux plus larges. En l'occurrence, ces éléments plus larges sont composés des représentations de ce qu'est la vieillesse, des tensions politiques autour des personnes âgées, de la production d'un objet spécifique (le four) ainsi que de la conception des appartements protégés. Ce qui fait que, dans leur recherche, l'accès à la signification se fait par la mise en perspective de discours de différents niveaux : un niveau institutionnel et un niveau individuel. C'est l'arrière-fond culturel (les voix de

l'institution) qui éclaire la signification des voix des participant·e·s de la recherche.

Afin de parvenir à combiner ces éléments au niveau théorique, les chercheuses couplent des traditions lewinienne, lotmanienne et foucauldienne. Elles décuplent les formes de matériels empiriques pour obtenir un objet complexe et dynamique. Leur étude est celle du vécu des personnes âgées en appartement protégé. Elles partent de la microgenèse (l'ici et maintenant) pour mettre en lien la sociogenèse (le développement sociohistorique de la société) et l'ontogenèse (le développement d'un individu particulier) autour d'un objet matériel concret qui cristallise les tensions : un four. Le four, avec sa position – en l'occurrence sa hauteur –, matérialise les tensions liées à la signification de la vieillesse et de ses conséquences pour les personnes qui sont considérées comme étant âgées. Ces tensions s'insèrent dans les représentations de ce qu'«est» la vieillesse et sont liées à l'utilisation supposée – selon les différentes représentations et attentes normatives – du four, à la motricité amoindrie et à la conservation de l'autonomie de la personne âgée.

Les autrices ne sont pas parties du four a priori, cet objet spécifique a émergé au fil de la recherche. Dans leur démarche analytique, elles proposent de s'engager en profondeur dans l'objet d'étude afin d'obtenir une vision globale tout en maintenant une « attention flottante » à la manière des psychanalystes qui exercent. Ainsi, elles mobilisent différents points de vue sur le four et sur les façons dont il est appréhendé par les réglementations, par les personnes qui agencent les appartements et par les personnes âgées.

Ces trois contributions abordent, avec des approches radicalement différentes, la problématique de la signification tout en appliquant concrètement la perspective dialogique. En revanche, derrière le terme commun « signification » se logent trois unités d'analyse distinctes : la création de signification(s) au sein d'un groupe, la signification d'une chose particulière selon une seule personne et, finalement, les diverses significations existantes de « la vieillesse ». Cela montre la diversité des objets et des déclinaisons méthodologiques possibles. la chercheuse ou le chercheur est amené·e à se poser la question : sur quelle unité de signification est-ce qu'il est pertinent que je m'attarde ?

INTERACTION

Afin d'approfondir la mise en œuvre méthodologique de la notion d'interaction, je m'appuie sur des contributions qui analysent l'interaction en tant que niveau d'analyse. Les deux premières proposent des analyses séquentielles qui offrent une analyse précise du déroulement de l'interaction et la dernière établit une analyse du rôle des objets au sein d'une interaction. Je commence cette section avec le chapitre 5 de Marcelo dos Santos Mamed et Giacomo Gastaldi qui font dialoguer deux disciplines : la psychologie socio-culturelle et les sciences médicales. Ils proposent une méthode innovante qui imbrique des approches interactionnelles issues de l'analyse conversationnelle et des approches dialogiques, le tout au travers d'un dispositif d'autoconfrontation simple inspiré par la clinique de l'activité. En faisant ainsi, ils parviennent à suivre la construction de l'espace intersubjectif de manière séquentielle grâce au cadre interactionnel en même temps qu'ils proposent un dépassement du *hic et nunc* de l'interaction grâce au cadre dialogique.

Les auteurs appliquent cette méthode à des activités d'explication générées par ce qui est appelé « l'éducation thérapeutique du patient » (ci-après ETP). L'ETP est un contexte particulièrement opportun à analyser puisqu'il contient une tension inhérente : il demande de lier une tradition venue de la santé et une tradition de l'enseignement. L'ETP aspire à rendre la patiente ou le patient plus autonome dans la gestion de sa chronicité (en l'occurrence, le diabète), ainsi, cette personne n'est plus passive.

Les auteurs offrent, dans leur contribution, une démarche analytique qui est alors applicable à d'autres objets d'étude. Cette démarche permet de mettre en exergue les différentes voix qui interagissent mais également de dépasser le contenu du discours pour se centrer sur la manière dont ce discours a été produit. Ils mettent également en avant, au travers de leur analyse, le potentiel d'amélioration de ces situations d'ETP aussi bien pour les professionnel·le·s que pour les patient·e·s.

Pour continuer, Laure Kloetzer et Katia Kostulski (chapitre 10) proposent une alternative aux analyses dialogiques qui considère tout de même la séquentialité et l'aspect situé de l'interaction. Elles analysent un dilemme de métier de prêtres catholiques autour de

l'homélie (la prédication lors de la messe) à l'aide de la pragmatique conversationnelle et plus spécifiquement de l'analyse interlocutoire ; et ce au travers d'un dispositif issu de la psychologie de la clinique de l'activité : l'autoconfrontation simple et croisée.

L'homélie est une interprétation des textes bibliques qui donne aux paroissien-ne-s une compréhension actuelle et applicable au quotidien de ces derniers. C'est un objet d'étude pertinent puisque cette pratique est relativement peu encadrée par l'Église et laisse une large marge de manœuvre aux prêtres. Les autrices proposent une élaboration du matériel empirique spécifique – avec le dispositif d'autoconfrontation simple et croisée – et une démarche analytique rigoureuse. Avec cette dernière, elles mettent en avant un conflit émergent entre deux prêtres autour de l'utilisation du « je crois que » durant l'homélie. Ce conflit est représentatif du fait que le prêtre doit porter le message de Dieu et non pas son propre message.

Enfin, la dernière contribution. L'héritage bakhtinien propose de nombreux concepts (« chronotope », « voix », « genre », etc.), mais la manière de les rendre opératoires diffère selon la position des auteurs-trices et dépend également de l'objectif et de l'adressage de l'étude en question. De leur côté, Elisa Cattaruzza, Beatrice Ligorio, Ritella Giuseppe et Antonio Iannaccone (chapitre 6) souhaitent remettre au centre la matérialité et le rôle des objets physiques tout en opérationnalisant le concept de chronotope. Le chronotope est un concept avancé par Bakhtine (1937-1938/1981) et repris plus récemment dans le cadre de la psychologie socioculturelle par Marková et Novaes (2020). En constatant la fréquente négligence des « voix » non humaines dans la recherche, les chercheur-euses explorent la matérialité au travers des « voix » des objets qui se retrouvent dans les discours des personnes avec une inspiration latourienne.

Ils proposent alors d'analyser les voix en les répartissant en trois catégories : les voix des autres, les voix des matériaux et les voix culturelles. Avec cette inclusion, les auteurs-trices sont capables de considérer les réponses du monde matériel aux actions des personnes et de montrer que les contraintes et la résistance de la matérialité sont constitutives des interactions et des processus cognitifs. Ces considérations offrent une analyse matérielle dialogique qui

sort de l'idéal et du langage tel qu'il est généralement admis pour retourner à la tangibilité.

Cette sous-section trouve sa cohérence dans le fait que les trois chapitres prennent l'interaction immédiate comme unité d'analyse. Les deux premières proposent des approches analytiques séquentielles qui permettent de mettre en exergue avec précision la manière dont l'interaction prend forme en se focalisant sur ce qui est dit et sur ce qui est fait tout en le liant avec des éléments qui sortent du cadre immédiat. Par ailleurs, la dernière contribution procure une application opérationnelle permettant de prendre en considération la matérialité de la situation de l'interaction ainsi que des objets qui sont présents. Au travers de ces trois exemples, l'interaction en tant que telle devient une préoccupation majeure de l'approche analytique. Une fois de plus, les outils des sciences du langage prouvent leur utilité dans l'étude des interactions avec une perspective socioculturelle – qu'elle soit dialogique ou non.

INDEXICALITÉ

Dans cette quatrième sous-section, c'est l'indexicalité qui est au centre. Nathalie Muller Mirza (chapitre 4) offre deux exemples de ses propres recherches empiriques antécédentes qui mettent en exergue les tensions dialogiques dans les situations d'apprentissage. Dans son texte, l'autrice prend au sérieux le fait que les personnes sont continuellement en train de donner du sens aux situations et que les phénomènes psychologiques internes sont situés et empreints de dynamiques sociales. Les personnes sont considérées comme étant simultanément contraintes et détentrices d'agentivité. C'est ainsi que la chercheuse rend opérationnelle la conception du *hic et nunc* qui se loge au sein d'un contexte qui le dépasse ; un contexte qui n'est ni factoriel ni monologique, mais bel et bien dialogique.

Cette construction de sens mène nécessairement à des divergences. L'autrice propose de se concentrer sur ce qu'elle nomme des « incidents critiques », c'est-à-dire des moments spécifiques qui mettent en lumière une forte divergence entre la volition de la chercheuse ou du chercheur dans son action et la manière dont cette même action est perçue et évaluée par les personnes qui participent à la recherche. Son exemple d'une recherche à Madagascar

est particulièrement saillant et montre bien les tensions issues de l'histoire coloniale qui ressortent au travers de la perception de la chercheuse par les personnes participantes. Afin de pallier ces tensions, Muller Mirza (chapitre 4) préconise une réduction de la division entre les personnes qui effectuent la recherche et celles qui y participent. Plutôt que d'alimenter cette distinction, la chercheuse ou le chercheur assume sa part intégrante dans la production du matériel empirique et donc, a posteriori, dans la forme de savoir qui est produite. Par ailleurs, l'autrice élabore une multiplicité de données hétérogènes au travers d'observations, de notes personnelles et d'entretiens. Ces « données » ne sont précisément pas de simples éléments issus d'une empirie pure dont il suffirait de trouver l'outil adéquat pour les extraire et les rendre objectifs en toute circonstance. La contribution de Muller Mirza (chapitre 4) apporte des éléments concrets sur la démarche de recherche à respecter.

Je passe maintenant à une seconde contribution qui propose une démarche de recherche critique et collaborative. Sueli Salles Fidalgo et Maria Cecília Camargo Magalhães (chapitre 7) entament leur contribution par une description conceptuelle de la collaboration telle qu'elle est mobilisée par les recherches critiques au Brésil afin d'y dévoiler la vision coloniale sous-jacente. Ensuite, elles s'appuient sur une influence dialogique pour aborder leur propre cadre théorique et méthodologique appliqué par la méthodologie collaborative critique *Pesquisa Crítica de Colaboração* (PCCol).

Elles remettent ainsi en question l'asymétrie attribuée par la recherche-intervention en éducation qui part du postulat que les contextes scolaires sont tributaires de la connaissance créée par les Universités. Le présupposé implicite est interventionniste : le savoir produit par l'Université va être capable d'expliquer les changements à effectuer pour améliorer le système. De plus, selon les autrices, les manuels qui sont utilisés par les enseignant-e-s sont issus du monde occidental et prennent une perspective universaliste qui n'est pas représentative de la diversité culturelle des écoles brésiliennes. Elles estiment que cette vision est coloniale et délétère, notamment pour l'intégration des enfants hispanophones des pays voisins.

La recherche collaborative peut alors constituer une porte d'entrée à des manières de faire différentes qui seraient plus en

accord avec la construction du savoir émergeant directement dans les interactions entre chercheurs-euses et participant-e-s, floutant par la même occasion cette frontière. Ce type de recherche permet d'assembler harmonieusement la dimension éthique et la dimension émotionnelle. En effet, les enseignant-e-s qui y participent se sentent régulièrement accusé-e-s par les analyses des chercheurs-euses car la critique est prise par la personne comme une atteinte à son savoir en tant qu'enseignant-e et à sa manière de faire. Leur contribution permet alors d'entamer une réflexion sur le rôle et la place de l'Université et des chercheurs-euses dans la création de la connaissance avec une perspective décoloniale. Plus largement, elle permet de se questionner sur la place de l'université dans la société.

Finale­ment, Thierry Deshayes, dans le chapitre 8, montre comment le contexte est utilisé pour soutenir l'élaboration de sens du vécu des changements qui se produisent dans l'environnement urbain des personnes. Il expose la manière dont les acteurs-trices construisent l'organisation communautaire en la mettant en relation avec des discours plus généraux notamment sur le néolibéralisme. L'auteur étudie différents phénomènes discursifs qui tendent à faire devenir « agent » des forces invisibles telles que « le développement », « la gentrification » ou « l'attraction de la rue ». Ces phénomènes discursifs peuvent prendre la forme de la passivation, c'est-à-dire une manifestation, dans le discours, qui réifie et rend les phénomènes immanents en invisibilisant simultanément les acteurs-trices concrets-ètes et en rendant les choses inchangeables. En énonçant des phrases telles que « c'est le développement qui agit de telle ou telle manière », cela le rend intouchable et invisibilise les personnes et les causes qui sont réellement derrière les transformations qui sont mentionnées.

Par ailleurs, Deshayes (chapitre 8) propose d'utiliser les termes « observables langagières co-construites » plutôt que de parler de « données recueillies » afin de clarifier le fait que ce ne sont pas des éléments empiriques neutres qui ont été extraits. Au niveau analytique, il considère l'énonciation de ses questions en tant que chercheur et l'impact de celles-ci dans les réponses données par les personnes participantes. Son chapitre montre bien la complexité

que représente le fait de trouver quelles sont les voix (les positions du « je », les autres) et comment leur absence peut paradoxalement visibiliser des processus d'élaboration de sens de la réalité.

Au travers des deux premiers chapitres évoqués, il est possible d'entrevoir une relation éthique plus fine avec les personnes qui passent d'« enquêtées » à « participantes » et qui jouent un rôle davantage actif et reconnu par la recherche. Cette relation éthique demande également de prendre en considération le contexte plus large – l'indexicalité – dans lequel s'insère la recherche. Cela demande d'établir des démarches de recherche qui sont cycliques plutôt que linéaires et inductives ou abductive plutôt que déductives (pour l'abduction, voir Valsiner, 2014, 2019 ; Zittoun, 2017). En effet, il devient pertinent pour la chercheuse ou le chercheur de prêter attention à ce qui se passe lors de l'élaboration du matériel empirique, que ce soient des entretiens ou des observations de terrain. En ce qui concerne la dernière contribution, elle montre que comprendre le contexte plus vaste est nécessaire à la compréhension des discours qui sont produits par les personnes interrogées.

CONCLUSION

Ces diverses contributions montrent la vertigineuse diversité des possibilités de la perspective dialogique. Celle-ci n'est pas – et ne tend pas nécessairement à être – un ensemble de règles précises à suivre à la lettre (dos Santos Mamed & Kloetzer, introduction). C'est cette spécificité qui fait à la fois sa richesse et sa difficulté : sa mise en œuvre se refuse à la standardisation. Il appartient donc aux chercheurs-euses d'articuler adéquatement la perspective dialogique avec leur recherche à tous les niveaux qui ont été évoqués dans cette conclusion.

La psychologie socioculturelle part du postulat que les phénomènes psychologiques sont doubles, c'est-à-dire qu'ils sont simultanément uniques et généraux (Schraube & Højholt, 2019). En effet, les individus grandissent socialement mais d'une manière unique, qui leur est propre. Ainsi, la généralisation de la connaissance ne peut être ni statique, ni universelle (Schraube & Højholt, 2019). En découplant l'objet d'une recherche de sa connexion au monde, le phénomène observé est isolé et perd sa profondeur (Valsiner,

2019). C'est également ce mouvement d'extraction qui crée une dichotomie entre subjectivité et objectivité, la seconde étant considérée comme la seule ayant une valeur scientifique. Selon Searle (2002), il convient de ne pas confondre l'objectivité épistémique et l'objectivité ontologique. L'esprit est ontologiquement subjectif, cela ne veut pas dire qu'il est nécessairement abordé par une subjectivité épistémique. Le dialogisme accepte les phénomènes subjectifs comme des objets pertinents et tente de les intégrer efficacement. Il est ainsi possible d'embrasser « l'unicité et l'exceptionnalité qui caractérisent l'activité psychologique subjective » (Iannaccone & Cattaruzza, 2015, p. 83).

Le dialogisme et la psychologie socioculturelle proposent d'étudier les phénomènes subjectifs en les circonstanciant et en définissant l'objet de l'étude comme étant dynamique plutôt que stable. C'est donc la vie de tous les jours qui doit être étudiée et la généralité se trouve alors dans la singularité (Marková *et al.*, 2020; Schraube & Højholt, 2019). L'ensemble des contributions de cet ouvrage met en exergue la nécessité d'aborder ces éléments : le contexte, et donc également la chercheuse ou le chercheur ; l'élaboration de sens au cours de l'interaction ; les tensions dialogiques qui en émergent ; les différentes voix mobilisées, leur utilité et leurs conséquences. De surcroît, les approches dialogiques doivent considérer l'interdépendance éthique et dynamique entre l'Ego et l'Alter. Elles doivent prendre la situation dans son ensemble plutôt que de la fragmenter et appréhender les événements comme des systèmes ouverts dans leur environnement « naturel » – par opposition aux situations dites « de laboratoire » (Marková & Novaes, 2020). Il est également nécessaire d'étudier les relations complexes et multidimensionnelles entre les différents éléments et d'établir leurs liaisons (Cabra *et al.*, chapitre 12; Marková & Novaes, 2020; Muller Mirza, chapitre 4). Pour ce faire, l'utilisation de diverses méthodes est prônée.

Les éléments tirés de ce qui a été évoqué dans cette conclusion mettent en avant une hétérogénéité de démarches de recherche qui tendent à l'induction ou à l'abduction. Ils pointent également l'hétérogénéité et la diversité des matériels empiriques qui sont potentiellement abordables avec une perspective dialogique. Finalement,

la dimension éthique et la manière de faire de la recherche en tant que telle est questionnée. Les propositions principales à retenir sont les suivantes : mobiliser des études de cas uniques – aussi appelées des études de cas dialogiques ; centrer l'analyse sur l'élaboration de sens au fil de l'interaction et se focaliser sur les tensions dialogiques entre les situations, c'est-à-dire les contradictions, les conflits ou les différences qui surgissent entre plusieurs situations d'interactions ; ne pas considérer les contenus des interactions ni l'objet de la recherche de manière statique mais de manière dynamique et en tant que système ouvert (Grossen, 2018 ; Marková *et al.*, 2020 ; Power *et al.*, 2023 ; Valsiner, 2019).

Une des difficultés évidentes qui ressort de cet ouvrage est que la chercheuse ou le chercheur qui adopte une perspective dialogique doit bien connaître ces éléments conceptuels, doit choisir les unités d'analyse qui les éclairent et doit créer sa propre application méthodologique. Chacune de ces contributions répond de manière cohérente à cette difficile articulation entre une posture épistémologique dialogique, l'élaboration du matériel empirique et l'approche analytique. Ainsi, cet ouvrage constitue une base solide permettant de poursuivre la création de méthodes de recherche en accord avec une position théorique dialogique. Au travers de son large éventail d'approches théoriques, d'applications concrètes et conceptuelles, ce livre contribue activement à une intégration synergique du dialogisme bakhtinien au sein de la psychologie.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AGUIAR, W. M. J., RIBEIRO SOARES, J., & ARANHA, E. M. G. (chapitre 11). Les noyaux de signification : une ressource théorique et méthodologique pour l'analyse des discussions en groupes. In M. dos Santos Mamed & L. Kloetzer (Éds). *La perspective dialogique en psychologie. Réflexions méthodologiques* (pp. 1-16). Antipodes.
- AUSTIN, J. L. (1975). *How to Do Things with Words* (J. O. Urmson & M. Sbisà, Éd.; 2^e éd.). Harvard University Press.
- AVELING, E.-L., & GILLESPIE, A. (2008). Negotiating Multiplicity: Adaptive Asymmetries within Second-Generation Turks' « Society of Mind ». *Journal of Constructivist Psychology*, 21, 200-222.
- AVELING, E.-L., GILLESPIE, A., & CORNISH, F. (2015). A qualitative method for analysing multivoicedness. *Qualitative Research*, 15(6), 670-687.
- BAKHTIN, M. M. (1981). Discourse in the Novel. In M. Holquist (Éd.), & C. Emerson & M. Holquist (Trad.). *The Dialogic Imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin* (pp. 259-422). (Édition originale 1934-1935).
- BAKHTIN, M. M. (1981). Forms of Time and of the Chronotope in the Novel: Notes toward a Historical Poetics. In M. Holquist (Éd.), & C. Emerson & M. Holquist (Trad.). *The Dialogic Imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin* (pp. 84-258). (Édition originale 1937-1938).
- BAKHTINE, M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique* (M. Yaguello, Trad.). Les Éditions de Minuit. (Édition originale 1929).
- BERNICOT, J., & BERT-ERBOUL, A. (2014). *L'acquisition du langage par l'enfant* (2^e éd.). Édition In Press.
- CABRA, M., GFELLER, F., & ZITTOUN, T. (chapitre 12). Une perspective dialogique pour l'étude de réalités complexes : « être vieille/ vieux ». In M. dos Santos Mamed & L. Kloetzer (Éds). *La perspective dialogique en psychologie. Réflexions méthodologiques* (pp. 1-16). Antipodes.

CATTARUZZA, E., LIGORIO, B. M., & IANNACCONI, A. (chapitre 6). La reconstruction de l'expérience pédagogique à travers l'analyse matérielle dialogique: deux cas d'étude. In M. dos Santos Mamed & L. Kloetzer (Éds). *La perspective dialogique en psychologie. Réflexions méthodologiques* (pp. 1-16). Antipodes.

DAIUTE, C. (chapitre 9). À la recherche de la surprise dans l'enquête narrative dynamique. In M. dos Santos Mamed & L. Kloetzer (Éds). *La perspective dialogique en psychologie. Réflexions méthodologiques* (pp. 1-25). Antipodes.

DESHAYES, T. (chapitre 8). Approche sociolinguistique du dialogisme: conceptualisation et outils d'analyse discursive appliqués à l'étude d'entretien menés auprès d'acteurs de l'organisation communautaire à Montréal. In M. dos Santos Mamed & L. Kloetzer (Éds). *La perspective dialogique en psychologie. Réflexions méthodologiques* (pp. 1-25). Antipodes.

DOS SANTOS MAMED, M., & GASTALDI, G. (chapitre 5). L'explication dans le contexte des soins: une approche dialogique des interactions complexes. In M. dos Santos Mamed & L. Kloetzer (Éds). *La perspective dialogique en psychologie. Réflexions méthodologiques* (pp. 1-19). Antipodes.

DOS SANTOS MAMED, M., & KLOETZER, L. (introduction). De la perspective dialogique aux méthodes dialogiques. In M. dos Santos Mamed & L. Kloetzer (Éds). *La perspective dialogique en psychologie. Réflexions méthodologiques* (pp. 1-16). Antipodes.

EDWARDS, D. (1991). Categories Are for Talking: On the Cognitive and Discursive Bases of Categorization. *Theory & Psychology*, 1(4), 515-542.

FIDALGO, S. S., & MAGALHÃES, M. C. C. (chapitre 7). Outils de médiation linguistique dans la recherche collaborative en formation des enseignants. In M. dos Santos Mamed & L. Kloetzer (Éds). *La perspective dialogique en psychologie. Réflexions méthodologiques* (pp. 1-16). Antipodes.

FLICK, U. (2023). *An introduction to qualitative research* (7^e éd.). SAGE.

GILLESPIE, A. (2020a). Disruption, Self-Presentation, and Defensive Tactics at the Threshold of Learning. *Review of General Psychology*, 24(4), 382-396.

GILLESPIE, A. (2020b). Semantic contact and semantic barriers: Reactionary responses to disruptive ideas. *Current Opinion in Psychology*, 35, 21-25.

GROSSEN, M. (2018). Interaction ou inter-actions ? Deux conceptions de la notion d'interaction. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 68, 121-128.

GROSSEN, M., & SALAZAR ORVIG, A. (chapitre 1). L'analyse dialogique du discours appliquée à l'entretien clinique : un point de rencontre interdisciplinaire. In M. dos Santos Mamed & L. Kloetzer (Éds). *La perspective dialogique en psychologie. Réflexions méthodologiques* (pp. 1-16). Antipodes.

IANNACONE, A., & CATTARUZZA, E. (2015). Le vécu subjectif dans la recherche en psychologie. *Recherche et formation*, 80, 77-90. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2506>

KATZ-GILBERT, M. (2021). La fonction des voix tierces dans le processus d'historicisation après un crime de masse : une perspective dialogique. In N. Muller Mirza & M. dos Santos Mamed (Éds). *Sur les frontières de la pensée : contributions d'une approche dialogique et socioculturelle à l'étude des interactions en contexte* (pp. 259-280). Antipodes.

KATZ-GILBERT, M., BOURGUIGNON, M., & DERMITZEL, A. (chapitre 3). Quand les proches de disparus politiques tentent de retracer l'histoire des absents : analyse des voix dans un récit polyphonique. In M. dos Santos Mamed & L. Kloetzer (Éds). *La perspective dialogique en psychologie. Réflexions méthodologiques* (pp. 1-16). Antipodes.

KLOETZER, L., & KOSTULSKI, K. (chapitre 10). « On n'est pas des gourous » : Analyse interlocutoire d'un dilemme de l'activité des prêtres. In M. dos Santos Mamed & L. Kloetzer (Éds). *La perspective dialogique en psychologie. Réflexions méthodologiques* (pp. 1-19). Antipodes.

- MARKOVÁ, I. (1997). On two concepts of interaction. In M. Grossen & B. Py (Éds). *Pratiques sociales et médiations symboliques* (pp. 23-44). Peter Lang.
- MARKOVÁ, I. (2006). On «the inner alter» in dialogue. *International Journal for Dialogical Science*, 1(1), 125-147.
- MARKOVÁ, I. (2011). L'influence et la dialogicité. *Bulletin de psychologie*, 64(5, 515), 391-398. <https://doi.org/10.3917/bupsy.515.0391>
- MARKOVÁ, I. (2016). *The Dialogical Mind: Common Sense and Ethics*. Cambridge University Press.
- MARKOVÁ, I., LIE, H., & NAFSTAD, A. V. (chapitre 2). Interactions au cours de communications problématiques: subjectivité et intersubjectivité. In M. dos Santos Mamed & L. Kloetzer (Éds). *La perspective dialogique en psychologie. Réflexions méthodologiques* (pp. 1-16). Antipodes.
- MARKOVÁ, I., & NOVAES, A. (2020). *Chronotopes. Culture & Psychology*, 26(1), 117-138. <https://doi.org/10.1177/1354067X19888189>
- MARKOVÁ, I., ZADEH, S., & ZITTOUN, T. (2020). Introduction to the special issue on generalisation from dialogical single case studies. *Culture & Psychology*, 26(1), 3-24. <https://doi.org/10.1177/1354067X19888193>
- MOK, N. (2017). On the Concept of Perekhivanie: A Quest for a Critical Review. In M. Fleer, N. Veresov, & F. González Rey (Éds). *Perekhivanie, Emotions and Subjectivity: Advancing Vygotsky's Legacy* (pp. 19-45). Springer.
- MORO, C., MULLER MIRZA, N., & ROMAN, P. (Éds). (2014a). *L'intersubjectivité en questions. Agrégat ou nouveau concept fédérateur pour la psychologie ?* Antipodes.
- MORO, C., MULLER MIRZA, N., & ROMAN, P. (2014b). L'intersubjectivité en questions. Introduction. In C. Moro, N. Muller Mirza, & P. Roman (Éds). *L'intersubjectivité en questions. Agrégat ou nouveau concept fédérateur pour la psychologie ?* (pp. 7-32). Antipodes.

MULLER MIRZA, N. (2016). Emotions, Development and Materiality at School: A Cultural-Historical Approach. *Integr Psych Behav*, 50, 634-654. <https://doi.org/10.1007/s12124-016-9348-4>

MULLER MIRZA, N. (chapitre 4). L'apprentissage, entrée dans un dialogue échevelé: proposition d'une démarche d'analyse des tensions dialogiques en contexte de formation. In M. dos Santos Mamed & L. Kloetzer (Éds). *La perspective dialogique en psychologie. Réflexions méthodologiques* (pp. 1-16). Antipodes.

MULLER MIRZA, N., & DOS SANTOS MAMED, M. (Éds). (2021a). *Dialogical Approaches and Tensions in Learning and Development: At the Frontiers of the Mind*. Springer.

MULLER MIRZA, N., & DOS SANTOS MAMED, M. (Éds). (2021b). *Sur les frontières de la pensée: contributions d'une approche dialogique et socioculturelle à l'étude des interactions en contexte*. Antipodes.

MULLER MIRZA, N., & DOS SANTOS MAMED, M. (2021c). Sur les frontières: le tournant dialogique. In N. Muller Mirza & M. dos Santos Mamed (Éds). *Sur les frontières de la pensée: Contributions d'une approche dialogique et socioculturelle à l'étude des interactions en contexte* (pp. 7-25). Antipodes.

O'CONNELL, D. C., & KOWAL, S. (2003). Psycholinguistics: A Half Century of Monologism. *The American Journal of Psychology*, 116(2), 191-212.

POWER, S. A., ZITTOUN, T., AKKERMAN, S., WAGONER, B., CABRA, M., CORNISH, F., HAWLINA, H., HEASMAN, B., MAHENDRAN, K., PSALTIS, C., RAJALA, A., VEALE, A., & GILLESPIE, A. (2023). *Social Psychology of and for World-Making. Personality and Social Psychology Review*, En ligne, 1-15. <https://doi.org/10.1177/10888683221145756>

SARFATI, G.-E. (2019). *Éléments d'analyse du discours* (3^e éd.). Armand Colin.

SCHRAUBE, E., & HØJHOLT, C. (2019). Introduction: Subjectivity and Knowledge – The Formation of Situated Generalization in Psychological Research. In C. Højholt & E. Schraube (Éds). *Subjectivity and Knowledge: Generalization in the Psychological Study of Everyday Life* (pp. 1-19). Springer.

- SEARLE, J. R. (2002). *Consciousness and Language*. Cambridge University Press.
- TAYLOR, C. (1995). The Dialogical Self. In R. F. Goodman & W. R. Fisher (Éds). *Rethinking Knowledge: Reflections Across the Disciplines* (pp. 57-66). State University of New York Press.
- VALSINER, J. (1997). Subjective Construction of Intersubjectivity: Semiotic mediation as a process of pre-adaptation. In M. Grossen & B. Py (Éds). *Pratiques sociales et médiations symboliques* (pp. 45-60). Peter Lang.
- VALSINER, J. (2014). Needed for cultural psychology: Methodology in a new key. *Culture & Psychology*, 20(1), 330. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515941>
- VALSINER, J. (2019). Generalization in Science: Abstracting from Unique Events. In C. Højholt & E. Schraube (Éds). *Subjectivity and Knowledge: Generalization in the Psychological Study of Everyday Life* (pp. 79-97). Springer.
- VYGOTSKI, L. S. (2010). *La signification historique de la crise en psychologie* (J.-P. Bronckart & J. Friedrich (Éds); C. Barras & J. Barberis, Trad.). La Dispute. (Édition originale 1927).
- VYGOTSKI, L. S. (2017). La conscience comme problème de la psychologie du comportement. In Y. Clot (Éd.), & F. Sève & G. Fernandez (Trad.). *Conscience, inconscient, émotions* (pp. 61-94). La Dispute. (Édition originale 1925).
- VYGOTSKI, L. S. (2017). Les émotions et leur développement chez l'enfant. In Y. Clot (Éd.), & F. Sève & G. Fernandez (Trad.). *Conscience, inconscient, émotions* (pp. 123-152). La Dispute. (Édition originale 1932).
- VYGOTSKI, L. S. (2019). *Pensée et langage* (F. Sève, Trad.; 2^e éd.). La Dispute. (Édition originale 1934).
- ZITTOUN, T. (2017). Modalities of Generalization Through Single Case Studies. *Integr Psych Behav*, 57, 171-194. <https://doi.org/10.1007/s12124-016-9367-1>

ZITTOUN, T. (2021). Art, imagination et les limites du dialogue. In N. Muller Mirza & M. dos Santos Mamed (Éds). *Sur les frontières de la pensée: contributions d'une approche dialogique et socioculturelle à l'étude des interactions en contexte* (pp. 51-70). Antipodes.

BIOGRAPHIES DES AUTRICES ET DES AUTEURS

Manon Bourguignon

Manon Bourguignon est chargée de cours en psychologie à l'Université de Lausanne. Elle a obtenu son master en 2013 à l'Université libre de Bruxelles et son doctorat en 2020 à l'Université de Lausanne. Elle est également psychologue FSP dans une institution pour enfants et adolescents. Ses intérêts de recherche portent sur la transmission du traumatisme et la parentalité en contexte migratoire. En 2025, elle publie *Erika, la trace des silences*, une adaptation de sa thèse en bande dessinée, avec des dessins d'Hélène Coignet.

Martina Cabra

Martina Cabra est titulaire d'un doctorat en psychologie de l'Université de Neuchâtel. Elle s'intéresse au développement du sujet dans son monde social. Ses recherches, prises dans une perspective sémiotique et socioculturelle du développement, portent sur l'enfant et la notion de genre déployée dans les jeux des enfants.

Elisa Cattaruzza

Elisa Cattaruzza est docteure en psychologie, chargée d'enseignement à l'Institut de psychologie et éducation de l'Université de Neuchâtel et responsable pédagogique recherche et développement chez Effe (Bienne, Suisse). En s'appuyant sur une perspective socioculturelle et sociomatérielle, elle étudie le rôle de la subjectivité en formation et la valorisation de l'expérience dans différents contextes d'apprentissage. Ses derniers travaux portent sur l'analyse des éléments sociomatériels de l'expérience et la promotion d'une citoyenneté active à travers la création, en collaboration avec le monde associatif, d'espaces de formation ouverts, partagés avec la société civile dans son ensemble.

Maria Cecilia Camargo Magalhães

Maria Cecilia Camargo Magalhães est titulaire d'un doctorat en éducation de Virginia Tech. Elle est professeure ordinaire au Département des sciences du langage et de philosophie, enseigne

dans le programme d'études supérieures de linguistique appliquée et d'études linguistiques à l'Université catholique pontificale de São Paulo, au Brésil. Elle est coresponsable du groupe de recherche «Language in Activity in the School Context». Elle s'intéresse aux questions épistémologiques et méthodologiques de la formation critique des enseignant-e-s, à la linguistique appliquée transgressive et à la recherche collaborative critique.

Colette Daiute

Colette Daiute est professeure de psychologie au Graduate Center de la City University de New York. Anciennement, elle a été professeure à l'Université de Harvard. Ses recherches et son enseignement portent sur la manière dont les jeunes utilisent le langage, les médias numériques et les organisations communautaires pour donner un sens à des conditions de vie défavorables, changer leur vie et avoir un impact sur la société. Elle est membre de l'Académie nationale de l'éducation aux États-Unis (NAEd) et du programme Fullbright Specialist. Son livre, *Narrative inquiry: A dynamic approach* (2014), est une importante contribution aux approches narratives en psychologie.

Alice Dermitzel

Alice Dermitzel est psychologue assistante au Département de psychiatrie du CHUV. Après avoir obtenu son master à l'Institut de psychologie de l'Université de Lausanne en 2019, elle a travaillé dans l'équipe de Muriel Katz dans un projet FNS qui s'est intéressé à la spécificité du travail de mémoire et de deuil, ainsi qu'à la transmission entre les générations au sein des familles touchées par la disparition forcée.

Thierry Deshayes

Thierry Deshayes est docteur en sociolinguistique urbaine (Université Rennes 2 / Université de Montréal) et chercheur indépendant. Il a réalisé un post-doctorat à l'Institut de psychologie et éducation de l'Université de Neuchâtel. Son travail de thèse interrogeait la construction discursive par des actrices et acteurs de l'action communautaire montréalaise de leurs territoires sociaux, spatiaux et

linguistiques et de leurs rôles et positions institutionnels. Il travaille aujourd'hui sur les processus langagiers de la dualité nature-culture chez divers locuteurs urbains, et habite à Taïwan.

Marcelo dos Santos Mamed

Marcelo dos Santos Mamed est docteur en psychologie de l'Université de Lausanne. Il est chargé de cours de l'Institut de psychologie et éducation de l'Université de Neuchâtel, où il a fait un post doctorat. Dans une perspective socioculturelle et dialogique, ses recherches portent sur la prise en charge du diabète (type 1 et type 2), sur les interactions soignants-soignés qui se déploient dans ce contexte et sur la dimension discursive caractérisée par la transmission de connaissances scientifiques dans le but de l'appropriation de gestes d'auto soin. Sa recherche actuelle porte sur les facteurs qui favorisent l'utilisation des outils liés à la prise en charge du diabète ainsi que leur impact sur la relation soignants-soignés.

Sueli Fidalgo

Sueli Fidalgo est titulaire d'un doctorat en linguistique appliquée et en études linguistiques, et professeure adjointe à l'Université fédérale de São Paulo (UNIFESP), au Brésil. Elle enseigne dans le champ de la formation des enseignant-e-s, de l'éducation inclusive et de l'évaluation des enseignements. Elle mobilise des méthodologies de recherche qui plaident en faveur des droits de l'homme dans les contextes éducatifs, dans le cadre de la recherche collaborative critique (PCCOL).

Giacomo Gastaldi

Giacomo Gastaldi est diplômé de la Faculté de médecine de Genève. Il est le directeur du DiaCenTRE – Maison du Diabète – Hirslanden, ancien médecin-adjoint de l'unité de diabétologie des Hôpitaux universitaires de Genève (HUG), cofondateur et président de la Fondation Vivre avec le diabète. Ses recherches portent sur la résistance à l'insuline et l'implémentation des technologies dédiées au diabète dans la prise en charge.

Fabienne Gfeller

Fabienne Gfeller est titulaire d'un doctorat de psychologie de l'Université de Neuchâtel. Elle s'intéresse aux articulations entre trajectoires individuelles et contextes socioculturels, en regard des défis sociétaux actuels, dans une perspective socioculturelle et dialogique. Ses travaux portent notamment sur les changements de lieux de vie des personnes âgées, la consommation de produits d'origine animale ou la pratique de l'aïkido. Elle poursuit sa carrière au Service de la santé publique du Canton du Jura.

Michèle Grossen

Michèle Grossen est professeure honoraire de l'Université de Lausanne. Ancrées dans le domaine de la psychologie culturelle, ses recherches portent sur l'étude des interactions sociales et du dialogue dans des situations d'enseignement-apprentissage (à l'école en particulier), ainsi que dans des séances de psychothérapie. Dans ces situations, les analyses se centrent sur les divers niveaux de dialogue qui s'entrecroisent dans les mouvements discursifs et participent du processus de co-construction du sens.

Antonio Iannaccone

Antonio Iannaccone est professeur honoraire à l'Institut de psychologie et éducation de l'Université de Neuchâtel, et professeur à l'Université « Mercatorium » de Rome. Il étudie le rôle des interactions sociales dans le développement cognitif et dans les processus d'apprentissage. Ces dernières années, il a orienté ses recherches vers différents champs d'investigation : les fonctions dialogiques des arguments précoces des enfants dans leurs activités quotidiennes, la transformation des compétences chez les personnes âgées qui exercent des activités bénévoles et le rôle de la sociomatérialité dans les différents processus d'apprentissage.

Muriel Katz-Gilbert

Muriel Katz-Gilbert est maître d'enseignement et de recherche en psychologie clinique à l'Institut de psychologie de l'Université de Lausanne depuis 2001 ; elle y a obtenu son doctorat en 1999. Elle est également psychologue-psychothérapeute FSP. Ses travaux

portent sur les répercussions subjectives, familiales et groupales des catastrophes sociales dans une perspective psychanalytique. Sa recherche actuelle, financée par le FNS, explore l'impact des disparitions forcées sur les familles des proches sur plusieurs générations. Elle vient de publier, avec Manon Bourguignon et Alice Dermitzel, *Rompre le silence d'État. Des proches de disparus latino-américains témoignent cinquante ans après.*

Katia Kostulski

Psychologue (1994), professeure des universités (PU) en psychologie (2012), responsable de l'équipe de recherche «Psychologie du travail» et «Clinique de l'activité», et directrice du Centre de recherche sur la travail et le développement (EA4132), Katia Kostulski a développé un programme de recherche sur le langage en psychologie et les activités symboliques, c'est-à-dire des activités qui cherchent à agir, notamment par l'usage du langage, sur le rapport au monde d'autrui. Katia Kostulski a développé ce programme dans différents terrains de recherche, en particulier dans la magistrature. Elle enseigne au CNAM à Paris la psychologie du langage et la clinique du dialogue.

Laure Kloetzer

Laure Kloetzer est professeure ordinaire de psychologie socioculturelle à l'Institut de psychologie et éducation de l'Université de Neuchâtel, Suisse. Après des études de sciences cognitives et un doctorat en psychologie du travail dans l'équipe «Clinique de l'activité» à Paris (CNAM), dirigée par Yves Clot, elle explore des modalités de recherche participatives, collaboratives ou citoyennes, qui associent étroitement des actrices et acteurs divers dans des collectifs de recherche hétérogènes associant chercheuses et chercheurs professionnel-le-s et professionnel-le-s en recherche, voyant la recherche comme un outil de transformation sociale. Elle s'intéresse ainsi depuis quelques années à la contribution de la recherche en psychologie aux enjeux environnementaux, notamment dans les expériences de rencontres et cohabitations interspécifiques.

Håkon Lie

Håkon Lie vit et travaille dans le sud de la Norvège en tant que conseiller principal dans le département des pertes sensorielles combinées et de la surdité congénitale des Services nationaux d'éducation spécialisée (Statped), à Oslo. Il travaille avec des personnes atteintes de surdité congénitale depuis 2005. En 2021, il a terminé son master à l'Université de Groningen aux Pays-Bas sur la base d'un mémoire intitulé *Improvisation and communicative agency*. Il a également écrit plusieurs articles scientifiques dans ce domaine.

Beatrice Ligorio

Beatrice Ligorio est professeure en psychologie de l'éducation et de E-learning à l'Université de Bari (Italie). Ses intérêts de recherche portent sur les technologies éducatives, l'identité, le rôle de l'espace-temps dans les processus éducatifs, la sociomatérialité, la dimension émotionnelle de l'apprentissage, les approches dialogiques. Elle est membre fondateur du Collaborative Knowledge Building Group (www.ckbg.org/) et est membre du comité scientifique de nombreuses revues du domaine. Elle a écrit plus de 200 publications dans des revues nationales, internationales, et dans des livres édités.

Ivana Marková (†)

Ivana Marková, née en Tchécoslovaquie, était professeure émérite de psychologie à l'Université de Stirling, en Angleterre. Elle a publié dans le domaine de l'épistémologie de la psychologie sociale, du langage et de la communication tout en menant des recherches en psychologie politique et de la santé. Ses derniers livres contribuent à la diffusion de la perspective dialogique: *The dialogical mind – common sense and ethics* (CUP, 2016) et *The making of a dialogical theory – social representations and communication* (CUP, 2023). Elle était membre de la British Academy, de la Royal Society of Edinburgh et de la British Psychological Society.

Nathalie Muller Mirza

Nathalie Muller Mirza est professeure à la Faculté de psychologie et des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève, en

formation des adultes. Elle adopte une perspective socioculturelle et dialogique en psychologie de l'éducation pour étudier les dynamiques identitaires et les processus d'apprentissage des personnes en situation de transition (entrée dans le monde professionnel, migration, passage à la retraite, etc.). Ses recherches cultivent un intérêt pour les aspects culturels, interactionnels et affectifs de l'apprentissage et du développement dans divers contextes.

Anne Salazar Orvig

Anne Salazar Orvig est professeure émérite en sciences du langage à l'Université Sorbonne Nouvelle. Envisageant l'étude des phénomènes langagiers sous l'égide du dialogisme, ses travaux couvrent deux grands domaines en intersection : l'analyse du discours et du dialogue (le langage en psychopathologie, l'étude des entretiens cliniques et l'analyse dialogique du dialogue) et l'acquisition du langage (le développement du dialogue, de la pragmatique, et plus particulièrement de la référence).

Giuseppe Ritella

Giuseppe Ritella est chercheur en psychologie du développement et de l'éducation au Département de psychologie de l'Université de Campanie Luigi Vanvitelli (Italie). Il examine les relations spatio-temporelles et les processus collaboratifs dans l'apprentissage médiatisé par la technologie, en adoptant une approche basée sur les théories dialogiques et socioculturelles. Ses intérêts de recherche actuels portent sur les aspects sociomatériels, émotionnels et culturels de l'apprentissage médiatisé par la technologie et du changement éducatif.

Anne Nafstad

Anne Nafstad, originaire de Norvège, a énormément travaillé en tant que psychologue spécialisée dans la surdicécité congénitale et la communication au sein du Statped à Oslo. Ses publications se focalisent sur la dimension communicationnelle des personnes concernées par une surdicécité congénitale comme son dernier livre *Communicative Relations*, co-écrit avec Inger Rodbroe en 2015. Son thème de recherche est pris dans une perspective

longitudinale approfondie en explorant les dimensions intersubjectives, la confiance et la relation parent-enfant dans le contexte surdicécité. Ses enseignements à l'Université de Groningen (Pays Bas) et à l'Université du Sud-Est (Norvège) portent sur la perspective dialogique dans le contexte de la communication atypique.

Simon Vuille

Simon Vuille est doctorant à l'Institut de sociologie de l'Université de Neuchâtel. Il travaille actuellement sur les processus individuels et sociaux des genres non binaires. Dans une perspective plus large, sa double formation en psychologie socioculturelle et en sociologie l'a initié aussi bien aux approches qualitatives que quantitatives et l'a ainsi amené à s'intéresser aux débats épistémologiques et méthodologiques qui traversent les sciences sociales.

Tania Zittoun

Tania Zittoun est professeure en psychologie socioculturelle à l'Institut de psychologie et éducation de l'Université de Neuchâtel. Elle étudie le développement et l'apprentissage tout au long de la vie, y compris chez les personnes âgées, en s'intéressant notamment aux dynamiques sémiotiques et affectives en jeu. Elle est présidente de l'International Society for Theoretical Psychology (ISTP), éditrice associée de *Culture & Psychology*, et vient de publier *The pleasure of thinking* (Cambridge University Press, 2023).

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	5
De la perspective dialogique aux méthodes dialogiques (Marcelo dos Santos Mamed & Laure Kloetzer).....	7
PARTIE I: AUX FONDEMENTS THÉORIQUES DE LA TRANSPOSITION DE BAKHTINE EN PSYCHOLOGIE	17
1. L'analyse dialogique du discours appliquée à l'entretien clinique: un point de rencontre interdisciplinaire (Michèle Grossen & Anne Salazar Orvig).....	19
2. Interactions au cours de communications problématiques: subjectivité et intersubjectivité (Ivana Marková <i>et al.</i>)	49
PARTIE II: MOBILISER LES CONCEPTS DE BAKHTINE DANS L'ANA- LYSE DE DONNÉES EN PSYCHOLOGIE	79
3. Quand les proches de disparus politiques tentent de retracer l'histoire des absents: analyse des voix dans un récit polyphonique (Muriel Katz-Gilbert <i>et al.</i>)	81
4. L'apprentissage, entrée dans un dialogue échevelé: proposition d'une démarche d'analyse des tensions dialogiques en contexte de formation (Nathalie Muller Mirza)	115
5. L'explication dans le contexte des soins: une approche dialogique des interactions complexes (Marcelo dos Santos Mamed & Giacomo Gastaldi)	143
6. La reconstruction de l'expérience pédagogique à travers l'analyse matérielle dialogique: deux cas d'étude (Elisa Cattaruzza <i>et al.</i>)	169
PARTIE III: QUAND BAKHTINE VIENT INTÉGRER UNE PERSPECTIVE SOCIOCULTURELLE	183
7. Outils de médiation linguistique dans la recherche collaborative en formation des enseignants (Sueli Fidalgo & Maria Cecilia Camargo Magalhães)	185

8. Approche sociolinguistique du dialogisme : conceptualisation et outils d'analyse discursive appliqués à l'étude d'entretiens menés auprès d'acteurs de l'organisation communautaire à Montréal (Thierry Deshayes)	213
9. À la recherche de la surprise dans l'enquête narrative dynamique (Colette Daiute)	251
10. « On n'est pas des gourous » : analyse interlocutoire d'un dilemme de l'activité des prêtres (Laure Kloetzer & Katia Kostulski)	285
11. Les noyaux de signification : une ressource théorique et méthodologique pour l'analyse des discussions en groupe (Wanda Maria Junqueira de Aguiar <i>et al.</i>)	317
12. Une perspective dialogique pour l'étude des réalités complexes : « être vieille/vieux » (Martina Cabra <i>et al.</i>)	349
CONCLUSION	379
La difficile déclinaison méthodologique de la perspective dialogique (Simon Vuille).....	381
BIOGRAPHIES DES AUTRICES ET DES AUTEURS	411

AUX ÉDITIONS ANTIPODES

CATALOGUE COMPLET SUR WWW.ANTIPODES.CH

ACTUALITÉS PSYCHOLOGIQUES - CLINIQUE, ÉDUCATION ET FORMATION

Samuel Berthoud, *50 ans de l'Institut de psychologie (1968-2018). L'enseignement de la psychologie à la Faculté des sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne (1918-2018)*, 2018.

Marcelo dos Santos Mamed et Laure Kloetzer, *La perspective dialogique en psychologie. Réflexions méthodologiques*, 2025.

Muriel Katz, Manon Bourguignon et Alice Dermitzel, *Rompre le silence d'État. Des proches de disparus latino-américains témoignent cinquante ans après*, 2025.

Jonas Masdonati, Koorosh Massoudi et Jérôme Rossier, *Repères pour l'orientation*, 2020.

Christiane Moro, Nathalie Müller Mirza et Pascal Roman (dir.), *L'intersubjectivité en questions. Agrégat ou nouveau concept fédérateur pour la psychologie?*, 2014.

Valentino Pomini, Yves de Roten, Fabrice Brodard et Vincent Quartier (dir.), *L'étude de cas. Dialogue entre recherche et pratique en psychologie clinique et en psychothérapie*, 2016.

Christian Staerklé et Fabrizio Butera, *Conflits constructifs, conflits destructifs. Regards psychosociaux*, 2017.

EXISTENCES ET SOCIÉTÉ

Yohan Ariffin et Anne Bielman Sánchez (dir.), *Qu'est-ce que la guerre?*, 2012.

Roland J. Campiche et Yves Dunant (dir.), *À la retraite, les cahiers au feu? Apprendre tout au long de la vie. Enjeux et défis*, 2018.

Roland J. Campiche et Afi Sika Kuzeawu, *Adultes aînés: les oubliés de la formation*, 2014.

Thomas Busset, Christophe Jaccoud, Jean-Philippe Dubey et Dominique Malatesta (éds), *Le football à l'épreuve de la violence et de l'extrémisme*, 2008.

Yali Chen, *Chinoises en Suisse. Une perspective féministe, intersectionnelle et transnationale*, 2023.

Pauline Delage, Marylène Lieber et Marta Roca i Escoda, *Contrer les violences dans le couple. Émergence et reconfigurations d'un problème public*, 2020.

- Alexandre Dubuis, *Grands brûlés de la face. épreuves et luttes pour la reconnaissance*, 2014.
- Chris Durussel, Étienne Corbaz, Émilie Raimondi et Marisa Schaller (dir.), *Pages d'accueil. Vingt-ans de classes post-obligatoires dans le canton de Vaud*, 2012.
- Jacques Ehrenfreund et Pierre Gisel (dir.), *Religieux, société civile, politique. Enjeux et débats historiques et contemporains*, 2012.
- Vanessa Fagnoli, *InVIHsibles. Trajectoires de femmes séropositives*, 2021.
- Cristina Ferreira, Arnaud Frauenfelder, Joëlle Droux et Marco Cicchini (dir.), *Paroles, paroles. Comment l'État écoute ses justiciables*, 2024.
- Cristina Ferreira, *Invalides psychiques, experts et litiges*, 2015.
- Agnese Fidecaro, Stéphanie Lachat (éds), *Profession : créatrice. La place des femmes dans le champ artistique*, 2007.
- Arnaud Frauenfelder, Christophe Delay et Laure Scalabrini, « *Joindre l'utile à l'agréable* ». *Jardin familial et modes de vie populaires*, 2015.
- Françoise Gavillet-Mentha, *Un métier désenchanté. Parcours d'enseignants secondaires 1970-2010*, 2011.
- Christophe Jaccoud, Laurent Tissot et Yves Pedrazzini (dir.), *Sports en Suisse, Traditions, transitions et transformations*, 2000.
- Christophe Jaccoud et Thomas Busset (dir.), *Sports en formes. Acteurs, contextes et dynamiques d'institutionnalisation*, 2001.
- Gilles Labarthe, *Mener l'enquête. Arts de faire, stratégies et tactiques d'investigation de journalistes*, 2020.
- Nadia Lamamra et Jonas Masdonati, *Arrêter une formation professionnelle. Mots et maux d'apprenti-e-s*, 2009.
- Nadia Lamamra, Morgane Kuehni et Séverine Rey, *Finalités et usages de la formation professionnelle*, 2021.
- Marylène Lieber, Ellen Hertz et Janine Dahinden (dir.), « *Cachez ce travail que je ne saurais voir.* » *Ethnographies du travail du sexe*, 2010.
- Laurence Marti, Françoise Messant et Marianne Modak, *Vies de mécaniciens*, 2005.
- Eva Marzi, *Credo*, 2020.
- Jérôme Meizoz, *Le Gueux philosophe (Jean-Jacques Rousseau)*, 2003.
- Lorraine Odier, *Métamorphoses de la figure parentale. Analyse des discours de l'école des parents de Genève (1950-2010)*, 2018.

Marion Repetti, *Les bonnes figures de la vieillesse. Regard rétrospectif sur la politique de la vieillesse en Suisse*, 2018.

Marc Perrenoud et Pierre Bataille, *Vivre de la musique? Enquête sur les musicien-ne-s et leurs carrières en Suisse romande (2012-2016)*, 2019.

Valérie Rolle et Olivier Moeschler, *De l'école à la scène. Entrer dans le métier de comédien-ne*, 2014.

Magdalena Rosende et Natalie Benelli (dir.), *Laboratoires du travail*, 2008.

Roberto Simona, *Conversions religieuses et liberté. Regards croisés entre le christianisme et l'islam*, 2022.

Jean-Pierre Tabin, Arnaud Frauenfelder, Carola Togni, Véréna Keller, *Temps d'assistance. Le gouvernement des pauvres en Suisse romande depuis la fin du XIX^e siècle*, 2010 (2008).

Marilène Vuille, *Accouchement et douleur. Une étude sociologique*, 1998.

REGARDS ANTHROPOLOGIQUES

Marc-Antoine Berthod, *Doutes, croyances et divination. Une anthropologie de l'inspiration des devins et de la voyance*, 2007.

Manéli Farahmand, *Néochamanisme maya. Passé revisité, pouvoir au féminin et quête spirituelle*, 2022.

Giada de Coulon, *L'illégalité régulière. Ethnographie du régime de l'aide d'urgence en Suisse*, 2019.

Isabelle Csupor, Maxime Felder et Laurence Ossipow, *Forger la citoyenneté juvénile. Anthropologie d'un rituel politique*, 2022.

Sabine Masson, *Pour une critique féministe décoloniale. Réflexions à partir de mon engagement avec des luttes indigènes au Mexique et au Honduras*, 2016.

Laurence Ossipow, Marc-Antoine Berthod, Gaëlle Aeby, *Les miroirs de l'adolescence. Anthropologie du placement juvénile*, 2014.

Alexandre Pillonel, Marc-Antoine et al., *La mort appréciée. L'assistance au suicide en Suisse*, 2021.

Christine Pirinoli, *Jeux et enjeux de mémoire à Gaza*, 2009.

Séverine Rey, *Des saints nés des rêves. Fabrication de la sainteté et commémoration des néomartyrs à Lesvos (Grèce)*, 2008.

CONTRE-PIED

Christophe Gallaz, *Au creux du monde*, 2025.

Moraya Knecht et Jean-Claude Métraux (dir.), *Un café comme métaphore. Déconfiner universités et pédagogies*, 2024.

Impression
La Vallée – Aoste
Mai 2025

LA PERSPECTIVE DIALOGIQUE EN PSYCHOLOGIE RÉFLEXIONS MÉTHODOLOGIQUES

L'Autre est en moi, parle en moi, je m'adresse à lui et lui emprunte ses mots : quelles sont les conséquences de cette réalité psychologique sur nos analyses de données ?

La perspective dialogique: réflexions méthodologiques répond à cette question en présentant l'approche dialogique, inspirée des travaux de Mikhaïl Bakhtine, et ses implications méthodologiques pour l'analyse des données langagières en psychologie. Ce livre propose douze exemples concrets de sa mise en œuvre et deux chapitres de synthèse, discutant l'articulation des enjeux éthiques, ontologiques, conceptuels, méthodologiques et analytiques, avec des objectifs d'intervention et de transformation sociale. Il présente ainsi une manière créative et cohérente de faire et penser une recherche en psychologie plus engagée dans le monde social.

Marcelo dos Santos Mamed est docteur en psychologie, chercheur et chargé d'enseignements à l'Université de Neuchâtel. Ses travaux explorent, à l'interface du langage et de la psychologie socioculturelle, la construction du sens autour du diabète dans les contextes de soin.

Laure Kloetzer est professeure ordinaire de psychologie socioculturelle à l'Institut de psychologie et éducation de l'Université de Neuchâtel. Par différentes méthodes collaboratives, artistiques ou citoyennes, elle cherche à repenser la création des savoirs entre l'Université et la Cité.

ISBN 978-2-88901-269-5



9

782889 012695