



Formation  
Apprentissage  
Professionalisation  
Innovation

## Carnets de recherche sur la formation

# Interprétation subjective de l'expérience et discours généralisant

Fabienne Saboya – Laboratoire Formation et apprentissages professionnels

Cet article présente une recherche doctorale susceptible d'enrichir la recherche et les pratiques qui font de l'expérience un support essentiel de formation, puisque sa visée est de mieux comprendre le travail psychique de réélaboration de l'expérience qui se fait dans et par le discours. Après avoir brossé rapidement le contexte d'émergence de cette recherche et les enjeux qui y sont associés, cette présentation retrace les lignes directrices du cadre théorique construit. Celui-ci mobilise une conception de l'expérience et du langage qui les articule pour approcher un insu du sujet. Les résultats de la recherche communiqués ici découvrent un travail d'interprétation subjective du vécu expérientiel qui se fait dans et par le discours généralisant, alors que depuis plusieurs décennies l'essentiel de ce qui concerne le « travail de l'expérience » (Barbier, 2013, p. 13) sollicite essentiellement les formes narratives. Ces résultats sont obtenus par un travail empirique brièvement décrit ici dans deux de ses dimensions : les conditions de constitution du matériau de recherche, à partir d'interviews de professeurs des écoles, et le traitement de ce matériau à l'aide d'une analyse à grain fin du discours. En guise de conclusion, des pistes de travail sont proposées à ceux qui scrutent la parole sur l'expérience professionnelle dans une visée compréhensive et/ou transformative.

## 1. L'expérience, support de formation professionnelle

Support d'apprentissages informels depuis toujours, l'expérience est devenue en une trentaine d'années un objet de travail essentiel pour la recherche et la pratique de la formation des adultes. Une part importante de ce travail se centre sur la question de l'effort de conscientisation et de distanciation réflexive de l'expérience, attendu du sujet en formation. Cet attendu concerne aujourd'hui la plupart des métiers, puisque le contexte socio-économique oriente le processus de professionnalisation vers une universitarisation qui intègre la dimension expérientielle comme support de formation (Jorro, 2014).

Dans ce contexte, « le travail de "mentalisation" des pratiques, leur énonciation, leur communication sont explicitement utilisés comme outils de transformation de ces pratiques et des entités individuelles et collectives correspondantes » (Barbier & Galatanu, 1998, p. 8). Ils mobilisent de nombreux acteurs du champ de la formation autour de multiples dispositifs de formation adossés à l'expérience vécue (histoires de vie, analyse des pratiques, entretien d'explicitation, analyse de l'activité, *debriefing*, retour sur expérience, etc.).

Le travail de l'expérience à visée compréhensive et transformative est désormais un enjeu social et individuel fort, mais aussi un important enjeu scientifique, en particulier pour ce qui concerne le lien entre expérience et langage. D'abord parce que la parole du praticien reste l'accès privilégié à son expérience (Plazaola Giger & Stroumza, 2007), mais aussi parce que l'expérience « demande à être dite. La porter au langage, ce n'est pas la changer en autre chose, mais, en l'articulant et en la

développant, la faire devenir elle-même » (Ricoeur, 1998, p. 62). Alors qu'est-ce que l'expérience ? Si raconter l'expérience ne suffit pas : « les biographies ne parlent pas toutes seules » (Orofiamma, 2000, p. 118), à quelles conditions, en quoi et comment le discours participe-t-il du (au) travail de l'expérience ? Et quel travail ? S'il y a discours « quand quelqu'un dit quelque chose à quelqu'un à propos de quelque chose » (Ricoeur, 1986, pp. 123-124), quel est le rôle de cet autrui et à quelles conditions peut-il l'assumer ? Les chercheurs qui investissent sur la « nébuleuse » de l'accompagnement (Paul, 2004) se confrontent à ces questions, d'autant que prise de conscience et réflexion relativement à l'expérience sont rarement naturelles et spontanées (Vermersch, 1994) et supposent généralement la sollicitation d'une parole « référée et impliquante » (Paul, 2004, p. 138) appelant des modes d'accompagnement spécifiques.

## 2. Éléments théoriques pour approcher le travail de l'expérience

Située dans la lignée de ce questionnement, la recherche ici présentée vise à saisir le travail de réélaboration de l'expérience à partir des formes langagières (le dire) et non à partir du seul contenu (le dit) d'une parole sur l'expérience. Cet objet est circonscrit par un cadre théorique qui vise à penser la réélaboration, c'est-à-dire la récursivité de l'élaboration de l'expérience, en articulant deux hypothèses théoriques. La première, empruntée à Jean-Marie Barbier (2013), est la conception de l'expérience en trois dimensions inextricablement liées. L'une est l'expérience vécue, c'est-à-dire « l'expérience vive, traduisant l'*Erlebnis* de la phénoménologie husserlienne » (Ricoeur, 2000, p. 29), une autre est l'*Erfahrung*, l'expérience élaborée : « le sujet établit, par la pensée, un lien entre son action et ses conséquences éprouvées comme telles » (Dewey, 1916, cité par Bourgeois, 2013, p. 18). La dernière dimension est la communication de l'expérience qui « induit obligatoirement de façon associée un travail de (re)construction mentale [...] conduit en fait le locuteur à développer un travail d'élaboration mentale qu'il n'a souvent fait qu'amorcer » (Barbier, 2013, p. 25). La seconde hypothèse théorique, empruntée au courant de la clinique de l'activité (Clot, 2000) est que l'activité réelle est toujours plus riche que l'activité réalisée et que ce que l'acteur peut en connaître, qu'il s'agisse d'un faire, d'un penser ou d'un dire.

Cette conception de la réélaboration de l'expérience appelle à repenser le lien entre langage et expérience en enrichissant l'hypothèse soutenue, en particulier par Vygotski (2002), selon laquelle le langage n'est pas le simple véhicule de la pensée : il la réalise en la réorganisant. Cet enrichissement se fait par le recours, d'une part, à la notion de sujet divisé de la psychanalyse tel que Freud puis Lacan l'ont théorisé et, d'autre part, à une conception du discours comme association d'activités langagières (intérieures et extérieures) menées simultanément et selon des degrés de conscience variables. Cette dernière conception est fondée, en particulier, sur les travaux du psychologue Egger (1881) et sur ceux des linguistes attentifs aux thèses de la psychanalyse tels Bergounioux (2001) et Authier-Revuz (1995).

Ces différents éléments théoriques convergent pour mener à une hypothèse qui oriente la recherche engagée, à savoir que l'activité langagière, actualisation d'activités langagières intérieures et extérieures, réalise en les réorganisant des activités psychiques (conscientes, préconscientes, inconscientes, d'ordre cognitif, conatif et/ou affectif).

## 3. Le dispositif méthodologique

Le paradigme épistémologique de la recherche étant de type herméneutique, son volet empirique mobilise une analyse du discours opérée sur des textes oraux recueillis dans le cadre d'entretiens de recherche de type semi-directif. Ils sont menés auprès de professeurs des écoles débutants (enseignant depuis au moins 3 ans et pas plus de cinq ans). Ces professeurs ont été contactés par l'intermédiaire d'un courrier distribué au cours d'une pause méridienne de deux stages de formation continue en l'IUFM (une cinquantaine d'exemplaires). Trois personnes ont répondu à la demande, ce qui est suffisant : la recherche ne relève pas de l'étude d'une large population, mais vise la compréhension d'un travail de l'expérience à travers la « matérialité sémiotique des énoncés produits » (Saussez, 2008, p. 73). En outre, l'analyse à grain fin du discours présente rapidement une telle

masse d'informations à traiter que deux entretiens ont suffi à constituer le matériau nécessaire (produisant quelque trois cent soixante-dix pages d'annexes). L'entretien de recherche mené sollicite une parole sur le vécu professionnel en ne contraignant pas l'interviewé par un implicite ou un explicite du type « racontez » qui risquerait de l'enfermer dans le cadre des « histoires personnelles de l'expérience » (Tochon, 1992).

La conduite de l'analyse à grain fin du discours repose sur des travaux de Bronckart (1997), ceux qui définissent quatre catégories d'analyse du discours qui sont autant d'attitudes de locution résultant de deux séries d'opérations psychologiques. La première, réglant les rapports entre les coordonnées du monde discursif et celles du monde de l'action langagière, détermine deux ordres discursifs : l'ordre du RACONTER quand ces rapports sont de disjonction ; l'ordre de l'EXPOSER quand ces rapports sont de conjonction. La seconde série d'opérations psychologiques porte sur les types de rapports établis entre les instances d'agentivité du monde discursif et les paramètres matériels de l'action langagière : ces rapports sont soit d'autonomie, soit d'implication et déterminent ainsi deux sous-ordres dans chacun des ordres précédents. Sont ainsi définis quatre types de discours : 1. la narration et 2. le récit interactif (ordre du RACONTER), 3. le discours théorique et 4. le discours interactif (ordre de l'EXPOSER). Un effet d'effacement du sujet parlant de son propre discours est produit avec les types 1 et 3 ; *a contrario*, avec les types 2 et 4, l'implication du sujet dans son discours est manifeste.

L'analyse du matériau, en fonction de ces quatre catégories, est faite à l'aide d'une première grille de 25 marqueurs linguistiques élaborée par ajustement progressif. Cette première analyse montrant une très grande hétérogénéité interne des textes oraux analysés, la construction d'une seconde grille d'analyse fondée sur les propositions de Pop (2000) permet d'analyser ces textes où s'entretissent à l'envi les différents types de discours.

## 4. Résultats et interprétation

### Une manière de dire l'expérience : le discours généralisant

Un des résultats de la recherche est que le discours généralisant, bien loin d'être une manière pour le sujet d'éviter de parler (consciemment ou pas) de son expérience singulière, témoigne d'un véritable travail de réinterprétation par ce sujet de son vécu expérientiel. Le travail itératif mené entre traitement des données et savoirs linguistiques conduit à une définition opératoire du discours généralisant, à savoir un continuum de formes discursives généralisantes renvoyant « à des degrés fort variables de subjectivité » (Vion, 2004, p. 100), l'effacement énonciatif et l'objectivité du discours qui le caractérisent n'étant toujours que partiels. Ces formes généralisantes s'actualisent alors dans le discours au sein de segments discursifs de degrés de typicalité variables relativement au modèle canonique du discours généralisant tel que « La terre tourne autour du soleil ». Cette recherche ne débouche pas pour autant sur une taxinomie de formes généralisantes. Elle propose des hypothèses interprétatives relatives à la (aux) fonction(s) de certaines de ces formes discursives dans et par lesquelles le travail de réélaboration de l'expérience se réalise.

## 5. De l'usage de trois modalités de généralisation

### Universaliser : même contexte, même pratique

Le sujet parlant sémiotise un vécu expérientiel problématique en le représentant comme généralisé à tout individu placé dans le même contexte professionnel. Avec ce type de généralisation par universalisation, l'expérience vécue du sujet est réélaborée, non pas comme sa seule réalité, mais comme *la* réalité incontestable de toute personne amenée à exercer dans ce type de contexte. Le verbatim produit ci-dessous exemplifie ce mode de réinterprétation subjective de l'expérience vécue. La professeure interviewée, Alice, fait un retour sur son expérience d'enseignement dans une classe de Zone d'éducation prioritaire (qui vise à donner davantage à ceux qui en ont le plus besoin) : « enfin on met vraiment la ZEP à part et [...] des fois on peut pas euh on peut faire on peut pas travailler parce qu'il faut parce qu'on fait police on fait assistante sociale ».

L'hypothèse avancée est que ce processus de généralisation assure une fonction de dédouanement du sujet relativement à son agir problématique (impuissance à enseigner) : les compétences de celui qui vit cette expérience ne sont pas à remettre en cause, puisque c'est le lot de quiconque enseigne dans ce type de classe. Il est probable que le sujet parlant de son expérience professionnelle mène là un travail de protection d'une image positive de son soi professionnel. Pour Alice, au vu du contexte, ce serait même un travail de restauration narcissique dont l'enjeu paraît majeur car une inspection a dû écorner l'image du soi professionnel : « y en a beaucoup beaucoup beaucoup qui pleurent après une inspection à Z [...] bon après j'avais l'impression qu'on nous faisait ressentir le fait de c'est sûr qu'on y arrivait pas ».

## À la manière d'une norme professionnelle

Ce mode de généralisation relève d'un phénomène de similarité discursive que la comparaison des fragments A1 et A2 suivants du discours d'Alice permet d'observer :

A1 : « en fait on met on met on met on met une croix quand ils sont absents »

A2 : « en fait le Verger des Muses euh nous prépare euh des livres on les nous on les on s'occupe de les vendre et après on a un pourcentage sur la vente et on a des bons pour acheter au Verger des Muses »

Le fragment A1 relève du discours à haut degré de généralisation sous lequel se présente « la figure canonique » de l'agir professionnel (Buléa Bronckart & Bronckart, 2010, p. 56), relatif ici au relevé règlementaire des absences des élèves. L'effet d'objectivité est renforcé par l'usage du marqueur en fait : selon un phénomène de polyphonie (Ducrot, 1984), ce marqueur attribue la responsabilité de cet énoncé à une incontestable « instance énonciative factuelle de validation » (Kara, 2004, p. 5).

Le fragment A2 présente des similitudes manifestes avec le fragment A1 du point de vue de son format discursif : marqueur *en fait* + *on* + *présent générique*. Mais il ne s'agit que d'une simulation rendue possible par l'usage du *on*, dont l'« élasticité référentielle » (Fløttum, Jonasson & Norén, 2007, p. 25) permet un jeu référentiel. C'est là que vient se loger le travail d'interprétation subjective de l'expérience vécue. En effet, ce *on/nous* produit un effet de généralité élevée, alors qu'il ne réfère qu'au petit groupe des enseignants d'une école. En effet, au vu du contexte, les agir décrits ne relèvent que d'une pratique locale mise en place depuis plusieurs années à l'initiative des seuls enseignants de l'école où Alice enseigne.

L'hypothèse est qu'en réélaborant son vécu expérientiel par la simulation d'une figure d'action canonique, le sujet parlant confère à son agir professionnel la légitimité d'une norme professionnelle. Il s'agit pour lui, en l'occurrence, de reconstruire comme légitime un agir qui n'obtient pas le soutien des parents des élèves de sa classe, comme on peut le comprendre à la lecture du verbatim suivant (cf. « et j'avais zéro parent ») : « enfin on demande à ce que les parents viennent aider pour euh c'est eux qui tiennent le stand puisque c'est samedi travaillé les enfants vont en classe et j'avais zéro parent ».

Ce manque de soutien est à l'origine d'une déception exprimée à cinq reprises dans le discours produit autour de cet épisode expérientiel. En légitimant l'agir du collectif auquel elle appartient, Alice, dans le même mouvement, interprète comme légitimes ses attentes (de don de temps) vis-à-vis des parents des élèves de sa classe. En définitive, l'usage du discours généralisant soutient l'interprétation subjective de l'expérience émotionnelle (privée et singulière) de déception : ce sentiment de déception peut être réinterprété par le sujet parlant comme justifié, puisque le comportement des parents ne correspond pas à des attentes construites comme légitimes.

## Le proverbe, voie/voix de la vérité

La forme proverbiale est un très court texte qui marque l'intention de gommer toute forme de subjectivité pour produire un effet de vérité. Mais il n'énonce qu'une « loi humaine » (Schapira, 2008, p. 59) en vue d'orienter les pratiques et/ou de construire l'intelligibilité d'une expérience. En outre, le proverbe « dénote un *topos*, c'est-à-dire le garant d'un raisonnement qui fait passer, dans un raisonnement, du chaînon P au chaînon Q » (Anscombe, 1994, p. 106). Le fragment suivant du discours de Sophie est un bon exemple de cette forme de généralisation : « Y a des choses si on s'y met pas on les a pas. »

L'hypothèse posée est que le sujet parlant qui mobilise la forme proverbiale traite les rapports tensionnels qu'il vit. Pour Sophie, deux points tensionnels en lien sont repérables dans son discours. L'un concerne une contradiction expérientielle vécue autour de la question de l'effort : « faire des acquisitions sans produire des efforts est possible » *versus* « des acquisitions *ne* sont possibles *qu'en* produisant des efforts ». La forme proverbiale, qui met en scène la voix extérieure d'une conscience collective édictant une « loi humaine » (« Y a des choses si on s'y met pas on les a pas. »), offre au sujet parlant le moyen de valider de manière incontestable le lien entre ne pas produire d'effort et ne pas faire d'acquisitions.

Le second point tensionnel, auquel le sujet parlant se trouve confronté, est généré par son positionnement ambigu par rapport à sa responsabilité dans les difficultés de ses élèves. Cette ambiguïté se cristallise dans le segment discursif suivant du discours de Sophie : « Je pense pas qu'on soit responsable de tout. »

Ce segment présente un phénomène de polyphonie (Ducrot, 1984) qui en fait un lieu d'émergence de l'hétérogénéité constitutive du sujet (Authier-Revuz, 1995). Celle-ci est actualisée dans la tension interne suivante : se penser à la fois responsable et non responsable. En effet, si l'énoncé avait été « je pense qu'on *n'est pas* responsable de tout », le point de vue « *on est responsable de tout* », que fait entendre en creux la négation (dans *on n'est pas responsable de tout*), aurait pu alors être attribué à un autre énonciateur que le locuteur. Ce n'est pas le cas avec l'emploi du subjonctif qui marque le dédoublement énonciatif du locuteur (Nølke, 1985).

La forme proverbiale (« Y a des choses si on s'y met pas on les a pas ») arrive dans le discours de Sophie au terme d'une activité langagière qui représente l'élève comme ne fournissant généralement pas d'efforts (cf. cotexte). Son fonctionnement comme *topos* rend l'élève responsable de ses difficultés (si l'élève ne produit pas d'efforts alors il est en difficulté ; il est donc responsable de ses difficultés). Le sujet parlant (se) convainc ainsi que l'enseignant (lui y compris, bien sûr) n'est pas responsable de tout et réélabore son vécu expérientiel en réduisant la tension qui l'habite.

## 6. Une communauté de pratique reconstruite

### *Vous* générique et *alter ego* imaginaire

Le travail de l'expérience se fait ici en mobilisant le phénomène langagier qu'est le *vous* générique observable dans le fragment du discours de Sophie suivant : « *vous* allez rester je sais pas moi vingt minutes sur une évaluation à essayer de comprendre puis et bon quand *vous* en avez vingt-quatre à corriger euh rien que la correction elle-même *vous* passez dix minutes sur chaque évaluation ».

En usant du *vous* générique, le locuteur procède à une « forme de partage empathique de l'expérience » (Barbérís, 2010, p. 1851) : il met symboliquement son interlocuteur sur une position tierce, celle d'« un acteur agissant dans la scène verbale » (Barbérís, 2010, p. 1854). Le sujet référent de ce *vous* occupe ainsi la place imaginaire d'un co-acteur (re)vivant l'activité vécue (et les éprouvés associés) du sujet parlant, comme s'il y était. En outre, l'énonciataire qui est construit comme un *alter ego* (Barbérís, 2010) n'est pas réductible à une image discursive du seul interlocuteur de la situation d'interview. En effet, le mouvement identitaire que marque le *vous* générique est à interpréter comme construisant un *entre-nous* composé d'un *je* + *vous* + *vous* + *vous*... Un nouveau groupe d'appartenance (imaginaire) du sujet parlant est ainsi constitué. Il est ouvert à l'accueil de l'*autre*, *alter ego* prêt à occuper la place vacante sémiotisée par la variable *vous*. C'est donc un *alter ego* imaginaire moins sujet individuel que sujet collectif qui est symbolisé par ce *vous* générique.

### De la réalité d'une pratique professionnelle

Le jeu à trois places, créé par l'usage du *vous* générique (cf. *supra*), confère un pouvoir d'ubiquité imaginaire aux acteurs de la scène verbale, qui « se désigne comme un foyer d'attention d'ordre cognitif » (Barbérís, 2010, p. 1841). Le locuteur/énonciateur, par un phénomène de dédoublement énonciatif, « sort de lui-même » (Barbérís, 2010, p. 1854) pour investir la place imaginaire de spectateur/observateur de l'agir mis en scène. Il est ainsi montré comme se mettant à distance de cette scène pour la réfléchir et y réfléchir, tout en se représentant comme appartenant à la classe des co-acteurs imaginairement créée. Le savoir expérientiel partagé, ainsi reconstruit par ce jeu

complexe de places, gagne en profondeur. Il décrit un agir professionnel comme habituel à et pour chaque sujet du groupe d'appartenance imaginaire. La dimension cognitive de ce partage n'exclut évidemment pas sa dimension affective, toujours présente dans le phénomène empathique.

L'hypothèse interprétative est que cette reconstruction d'une pratique professionnelle comme partagée par un nouveau groupe identitaire imaginaire d'*alter ego* donne, paradoxalement, davantage de réalité à une pratique professionnelle perçue comme en rupture avec celle du groupe d'appartenance professionnelle. Cette perception est saisissable dans les fragments suivants du discours de Sophie : « ma progression personnelle [...] enfin je pense pas que tout le monde pense que c'est important [...] alors bon après c'est des choses personnelles ».

Une seconde hypothèse interprétative, découlant de la première, peut être avancée. Elle concerne la gestion d'une tension probable entre un *Moi* professionnel du vécu et un *Moi* professionnel idéal. En effet, le sujet parlant semble être aux prises avec une réalité au sein de laquelle l'obstacle temporel constitue un problème. C'est ce que montrent les segments discursifs S1 et S2 qui encadrent le fragment textuel qui contient le vous générique : S1 : « alors le problème c'est que ça prend énormément de temps quoi » ; S2 : « donc ça fait ça fait beaucoup de temps ». Il est probable que l'acteur, confronté à la réalité d'une pratique excessivement chronophage, ne soit pas toujours en capacité d'honorer ses propres exigences pour approcher son idéal. La reconstruction de cette pratique, comme partagée par un groupe d'*alter ego*, permet au sujet parlant de s'auto-convaincre de la réalité de son agir professionnel, bien que le caractère chronophage de la pratique qu'il décrit puisse la rendre peu réalisable. En définitive, le sujet mobilise les moyens cognitifs et affectifs propres à réduire les tensions identitaires qui le traversent. Il édifie une réalité qui le décrit tel qu'il se fait discursivement exister dans un travail d'interprétation de son vécu expérientiel.

## 7. Perspectives de recherche et de pratique

Les résultats présentés ont une valeur heuristique et invitent à poursuivre les investigations pour :

1. approfondir la question des liens repérés entre processus discursif de généralisation et mise au travail de différents types de tensions expérientielles ;
2. rechercher un possible lien entre une certaine manière d'interpréter l'expérience vécue et le mode de réalisation discursive du processus de généralisation. Par exemple, au cours de la recherche, il est apparu que l'usage préférentiel du on générique pourrait correspondre à un rapport plutôt grégaire au monde et aux autres, alors que l'usage récurrent de la forme infinitive participerait de la sémiotisation d'un rapport plus normatif au monde et aux autres.

Ces résultats peuvent aussi conduire le formateur à aiguïser son écoute pour entendre, dans le discours généralisant, moins une manière d'esquiver un retour sur un vécu expérientiel qu'un véritable travail d'interprétation subjective de ce vécu. Et, puisque « le processus de subjectivation peut être enrichi si le sujet dispose d'outils symboliques médiatisant sa réflexion » (Jorro, 2014, p. 11), ce formateur pourrait alors aider le sujet en formation à tenir une position méta par rapport aux différentes formes discursives qu'il mobilise pour parler (de) son expérience, y compris par rapport aux formes généralisantes.

## Références bibliographiques

---

- Anscombre, J.-C. (1994). Proverbes et formes proverbiales : valeur évidentielle et argumentative. *Langue française*, 102, 95-31. doi : 10.3406/lfr.1994.5717
- Authier-Revuz, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi : boucles réflexives et non-coïncidences du dire* (1-2). Paris : Larousse.
- Barbéis, J.-M. (2010). « Quand t'es super bobo »... La deuxième personne générique dans le français parisien des jeunes. In F. Neveu, V. Muni Toke, J. Durand, T. Klingler, L. Mondada & S. Prévost (dir.), *Congrès mondial de linguistique française* (pp. 1839-1857). Paris : Institut de linguistique française sociolinguistique et écologie des langues.

- Barbier, J.-M. (2013). Introduction. Vécu élaboration et communication de l'expérience. In J.-M. Barbier & J. Thievenaz (dir.), *Le Travail de l'expérience* (pp. 13-37). Paris : L'Harmattan.
- Barbier, J.-M., & Galatanu, O. (1998). De quelques liens entre action, affects et transformation de soi. In J.-M. Barbier, & O. Galatanu (dir.), *Action, affect et transformation de soi* (pp. 45-70). Paris : Presses universitaires de France.
- Bergounioux, G. (2001). Endophasie et linguistique. *Langue française*, 132(1), pp. 106-124. doi : 10.3406/lfr.2001.6318
- Bourgeois, E. (2013). Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey. In L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois & M. Durand (dir.), *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 13-38). Paris : Presses universitaires de France.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activités langagières, textes et discours. Pour un interactionnisme sociodiscursif*. Paris : Delachaux & Niestlé.
- Buléa Bronckart, E., & Bronckart, J.-P. (2010). Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. *Linguarum Arena*, 1(1), pp. 43-60.
- Clot, Y. (2000). *La Fonction psychologique du travail* (2e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Egger, V. (1881). *La Parole intérieure. Essai de psychologie descriptive*. Thèse présentée à la Faculté des lettres de Paris. Paris : G. Baillièrre et Cie. En ligne : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k97635247>
- Fløttum, K., Jonasson, K. & Norén (2007). *ON pronom à facettes*. Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. (2014). Quels concepts scientifiques dans le champ de la professionnalisation ? In A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 7-13). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. doi : 0.3917/rppg.045.0009
- Kara, M. (2004). Reformulations et polyphonie. *Pratiques*, 123(1), 27-54.
- Nølke, H. (1985). Le subjonctif, fragments d'une théorie énonciative. *Langages*, (20), 55-70. doi : 10.3406/lgge.1985.1513
- Orofiamma, R. (2000). Comment le récit vient au sens. *Éducation permanente*, 142(1), 115-130.
- Paul, M. (2004). *L'Accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Plazaola Giger, I. & Stroumza, K. (2007). Introduction. In I. Plazaola Giger & K. Stroumza (dir.), *Paroles de praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche* (pp. 7-14). Bruxelles : De Boeck Université.
- Pop, L. (2000). *Espaces discursifs. Pour une représentation des hétérogénéités discursives*. Paris : Peeters.
- Ricœur, P. (1986). *Du Texte à l'action Essais d'herméneutique II* (2e éd.). Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli* (2e éd.). Paris : Seuil.
- Saussez, F. (2008). Le langage comme instrument d'une réflexion sur l'expérience : un schéma d'intelligibilité. In P. Perrenoud et al. (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (pp. 59-74). Paris : De Boeck.
- Schapira, C. (2008). Événement et double itération dans l'énoncé gnominique. *Langages*, 169(1), 57-66. doi : 10.3917/lang.169.0057
- Tochon, F. (1992). À quoi pensent les chercheurs quand ils pensent aux enseignants ? *Revue française de pédagogie*, 99(1), 89-113. doi : 10.3406/rfp.1992.1328

Vermersch, P. (1994). L'Entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue. Paris : ESF.

Vion, R. (2004). Modalités, modalisations et discours représentés. *Langages*, 156(1), 96-110. doi : 10.3917/lang.156.0096

Vygotski, L.-S. (2002). *Pensée & langage*. (F. Sève, Trad. revue 3e éd.). Paris : La Dispute. (Œuvre originale publiée en 1934).

## Pour citer cet article

---

SABOYA Fabienne. « Interprétation subjective de l'expérience et discours généralisant » [en ligne], octobre 2019 <<https://crf.hypotheses.org/387>>



Les Carnets de recherche sur la formation sont une publication portée par le laboratoire Formation et apprentissages professionnels et le Centre de documentation sur la formation et le travail (CDFT) du Cnam. Ils sont hébergés par [hypotheses.org](https://crf.hypotheses.org) (ISSN : 2679-4985).