¿ Interrogations ?
revue pluridisciplinaire de sciences humaines et sociales

Varga Renáta

Manifestations linguistiques de la réflexivité et de la non-réflexivité : les postures en jeu dans la transformation du sujet

Pour citer l'article

Varga Renáta, « Manifestations linguistiques de la réflexivité et de la non-réflexivité : les postures en jeu dans la transformation du sujet », dans *revue ¿ Interrogations ?*, N°18. Implication et réflexivité – I. Entre composante de recherche et injonction statutaire, juin 2014 [en ligne], http://revue-interrogations.org/Manifestations-linguistiques-de-la (Consulté le 3 mai 2024).

ISSN 1778-3747

Tous les textes et documents disponibles sur ce site sont, sauf mention contraire, protégés par la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 3.0 France.

Résumé

Cette contribution vise à interroger la notion de réflexivité à partir d'entretiens semi-directifs réalisés dans le cadre d'une enquête portant sur le vécu des étudiants concernant leur formation en alternance. L'analyse discursive a permis de repérer les marqueurs linguistiques de la réflexivité et de la non-réflexivité, et elle a montré aussi le rôle central de la posture adoptée dans ce processus. L'identification des multiples rapports que le sujet entretient avec son environnement met en évidence les postures favorisant ou non la mobilisation des capacités réflexives dans la situation donnée.

Mots-clés : réflexivité, non-réflexivité, posture, Moi-peau, rapport à soi, rapport au dispositif

Abstract

Linguistic signs of reflexivity and non-reflexivity. The role of positioning in the transformation of the subject

This article explores the notion of reflexivity through the analysis of semi-structured interviews carried out within the framework of a research project on the life of students enrolled in a course combining university study and work. Discourse analysis is carried out in order to identify linguistic signs of reflexivity and non-reflexivity and to show that the subject's position plays a central role in his/her experience.

Keywords : reflexivity, non-reflexivity, position, Skin-Ego, relationship with self, relationship with the environment

Introduction

La réflexivité est une notion centrale dans plusieurs disciplines et se trouve au croisement de recherches menées notamment sur le rapport au savoir, les écrits universitaires, les discours professionnels, la compétence et l'identité professionnelle. Le point commun de ces recherches en sciences de l'éducation et en sciences du langage est de considérer le langage comme un outil cognitif, permettant le développement de la pensée mais aussi du sujet réflexif. L'activité cognitive du sujet sur son expérience est un processus de (trans)formation comme le remarque Astier : *« il n'est pas développement des savoirs qui ne soit développement du sujet. »* (Barbier et Galatanu, 2004 : 286). Cros considère également que par la réflexivité *« Il ne s'agit plus de former une personne à travailler et transformer le réel, mais bien de se transformer elle-même à l'occasion de la transformation qu'elle opère sur le réel »* (Cros, 1998 : 20).

C'est dans cette optique de processus de transformation du sujet que cette contribution s'intéressera à la notion de réflexivité. Plus précisément, nous proposons d'analyser des productions orales d'étudiants en master 2 de communication recueillies dans le cadre d'entretiens semi-directifs que nous avons réalisés en 2012 à l'université Lille 3. Notre but était d'interroger l'expérience et le vécu des étudiants concernant leur formation en contrat de professionnalisation. L'objet résultant de cette élaboration discursive offre un matériau pour explorer les mécanismes en jeu dans le processus de réflexivité. L'analyse des phénomènes de l'énonciation [1] permet de mettre en évidence un certain nombre d'indices, de marqueurs de la réflexivité et de la non-réflexivité relatifs à la situation donnée.

Notre cadre théorique s'appuie d'une part sur les apports de la didactique de l'écrit, notamment les travaux portant sur le rapport au savoir des apprenants [2] et d'autre part, sur les apports de la psychanalyse, car nous avons choisi le Moi-peau (Anzieu, 1985 ; Houzel, 2003 [1987]) comme notion centrale de notre questionnement. En effet, nous faisons l'hypothèse que la posture occupée par le sujet, c'est-à-dire son rapport à son environnement se trouve au cœur du processus de la réflexivité. La notion de Moi-peau offrant un éclairage sur le développement psychique du sujet, permet de traduire et de décrire de façon figurative les multiples rapports que ce dernier entretient avec soi-même et le monde extérieur. S'appuyant sur les traces linguistiques de la réflexivité et de la non-réflexivité, nous nous attacherons à identifier les différentes postures favorables ou non à la mobilisation des capacités réflexives des sujets dans cette situation d'entretien.

Cette contribution est divisée en quatre parties. La première partie propose une lecture plurielle de la notion de réflexivité définie à travers les positionnements énonciatifs adoptés, la démarche cognitive mobilisée et les postures occupées par le sujet. La deuxième partie présente le cadre et la méthodologie de l'enquête ainsi que

nos outils d'analyse. Enfin la troisième et la quatrième partie portent sur l'étude du corpus : les traces linguistiques de la non-réflexivité et de la réflexivité éclairent de façon complémentaire le rôle des positionnements du sujet dans la mobilisation de ses ressources dans une situation donnée.

La notion de réflexivité

Sur la base des apports de la didactique de l'écrit et de la psychanalyse, nous avons dégagé trois lectures complémentaires pour identifier des marqueurs linguistiques permettant de mettre en évidence des traces de réflexivité et de non-réflexivité dans le discours : les positionnements énonciatifs du sujet, sa démarche cognitive et les postures adoptées.

Positionnements énonciatifs

Premièrement, la réflexivité se manifeste par les positionnements énonciatifs (Vanhulle, 2005) que le sujet endosse dans le discours à travers le regard pluriel qu'il porte sur soi et sur le monde professionnel où sa pratique prend place. Grâce à ses différents regards, il se situe par rapport au monde intérieur ou extérieur de soi. Il est amené à alterner deux positionnements de soi lui permettant de subjectiver son expérience (Buysse et Vanhulle, 2009 ; Vanhulle 2005) :

- un regard centré sur le « je » énonciateur, inséré dans le milieu professionnel, témoignant de la façon dont les contenus et objets du monde extérieur s'offrent à lui. Il en résulte une énonciation personnelle (Rabatel, 2004) qui s'attache à l'expérience et au vécu du sujet.
- un regard extérieur sur sa propre expérience, sur sa pratique, sur soi, comme s'il se détachait de lui-même, comme s'il se regardait à distance. Cet éloignement symbolique offrant une perspective sur cette expérience, permet de l'interpréter et l'intégrer différemment. Ce positionnement amène le sujet à produire un discours porteur de traces d'effacement énonciatif (Rabatel, 2004).

Pour Vanhulle, *« manipuler des savoirs/connaissances, c'est s'impliquer personnellement tout en prenant de la distance, c'est jongler avec des postures du moi. »* (Vanhulle, 2002 : 128). La réflexion sur soi constitue le point de départ de ce regard pluriel. En effet, le cheminement de la pensée prend sa source dans l'expérience du sujet qui examine ses façons de faire, ses limites, ses atouts, pour éclairer sa connaissance de soi et son rapport au monde. « *Le sujet ne peut penser les objets du réel sans se penser en même temps lui-même dans son rapport à ces objets. »* (Vanhulle, 2002 :127).

Démarche cognitive

Deuxièmement, la réflexivité implique aussi une démarche cognitive spécifique. En effet, pour analyser l'expérience, le sujet effectue plusieurs types d'opérations, des actes réflexifs (Vanhieulle, 2002, 2005) qui constituent les étapes de cette démarche d'analyse. Celles-ci sont imbriquées les unes dans les autres, permettant un cheminement spiralaire [3] :

- déstructuration et mise à plat de l'expérience ;
- compréhension et interprétation des situations et des acteurs ;
- articulation des liens, production de significations personnelles, (re)construction du sens.

Cros (1998) et Morisse (2006) distinguent plus finement des compétences langagières et des compétences réflexives et métaréflexives nécessaires à mobiliser dans le processus de réflexivité. Ce processus amène le sujet à prendre son expérience comme un matériau brut à manipuler, à déstructurer, à reconstituer. La compréhension et l'interprétation de la situation impliquent d'intégrer d'autres points de vue et différentes ressources pour pouvoir l'examiner de plusieurs angles de vue. Cela mobilise l'empathie cognitive (Tisseron, 2010), c'est-à-dire la capacité d'accéder aux représentations des contenus mentaux des interlocuteurs, ce qui permet de « *déchiffrer la signification des situations sociales en comprenant la manière dont chacun s'y situe* » (Tisseron, 2010). La construction des liens, la production des significations personnelles permet au sujet d'appréhender la complexité des situations. Cette étape de l'analyse est mise en œuvre par l'explicitation des articulations et des logiques de fonctionnement sous-jacentes. Le cheminement interne du sujet montre la mobilisation des ressources pour la construction de son identité sociale et professionnelle. « *Comme l'explique Jean-Paul Bronckart (2004 :99), les 'productions verbales relèvent' d'une 'activité autonome' et les énoncés*

constituent 'des mises en forme de l'agir signifiant', qui 'entrainent sa transformation ou sa re-configuration.' » (Champy-Remoussenard, 2006 : 304).

La construction de significations personnelles émerge notamment dans les prises de position du sujet, c'est-à-dire les évaluations portées sur l'expérience et les situations examinées (Vanhulle, 2005). L'objectif de ces évaluations est de considérer d'un côté les contraintes, les limites, les problèmes et de l'autre les bénéfices, les apports, les apprentissages permettant au sujet de construire un positionnement de soi. La gestion de consensus et de dissensus montre la façon dont le sujet s'approprie et manipule ses savoirs et son expérience. Enfin, sa *« posture de curiosité et de questionnement, portée par une volonté délibérative et critique »* (Morisse, 2014) ainsi que son aptitude à exprimer des incertitudes, révèlent son niveau de compréhension de la complexité inhérente à chaque situation (Morin, 1994[1990]).

Cette démarche réflexive est aussi et surtout un acte créatif (Cros, 1998). La capacité de construire du sens renvoie à la manipulation créative des connaissances (Vanhulle, 2002). Nous entendons ici par créativité la découverte, l'innovation par la pensée, la production d'idées nouvelles. Selon Lubart, *« une production nouvelle et originale est imprévue : elle se distingue de ce que le sujet ou d'autres personnes ont déjà réalisé. »* (Lubart, 2003 : 14). Rouquette considère qu'une réponse est *« d'autant plus originale qu'elle associe des éléments de savoir ou d'expérience plus éloignés. »* (Rouquette, 1995 : 14). Lubart a identifié les capacités intellectuelles qu'il considère essentielles dans l'acte créatif. Il distingue notamment l'encodage sélectif, la combinaison sélective, les pensées divergentes, c'est-à-dire la capacité à envisager plusieurs possibilités, enfin la flexibilité : la mobilité et la souplesse de la pensée. (Lubart, 2003 :14). Cette dimension créative éclaire la nature de la démarche cognitive effectuée par le sujet et montre notamment les capacités intellectuelles nécessaires à la mise en œuvre des actes réflexifs.

Posture(s)

Enfin, la réflexivité peut-être aussi éclairée par la posture que prend le sujet dans sa façon d'appréhender la situation analysée. En effet, elle suppose *« une certaine faculté d'adaptation à l'environnement, le désir d'agir sur cet environnement et la faculté de se remettre en question de manière permanente »* (Cros, 1998 : 85). Cette posture ne se réduit pas aux savoirs théoriques et méthodologiques, *« elle est de l'ordre des dispositions intériorisées, parmi lesquelles des compétences, mais aussi un rapport réflexif au monde et au savoir, une curiosité, un regard distancié, des attitudes, l'envie de comprendre. »* (Perrenoud, 2012 : 76). Il s'agit donc du rapport du sujet au langage, aux tâches, aux savoirs, au contexte (Bucheton, 2003 : 221). La notion de « *rapport à* » est centrale dans la réflexivité, car elle *« médiatise l'accès aux savoirs et la gestion de ceux-ci dans le processus de constitution de l'identité singulière »* (Barré-De Miniac, 2000 : 50).

La place que prend le sujet par rapport aux situations évoquées et sa pratique, suppose qu'il se situe lui-même et se situe par rapport au cadre de son expérience, c'est-à-dire qu'il se perçoit différencié de l'environnement, tout en restant en lien avec cet environnement. Cela renvoie à la distance que le sujet négocie avec le dispositif dans lequel il est inséré. Il ne se confond pas avec le dispositif, il n'est pas à l'extérieur du dispositif, il en fait partie. Anzieu utilise le concept Moi-peau (1985) pour décrire cette figuration du Moi. Il s'agit d'une *« figuration dont le Moi de l'enfant se sert au cours des phases précoces de son développement pour se représenter lui-même comme Moi contenant les contenus psychiques, à partir de son expérience de la surface du corps. »* (Anzieu, 1985 : 39). La notion « *rapport à* » fait référence ici au paradoxe de la frontière : il s'agit à la fois d'une délimitation (psychique du sujet) et en même temps d'un point de contact avec l'extérieur : *« paradoxe d'une barrière qui ferme le passage parce qu'elle est en contact et qui, pour cette raison permet en partie le passage. »* (Anzieu, 1985 : 74). Le concept d'enveloppe psychique symbolise ce « *plan de démarcation entre monde intérieur et monde extérieur, entre mondes psychiques internes et mondes psychiques d'autrui. »* (Houzel, 1987 : 24).

La réflexivité suppose donc que le sujet prenne sa place dans l'environnement sur lequel il agit, ce qui participera à sa propre transformation. Cette place renvoie à la fois au sentiment du Moi (montre la façon dont le sujet se situe, se perçoit, se définit), mais aussi au type de lien qu'il construit et entretient avec son environnement. Anzieu parle de qualité plastique comme qualité essentielle du Moi-peau et de l'enveloppe psychique. Trois fonctions de ce que Anzieu et Houzel attribuent à l'enveloppe psychique, nous semblent essentielles pour définir la place occupée par le sujet réflexif :

la fonction de contenance : *« capacité de l'enveloppe psychique d'éviter l'éparpillement des objets internes dans un espace sans frontières et sa capacité à lier les objets internes en un ensemble cohérent »*.

la fonction pare-excitation : *« Le Moi protège le psychisme de l'effraction par une quantité trop importante d'énergie venant du monde extérieur ».* .

la fonction de frontière qui *« délimite le monde perceptif et le monde imaginaire, le monde extérieur et le monde intérieur ».* (Houzel, 2003 : 70).

Nous retenons de ces apports la souplesse et la consistance du sujet capable de délimiter une frontière précise entre soi et l'extérieur, ce qui lui permet de ne pas se laisser envahir tout à la fois par le monde environnant et par ses « *objets internes* », mais dont les points de contact lui assurent la possibilité d'interagir avec et d'agir sur cet environnement.

Cadre de l'enquête et méthodologie d'analyse

Notre recherche s'appuie sur une enquête réalisée sous forme d'entretiens semi-directifs entre mars et juin 2012, avec 13 [4] étudiants de niveau master 2, inscrits dans une formation en contrat de professionnalisation. L'objectif de ces entretiens était d'interroger les étudiants sur le fonctionnement de l'alternance et leur vécu personnel du dispositif.

Le contrat de professionnalisation est un dispositif réglementé, offrant un cadre de fonctionnement strict. Il dure un an et prévoit une alternance d'une semaine en formation et deux semaines en entreprise à partir de début septembre jusqu'à mi-juin, puis une présence continue en entreprise jusqu'à fin août. L'alternant ayant le double statut de salarié et d'étudiant a droit à des congés annuels, mais il a aussi l'obligation de présence en entreprise et en formation. L'horaire hebdomadaire du travail varie entre 35 et 39 heures par semaine selon la convention collective de l'entreprise d'accueil. Cet horaire s'applique également à la présence en formation, ce qui veut dire que l'étudiant reste sur le lieu de formation même pendant les moments de la semaine où il n'y aurait pas d'enseignement prévu.

L'objet de notre enquête, le master 2 Communication interne et externe, préparant aux métiers de communicant à l'université Lille 3 prévoit 410 heures d'interventions de face à face pendant l'année, réparties en 22 enseignements différents assurés par une quarantaine d'intervenants. Les modalités pédagogiques incluent de nombreuses évaluations individuelles ou en groupe, sous différentes formes : examens sur table, dossiers, exposés, études de cas, simulation de création d'entreprise, etc. Ajoutons le mémoire de recherche que les étudiants préparent pendant 2 ans dans cette formation (M1 et M2). Ce dispositif de formation, à l'origine conçu pour des étudiants inscrits en formation initiale, avait été aménagé dans la forme énoncée pour l'année 2011-2012 pour des étudiants souhaitant s'engager en contrat de professionnalisation.

C'est dans ce contexte que nos entretiens se sont déroulés, à une période proche de la fin de l'année universitaire [5]. Ils ont duré entre 35 et 67 minutes avec une moyenne de 45 minutes par enquêté. Les étudiants ont été invités à expliciter leur parcours depuis l'obtention de leur baccalauréat et à décrire plus particulièrement le fonctionnement de leur année d'alternance : le choix de la formation en alternance, les missions et le fonctionnement en entreprise puis le déroulement de la formation, enfin l'insertion professionnelle envisagée. Les questions ont porté sur l'organisation, le fonctionnement (« *comment ça se passe ?* » « *que faites-vous ?* » « *comment vous organisez-vous ?* ») sur leur vécu (« *comment vivez-vous ça ?* » « *que ressentez-vous ?* ») et leur positionnement (« *que pensez-vous ?* » « *que préférez-vous ?* » « *quelles difficultés rencontrez-vous ?* »). Nos interventions ont guidé les thématiques abordées et avaient pour but de relancer l'élaboration de la verbalisation lorsque c'était nécessaire. Nous nous sommes souvent contentée de reprendre en écho un fragment de l'énoncé de l'enquêté : un mot, une expression, ce qui a permis de continuer l'élaboration. Nous avons constaté la confiance et la liberté de parole de nos enquêtés qui ont profité de cet espace d'écoute et d'expression qui s'ouvrait à eux.

Ce matériau riche est exploité dans cet article par une analyse du discours *ad-hoc* : analyse du contenu et analyse de l'énonciation à plusieurs niveaux du discours [6]. Nous nous sommes attachée au vocabulaire utilisé, aux champs sémantiques apparaissant dans le discours et aux degrés de subjectivité. Les différents marqueurs [7] : marqueurs de personne, marqueurs de modalisation, marqueurs d'effacement énonciatif et l'analyse de l'argumentation et de la construction des articulations nous ont permis de mettre en évidence la cohérence de l'ensemble de ces éléments et d'éclairer le positionnement des sujets enquêtés par rapport aux différentes dimensions de la réflexivité détaillées ci-dessus.

Après transcription, nous avons analysé chacun des entretiens séparément, puis en comparaison aux autres en

nous focalisant sur la récurrence du vocabulaire utilisé, des procédés linguistiques et des types de marqueurs. Nous nous sommes intéressée également aux différents positionnements énonciatifs des enquêtés et au cheminement de la pensée. C'est cette double analyse, située à la fois dans l'espace discursif de chaque entretien et dans celui de l'ensemble des discours recueillis qui nous a permis de dégager un certain nombre de spécificités discursives de la réflexivité et de la non-réflexivité relatives à la situation d'entretien de recherche.

Les manifestations linguistiques de la non-réflexivité

L'analyse des entretiens permet de repérer un certain nombre de régularités dans l'expression discursive de ce que nous appellerons non-réflexivité. Cette non-réflexivité apparaît dans la verbalisation des sujets sous plusieurs formes discursives que nous présentons ici autour de trois points complémentaires : la posture détachée ou imbriquée adoptée par le sujet, un discours fermé, circulaire, enfin le rapport au dispositif mis en scène comme relation asymétrique. Si la présentation qui suit permet d'expliciter les différents aspects de la non-réflexivité, cette dernière ne peut être analysée à partir d'un phénomène séparément des autres. En effet, les marqueurs de la non-réflexivité se trouvent enchevêtrés dans le discours et c'est leur cohérence d'ensemble qui fait sens pour l'analyse.

Posture détachée / posture imbriquée

Dans notre corpus nous avons relevé deux formes de production du discours, peu favorables à la réflexivité. Ces deux styles discursifs renvoient à deux postures décrites par Morisse [8] dans le cadre d'une recherche portant sur l'écriture réflexive. Nous avons identifié d'une part, un discours concis sans approfondissement des idées, sans cheminement de la pensée, ce qui traduit une posture détachée [9] du sujet. D'autre part, nous avons relevé un discours délayé et autocentré, où la pensée n'est pas canalisée, témoignant d'une posture imbriquée (Morisse, 2006 : 224).

Le sujet adoptant une posture détachée répond brièvement aux questions sans développer ses propos. Dans le contexte énonciatif instauré, son expressivité est limitée. Cela se traduit notamment par la longueur de l'entretien (35 minutes pour Audrey [10] alors que la moyenne est de 47 minutes), mais aussi par la densité du discours (63 mots prononcés par minute alors que la moyenne est de 88 mots/minute). Cela ne signifie pas tellement un débit de parole lent, mais résulte des nombreux silences qui ponctuent le discours. Par ailleurs, le sujet décrit son expérience de façon assez détachée, s'inscrit peu dans son énonciation et il a tendance à utiliser l'effacement énonciatif (Rabatel, 2004). Les termes axiologiques, manifestations explicites de sa subjectivité sont peu abondants et renvoient à une évaluation exclusivement négative [11]. Cette forme discursive donne l'impression que le sujet semble peu intéressé par son expérience, comme s'il ne voyait pas l'utilité de s'y attarder. Nous pensons qu'en réalité cette forme de mise à distance sans questionnement est une stratégie discursive dont l'objectif est de se protéger contre l'envahissement des tensions extérieures.

A l'opposé, le sujet endossant une posture imbriquée produit un discours délayé, ce qui se manifeste surtout par un débit de parole élevé (qui peut atteindre 135 mots/minute, alors que la moyenne dans nos entretiens se situe à 88 mots/minute). Ici l'on a affaire à un sujet plongé dans son expérience ne parvenant pas à *« placer l'objet dont il parle à l'extérieur du soi, à l'extérieur du monde qui est le sien »* (Morisse, 2006 : 224). Son discours est autocentré comme l'exemple de Charlotte le montre (228 occurrences du « je » avec une fréquence de tous les 20e mots). Dans la situation donnée, le sujet ne se détache pas de son vécu négatif, l'expression de ses émotions et de ses ressentis constitue le fil conducteur du récit, traduit dans le discours par l'abondance et la récurrence d'un vocabulaire péjoratif comme illustré dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1 : Récurrence du vocabulaire subjectif valeur axiologique négative dans le discours

Charlotte	Champs sémantiques récurrents : *je suis énervée, ça m'énerve* (11 occurrences), *je suis stressée* (9), *difficile* (9), *anxieuse* (3)Regard négatif sur soi *: avoir une mauvaise priorité* (7), *être une mauvaise élève* (3), *incapacité* (1)
Patricia	Champs sémantiques récurrents : *je suis déçue* (9), *regret* (8), *c'est difficile* (7), *je suis énervée* (5), *ce n'est pas intéressant* (5), *ça n'est pas normal* (3)

Discours fermé, circulaire

Dans le discours que nous qualifions 'non-réflexif', l'expérience du sujet est peu développée et le manque d'approfondissement des idées ne permet pas de mettre au jour des articulations et des logiques sous-jacentes. Ce type de discours est caractérisé par un manque de hiérarchisation des données : chaque fait vécu a la même importance, chaque fait évoqué se retrouve au même niveau. Les événements sont restitués chronologiquement, tels que vécus et ressentis par le sujet dans le vif de l'action. Cela renvoie au temps présent et à l'immédiateté.

Dans ce type de discours, l'expression explicite des certitudes est récurrente. Ces modalités épistémiques qui ponctuent le discours montrent que les convictions du sujet sont inébranlables dans le contexte énonciatif qui est celui de l'entretien de recherche. Le raisonnement construit dans la situation donnée n'intègre pas l'expression du doute.

Prenons l'exemple de Patricia qui affirme des convictions fortes en s'inscrivant explicitement dans son énonciation : *pour moi* (12)*, clairement* (10)*, je sais* (10)*, je pense* (9)*, je trouve* (9)*, mon avis* (2). *« Il y avait certains cours où l'intervenant n'était clairement pas adapté au cours, il n'était clairement pas compétent. »* (Patricia). Le discours non-réflexif est fermé, tourne en rond. Le cheminement de la pensée est limité et les mêmes constats reviennent sans cesse constituant les leitmotivs de l'élaboration.

La répétition des subjectivèmes axiologiques (Kerbrat, 2006 [1980] :79) traduit une expérience difficile pour le sujet, submergé par les émotions, dans une posture imbriquée. Il s'agit d'une *« difficulté de décentrement affectif et de décentration cognitive du sujet qui limite ses possibilités d'opérer un travail d'analyse et de production de connaissances à partir de l'action »* (Morisse, 2006 : 224). Considérons l'extrait suivant :

« J'ai tort de penser comme ça, mais spontanément je me vois plus comme une employée qui est je ne vais pas dire polluée mais qui est gênée par [la formation] *alors que je sais pertinemment que je suis étudiante avant tout et l'expérience professionnelle c'est un plus qui s'ajoute à mon cursus. Mais les sujets sont tellement prenants, la vie d'entreprise demande un tel investissement que je bascule. Et quand j'arrive ici, ça m'énerve. Je suis énervée, j'ai envie de retourner là-bas, ça m'énerve, j'arrive ici et (long soupir) et c'est dur de se concentrer en cours on a la tête ailleurs et c'est une fatigue nerveuse en fait.* […]

Je pourrais être mieux organisée que ça, en fait la formation devient secondaire. Donc j'ai l'impression parfois, je sais que c'est qu'une impression de perdre mon temps alors que c'est crucial puisque c'est mon année de master 2 et que c'est grâce à cette année-là que je suis en alternance et des fois l'équation elle s'inverse. […] *Je n'arrive pas à couper le cordon.* […]

Rien que d'en parler […] *ça me démotive complètement, je n'arrive pas parce que ça me renvoie toutes ces contraintes d'examen, de notation, ça me fait peur, ça me rend très anxieuse* […] *ça me bloque un peu* […] *mon incapacité d'organisation vis-à-vis de* [la formation]*. Parce que ma priorité n'est pas la bonne. Ma priorité devrait être mon cursus ici avec les exigences de dossiers et finalement pas du tout, mes exigences c'est les dossiers que je gère à* [l'entreprise]. […]

Ce qui est bien avec l'alternance c'est qu'on a une formation en parallèle. Mais c'est aussi la difficulté, c'est de gérer cette formation en parallèle. Et je fais partie des étudiants qui le savent mais qui ne l'ont pas intégré puisque ce n'est pas sur deux niveaux d'égalité, j'ai une priorité qui n'est pas la bonne. […] *donc c'est vrai que c'est difficile de s'accorder du temps pour travailler les dossiers ça devient trop facilement secondaire et c'est pour ça que je m'énerve. Ça devient trop facilement secondaire alors que c'est une priorité. »* (Charlotte).

Cet extrait montre la souffrance de l'étudiante qui explique sa difficulté de se situer dans ce dispositif à caractère polyphonique (Astier, 2007). Considérée comme une professionnelle sur son lieu de travail, elle préfère s'y investir pleinement au détriment du temps consacré à la formation, vécue comme un obstacle à son activité (Astier, 2007). Elle se retrouve dans un conflit de temporalités (Varga, 2013), ce manque de temps la mettant en tension et la confrontant à deux images de soi construites dans les deux cadres différents. L'image d'une professionnelle compétente et « *capable* » est difficile à concilier avec celle d'une « *mauvaise élève* », « *incapable* » de s'organiser, de choisir la « *bonne priorité* » et de réussir. Il nous semble que c'est à travers la construction des articulations entre les deux mondes que le dispositif peut aider les étudiants à trouver un positionnement rassemblant les différentes facettes identitaires en un tout cohérent, favorisant la construction de l'image d'un *« sujet capable* […] *c'est-à-dire capable de penser, pas seulement d'agir »* (Morisse, 2014).

Rapport au dispositif vécu comme relation asymétrique

Le discours non-réflexif fait apparaître le rapport au dispositif du sujet comme une relation asymétrique. D'une part, les modalités déontiques traduisent une position haute de domination à travers l'expression explicite des degrés d'exigence (Kerbrat, 1992) : « [La formation] *se doit de nous fournir des intervenants de qualité avec des cours de qualité* […] *Si je décide de partir à midi le vendredi, je pars à midi le vendredi. Et ce n'est pas* [la formation] *qui va m'obliger à rester ».* (Patricia). D'autre part, le même discours montre une position basse de dominé (Kerbrat, 1992) où le sujet semble subir les différentes contraintes comme si le dispositif ne lui offrait pas un espace de négociation possible. La mise en scène de ce point de vue dominé participe à la construction d'une relation de subordination. On peut ici faire l'hypothèse que le sujet construit un point de vue surplombant proposant une interprétation personnelle de l'offre de signification du dispositif (Leclercq, 2005) pour suggérer une orientation argumentative, ce qui révèle une posture dominante de surénonciation (Rabatel, 2005).

« Là cette année on a des fiches de présence, on doit tout le temps justifier où on est, avec qui, ce qu'on fait […] *moi ça me bloque, j'ai l'impression qu'on cherche à me pousser un peu infantiliser, tu dois faire ça, comme au lycée.* […] *On est en M2, on est plus encadrés ça et des fois ils envoient des mails 'vous n'étiez pas là, pourquoi' et tout et toi tu as envie de leur dire 'je ne suis pas là parce que j'ai autre chose à faire ben voilà.' »* (Estelle).

Cet exemple montre la mise en discours d'une relation intériorisée par l'étudiante comme conflictuelle. Elle se sent infantilisée par l'obligation d'assiduité sur le lieu de formation symbolisée par la feuille de présence, vécue comme instrument d'un système de contrôle. La même étudiante explique un sentiment de bien-être sur son lieu de travail qui s'oppose à l'oppression qu'elle ressent sur le lieu de formation, ce qui traduit deux positionnements différents dans le dispositif. Il y a un effet d'adhésion par rapport au lieu de travail alors que l'étudiante se sent extérieure au dispositif de formation. Ces postures sont liées aux modes de fonctionnement du dispositif : la formation est construite autour d'un cadre temporel enfermant (Lesourd, 2006 : 16) avec des temporalités contraintes pour l'étudiant-alternant, vécu comme peu confortable et envahissant. D'autre part, l'entreprise propose un cadre temporel plus souple au niveau du temps de travail, mais elle oblige aussi une plus grande disponibilité de l'étudiant-alternant. Cet extrait met donc en évidence un conflit lié à la pluralité de cadres et de discours dans le dispositif d'alternance se situant *« au centre des enjeux de formation et d'apprentissage effectifs »* (Astier, 2007 : 71).

Ce rapport au dispositif vécu comme fusionnel avec l'entreprise [12] et ressenti comme envahissant par le lieu de formation renvoie à un certain positionnement, une porosité du Moi-peau, appelée « *Moi-passoire* » par Anzieu, (1985).

À l'inverse, d'autres sujets décrivent un détachement par rapport au dispositif, ce qui se traduit également par une asymétrie de la relation. Le sujet se place à l'extérieur du dispositif car il ne se considère pas faisant partie de ce dernier. Il apparaît comme consommateur et passif, n'envisageant ni l'interactivité ni la transformation du dispositif et du soi.

« On essaie pas de nous comprendre et du coup en échange j'ai pas envie de discuter avec eux pour savoir… […] *Je sais que si je vois qu'on me donne pas grand-chose, je vais pas avoir envie moi de donner en retour* […] *Après c'est vrai que j'ai pas cherché non plus à discuter avec eux pour savoir tout ce qui était possible d'avoir ou pas. »* (Audrey).

Ici le rapport au dispositif est envisagé sous l'angle d'échanges symboliques (je ne donne qu'à la mesure de ce que je reçois), dans lequel l'étudiante ne peut être que déçue et son manque d'investissement ne lui permet pas de produire une signification susceptible d'enrichissement personnel. On remarque un manque de souplesse dans ce rapport au dispositif, cette rigidité traduisant un « *Moi-peau carapace* » (Anzieu, 1985) où le positionnement du soi ne permet pas la double fonction d'une frontière : cette rigidité du Moi-peau privant le sujet du lien avec le dispositif et de sa capacité d'agir sur et avec le dispositif.

Traces linguistiques de la réflexivité dans le discours

Après avoir examiné les traces de non-réflexivité dans le discours, nous proposons d'explorer les manifestations linguistiques de la réflexivité. Celles-ci mettent en évidence l'alternance des positionnements énonciatifs qui traduit la mobilisation de la capacité de penser et de la capacité d'agir du sujet dans une

situation donnée.

L'alternance des positionnements énonciatifs

Le discours réflexif correspond à un discours posé, équilibré : le sujet répond aux questions en déroulant sa pensée. Son débit de parole n'est ni trop lent ni trop rapide (en moyenne 88 mots/minute), il témoigne d'une production du discours continue intégrant le temps d'élaboration nécessaire pour construire une réflexion. Le discours n'est pas exclusivement autocentré (citons 128 « je » pour Stéphane, avec une fréquence du « je » tous les 32e mots) [13] c'est-à-dire que le sujet alterne une énonciation personnelle et un regard extérieur sur sa propre expérience. Le point de vue personnel l'amène à exprimer son vécu en termes de sentiments et à formuler des évaluations sur ses propres façons de faire ou sur le dispositif. L'on remarque un équilibre entre les évaluations positives et négatives, le fil conducteur étant l'expression du ressenti du sujet. Le cheminement cognitif part du vécu, en explique les raisons, fait des concessions, pour arriver à un point autre, l'ensemble permettant de réinterpréter l'expérience, d'en construire une cohérence, et de produire de nouvelles connaissances.

« Il y a des journées qui sont complètement remplies par le travail dans l'entreprise, ça passe très vite et c'est agréable […] *Je vis très bien* [ce fonctionnement] *parce que le fait d'alterner c'est assez agréable. On sait qu'au bout de 2 semaines on va revenir ici et qu'à la fin de la semaine on va repartir en entreprise. Je ne sais pas comment trop l'expliquer on n'a pas le temps de se lasser et de pas en voir le bout.* […] *Je ne sais pas trop comment le définir mais le fait d'alterner je trouve ça assez agréable parce qu'il y a une certaine cyclicité qui s'installe.* […] *J'ai la chance de pouvoir travailler dans l'entreprise parce qu'en plus quelques dossiers que j'ai à faire comme par exemple en communication interne sont sur des sujets que je vois en entreprise et donc je travaille sur des documents d'entreprise.* […] *Et au final c'est un travail qui me sert également pour l'entreprise parce qu'à travers cette analyse il y a beaucoup de choses que je comprends et donc ça m'aide aussi à un peu mieux comprendre comment fonctionne la communication interne, comment travailler donc je trouve ça intéressant aussi. De pouvoir travailler* [sur le lieu de formation] *sur des choses qu'on voit en entreprise. Ce n'est pas facile parce que ça demande de la prise de recul et de l'analyse mais c'est assez agréable, on a l'impression de comprendre plus vite certaines choses. »* (Stéphane).

Dans cet exemple, le fil conducteur de l'élaboration est l'expression de la satisfaction de l'étudiant-alternant qui en explique les raisons. Le vécu positif de l'expérience (« *c'est agréable* », « *c'est intéressant* ») ponctue le discours, mais contrairement au discours fermé, cité précédemment, l'étudiant élabore sa pensée en essayant d'apporter des idées nouvelles comme s'il construisait un édifice pierre par pierre. Le discours garde les traces du processus d'élaboration (en train de se faire), notamment les commentaires méta-énonciatifs (« *je ne sais pas comment trop l'expliquer* », « *je ne sais pas comment trop le définir* »).

Ce fragment donne à voir une expérience où les deux lieux de formation que sont l'université et l'entreprise sont ressources l'un pour l'autre pour cet étudiant-alternant. Les conditions sont réunies pour que cette confrontation des mondes ne produise pas une tension mais une mise en cohérence de l'une avec l'autre. L'intégralité de l'entretien avec cet étudiant fournit quelques éléments d'explication pour comprendre ce qui peut favoriser cette mise en cohérence. Il s'agit d'abord, d'une préparation en amont à cette année en alternance [14] et d'un choix raisonné de la structure d'accueil. L'étudiant explique en effet comment il a négocié les missions et le fonctionnement de l'alternance, insistant notamment sur l'importance accordée à la séparation des lieux et des activités [15] par la mise en place des stratégies d'endiguement pour organiser les différents temps et les différentes sphères (Metzger, Cléach, 2004 : 443). Il décrit un équilibre du rapport au temps : *« une tension juste entre le plein occupationnel et le vide créateur qui permet de faire tenir ensemble les temporalités du sujet et favorise l'efficacité dans les activités menées »* (Varga, 2013 : 25).

De la capacité de penser…

Le raisonnement du sujet montre son cheminement et la façon dont il mobilise ses ressources internes et externes pour la construction de son identité sociale et professionnelle. Sa réflexion part de son expérience pour examiner ses façons de faire, ses atouts, ses limites, ce qui l'amène à affiner sa connaissance de soi. L'alternance des positionnements énonciatifs permet de se décentrer de soi pour examiner les questions, les problèmes, les situations en intégrant plusieurs points de vue et en se mettant à différents niveaux de la situation pour voir les implications. Il s'agit pour le sujet de mobiliser l'empathie cognitive, mais aussi d'effectuer des actes réflexifs, d'examiner l'expérience comme un tout ou par fragments.

« *Et des fois on avait l'impression, moi peut-être un peu moins, mais j'ai des amis qui disaient que le travail*

c'était la vraie vie et quand on était en cours ce n'était pas la vraie vie. Et des fois on se disait mince c'est inutile à ce qu'on vit en entreprise ce qui est nettement plus utile, on a l'impression qu'on est utile en entreprise et par rapport au travail qu'on a à faire, par rapport au nombre de dossiers qu'on a à faire des fois on se disait on serait mieux à la BU [Bibliothèque universitaire] *en train de travailler nos dossiers plutôt que d'être là à être passif en cours. Passif parce que le professeur nous parle et passif parce que des fois on n'est pas en connexion avec ce que le professeur dit. Je suis un peu plus mitigé là-dessus parce que je me suis fait des réflexions comme ça en licence et en master qui au final aujourd'hui je me dis tiens aujourd'hui il y a des choses que je vois en entreprise ou dans la vie de tous les jours et j'arrive à rattacher. Et peut-être à la fin de mon master 2 je vais me dire tiens c'est ce qu'on a vu dans ce cours-là* » (Stéphane).

Ici l'étudiant explique son point de vue sur l'apport des cours par rapport à la réalité de l'entreprise vécue en situation d'alternance. Le positionnement énonciatif pluriel apparait dans le discours par l'utilisation de l'effacement énonciatif d'une part, qui tend à atténuer l'implication personnelle du sujet dans son discours (utilisation du « on » englobant toute la classe à la place du « je ») et le glissement vers un désengagement de la responsabilité des propos d'autre part (discours rapporté et point de vue non assumé). Le déroulement du discours montre l'évolution de la pensée et du point de vue dans le temps avec le recul (Licence-Master), ce qui permet à l'étudiant de relativiser son vécu.

…à la capacité d'agir

Le discours réflexif construit l'image d'un sujet parvenant à s'autonomiser par rapport au dispositif dans lequel il est inséré. L'exemple suivant montre comment l'étudiante considérée par son entreprise comme une salariée à part entière, peut résister à la pression, redéfinissant pour elle-même le cadre imposé par l'entreprise, l'amenant à modifier sa façon d'être.

« *Je n'aime pas ne pas terminer mon boulot, mais en même temps il y a tellement de travail que je suis obligée.* […] *Il y a une pression, on nous demande de faire beaucoup de choses et justement ma supérieure a pété un câble et démissionné parce que, elle est partie pendant 3 semaines je pense qu'elle est partie en dépression, parce qu'on nous en demande beaucoup et depuis son retour elle a décidé de lever le pied et partir à 18h et d'arrêter de rester jusqu'à 21h. Moi aussi je m'impose au final il y a des choses, des dossiers qui trainent depuis 2-3 mois je me dis ce n'est pas urgent, ça attendra* » (Axelle).

Ici, le regard porté sur la tutrice professionnelle permet à l'étudiante de prendre de la distance par rapport à la pression imposée par l'entreprise. Cette tutrice lui offre un miroir qui lui permet de changer ses habitudes et de redéfinir le cadre, c'est-à-dire les horaires de travail et les modalités de fonctionnement :

« *J'ai essayé de m'imposer de ne pas travailler chez moi parce que si je commence comme ça… du coup il y a un système, on a la possibilité de lire ses mails à distance, j'ai décidé de ne pas le faire. De dire de toute façon je ne suis pas là, ne comptez pas sur moi je ne suis pas là, parce que j'ai trop peur de débordement et ça je sais que cette boite peut en profiter au maximum, du coup je préfère terminer mon travail et de toute façon j'ai tous mes dossiers sur mon ordinateur, je ne peux pas faire du télétravail et je ne veux pas le faire* » (Axelle).

Le discours montre une figure de sujet décidant et assumant ses choix (ici le refus de télétravail par peur de débordement), ce qui lui permet d'être acteur du dispositif et de prendre sa place, c'est-à-dire intervenir sur le dispositif tout en gardant ses distances.

La mobilisation de cette capacité d'agir amène le sujet à mettre en œuvre des stratégies personnelles qui lui assurent la maitrise de ses actes :

« *L'absence de l'entreprise* [1 semaine sur 3] *n'est pas gênant pour l'avancement du projet et pour l'instant, je me suis toujours bien débrouillé s'il y a avait des échéances à respecter et puis toutes les personnes avec qui je travaille qui sont en France, à Berlin ou au Québec, je les ai prévenues. Ce n'est pas vécu comme une contrainte particulière. Parce que c'était des règles du départ. Simplement. L'entreprise ne déborde pas sur d'autres temps* » (Stéphane).

La différence entre ce discours et certains autres vus précédemment réside dans le positionnement du sujet. Ce que le sujet 'non-réflexif' vit comme une contrainte insupportable et non négociable, est considéré comme un objet de réflexion et de négociation par le sujet 'réflexif'. La même réalité est considérée par l'un comme extérieure et immuable alors que l'autre la perçoit comme intégrée dans sa propre réalité qu'il peut transformer. Au final, ce processus de réflexion le transforme également.

En fin de compte, le discours réflexif montre l'image d'un sujet présentant une unité solide, capable d'établir une frontière entre lui et le monde extérieur. Cette frontière symbolisée par le Moi-peau est à la fois contenante et souple, lui permettant d'alterner son regard, d'adapter la relation qu'il entretient avec le dispositif, de prendre de la distance tout en étant proche, d'agir avec et sur le dispositif sans être envahi.

Conclusion

Dans cette contribution nous avons exploré un corpus de productions orales pour identifier les traces discursives de la réflexivité et de la non-réflexivité. Ces deux notions renvoient à des processus dynamiques que les sujets peuvent alterner dans un même discours ou à des moments différents. Ainsi, à un instant T, face à une situation évoquée, le sujet peut adopter une posture favorisant la réflexivité alors qu'à un autre moment, il peut endosser une posture moins propice. Comme le précise Morisse, *« il ne s'agit pas de figer le sujet dans l'une ou l'autre. La réflexivité va donc dépendre* [des capacités du sujet] *à la (ou les) faire varier, ou non, pour occuper une position plus favorable à la production d'un discours sur sa pratique »* (Morisse, 2006 : 224).

Cette analyse a permis de montrer la complexité des notions réflexivité et non-réflexivité, car cette dernière ne peut pas être décrite en opposition à la première, c'est-à-dire en termes d'absence d'un certain nombre de marqueurs. Elle renvoie à une certaine posture du sujet, résolument différente d'une posture réflexive. Cette place que le sujet prend dans le dispositif reflète son rapport à soi et son rapport au monde traduits par la notion Moi-peau de Anzieu (1985) que nous avons mobilisée. La réflexivité correspond au vécu d'un Moi-peau distribué entre « *le cristal et la fumée* » (Atlan, 1979), une interface solide et flexible, permettant d'assembler et de contenir les modalités de l'expérience.

Cette analyse nous conduit vers d'autres interrogations. Il serait intéressant d'explorer les situations de nos enquêtés pour repérer les facteurs interindividuels qui permettent de créer des conditions favorables à la construction de sens à partir de la situation d'alternance vécue et d'identifier les facteurs qui se révèlent au contraire sources de conflits internes, représentant des obstacles pour revêtir une posture facilitant la réflexivité. Il s'agit d'une part, de questionner le dispositif-même, la façon dont les articulations sont pensées entre les différents éléments et confronter les discours, les attentes et les modes de fonctionnements. D'autre part, indépendamment des incarnations individuelles du dispositif d'alternance, le rapport au temps des sujets peut mettre à jour des variables individuelles favorisant la réflexivité. Le temps apparait en effet dans chaque discours comme un élément central pour l'organisation des différentes activités et c'est cette organisation-même ainsi que l'expérience personnelle des sujets, c'est-à-dire cette équation temporelle personnelle (Grossin, 1996) qui peut représenter une source d'équilibre ou de tension.

Références bibliographiques

Anzieu Didier (1985), *Le Moi-peau*, Paris, Dunod.

Astier Philippe (2007), « Alternance construite, prescrite, vécue », *Éducation permanente n°172*, pp. 61-72.

Atlan Henri (1979), *Entre le cristal et la fumée : essai sur l'organisation du vivant*, Paris, Seuil.

Barbier Jean-Marie, Galatanu Olga (dir.) (2004), *Les savoirs d'action : Une mise en mot des compétences ?*, Paris, l'Harmattan.

Barré-De Miniac Christine (2000), *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques,* Lille, Presses Universitaires de Septentrion.

Blanc Nathalie, Varga Renáta (dir.), (2006), *LIDIL n°34 : « Rapport de stage et mémoire professionnel, normes, usages et représentations »*, Grenoble, ELLUG.

Bucheton Dominique (2003), « Le journal de bord : un écrit de travail pour la formation », dans *Le mémoire professionnel des enseignants : observatoire des pratiques et levier pour la formation*, Crinon Jacques (dir.), Paris, l'Harmattan, pp. 209-240.

Buysse Alexandre, Vanhulle Sabine (2009), « Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? », *Questions Vives* [en ligne], Vol.5 n°11. URL : http://questionsvives.revues.org/603 (consulté le

18/03/2014).

Champy-Remoussenard Patricia (2006), « L'écriture sur l'activité professionnelle : conditions de production et impact sur la construction des compétences », *Questions de communication n°9*, pp. 299-316.

Champy-Remoussenard Patricia, Lemius Brigitte (2006), « Les conditions de déclenchement d'une écriture sur l'activité en formation professionnelle et ses effets sur les participants », dans *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Cros Françoise (dir.) Paris, L'Harmattan, pp. 163-185.

Charaudeau Patrick (dir.) (2009), *Identités sociales et discursives du sujet parlant*, Paris, L'Harmattan.

Cros Françoise (dir.) (1998), *Le mémoire professionnel en formation des enseignants, Un processus de construction identitaire*, Paris, L'Harmattan.

Grossin William (1996), *Pour une science des temps, introduction à l'écologie temporelle*, Toulouse, Editions OCTARES.

Guibert Rozenn (2003), *Former des écrivants,* Lille, Septentrion.

Houzel Didier (2003), « Le concept d'enveloppe psychique », dans *Les enveloppes psychiques* [1987], Anzieu Didier (dir.), Paris, Dunod, pp. 43-73.

Kerbrat-Orecchioni Catherine (1992), *Les interactions verbales*, tome 2, Paris, Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni Catherine (2006), *L'énonciation, de la subjectivité dans la langue* [1980], Paris, Armand Colin.

Leclercq Gilles (2005), « Les dispositifs de formation professionnalisés comme situation d'auto et d'inter-confrontation. L'impact d'un environnement numérique de travail », *Actes du colloque du SIF Les institutions éducatives face au numérique*, MSH Paris-Nord, janvier 2005, disponible sur http://sif2005.mshparisnord.org/pdf/Leclercq.pdf (consulté le 18/03/2014).

Lesourd Francis (2006), « Des temporalités éducatives : note de synthèse », *Pratiques de formation / Analyses n°51-52*, pp. 9-72.

Lubart Todd (2003), *Psychologie de la créativité*, Paris, Armand Colin.

Maingueneau Dominique (1999), *L'énonciation en linguistique française*, Paris, Hachette.

Metzger Jean-Luc, Cléach Olivier (2004), « Le télétravail des cadres : entre suractivité et apprentissage de nouvelles temporalités », *Sociologie du travail n° 46*, pp. 433-450.

Morin Edgar (1994), *Introduction à la pensée complexe* [1990], Paris, ESF Editeur.

Morisse Martine (2006), « L'écriture réflexive est-elle formative ? », dans *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Cros Françoise, Paris, l'Harmattan.

Morisse Martine (2014, à paraître), « Les dimensions réflexive et professionnalisante de l'écriture. Quelques considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques », dans *Écriture réflexive, objet de recherche et professionnalisation*, Morisse Martine et Lafortune Louise (dir.), Québec, Presses Universitaires du Québec.

Perrenoud Philippe (2012), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant* [2001], Paris, ESF.

Rabatel Alain (dir.) (2004), « Effacement énonciatif et discours rapportés », *Langages n°156*, Paris, Larousse.

Rabatel Alain (2005), « Les postures énonciatives dans la co-construction dialogique des points de vue : coénonciation, surénonciation, sousénonciation » dans *Dialogisme, polyphonie : approches linguistiques*, Bres Jacques *et al.* (dir.), Bruxelles, Duculot, pp. 95-110.

Schwartz Yves (2004), « L'expérience est-elle formatrice ? », *Education Permanente n°158*, pp. 11-23.

Tisseron Serge (2010), *L'empathie au cœur du jeu social*, Paris, Albin Michel.

Vanhulle Sabine (2002), « La manipulation créative des connaissances par l'écriture, entre implication et distance », *SPIRALE n°29*, *Lire-écrire dans le supérieur*, Université Lille 3, IUFM NPC, pp. 123-144.

Vanhulle Sabine (2005), « Ecriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants », *Nouveaux cahiers de la recherche en* éducation, vol.8, n°1, pp. 41-63.

Varga Renáta (2013), « Rapport au temps et orchestration des temporalités en formation », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], URL : http://dms.revues.org/217 (consulté le 18 mars 2014).

Notes

[1] Charaudeau, 2009 ; Kerbrat, 2006 [1980] ; Maingueneau, 1999 ; Rabatel, 2004, 2005.

[2] Barré-De Miniac, 2000 ; Blanc, Varga, 2006 ; Bucheton, 2003 ; Buysse, Vanhulle, 2009 ; Champy-Remoussenard, 2006 ; Cros, 1998 ; Guibert, 2003 ; Morisse 2006, 2014 ; Perrenoud, 2012 [2001] ; Vanhulle, 2002, 2005.

[3] Guibert décrit le processus d'écriture réflexive par le terme « *mouvement spiralé* » (2003 : 59).

[4] 18 étudiants étaient inscrits dans cette formation en alternance : 15 sur 17 ont répondu favorablement à ma sollicitation mais 2 d'entre eux n'ont pas pu être interviewés pour un problème d'emploi du temps. Une étudiante n'a pas été contactée car elle préparait son mémoire de recherche avec moi.

[5] Mon accès au terrain a été facilité par ma présence dans ce master. J'assure en effet un module de 20 heures en première année et un module optionnel de 12 heures en deuxième année. Au moment des entretiens, je connaissais ces étudiants en tant qu'enseignante car j'avais suivi leur évolution au sein du département depuis le master 1 et pour certains depuis leur licence 3.

[6] Charaudeau, 2009 ; Kerbrat 2006 [1980] ; Maingueneau, 1999.

[7] Kerbrat, 1992, 2006 [1980] ; Maingueneau, 1999 ; Rabatel, 2004, 2005.

[8] Même si ces concepts ont été élaborés dans le cadre d'une réflexion portant sur des pratiques scripturales, il nous semble intéressant de les adapter à notre contexte de production orale.

[9] Cette posture renvoie à un positionnement énonciatif où l'énonciateur semble peu impliqué dans son énonciation et regarde son expérience de loin, sans s'imprégner de son vécu. Nous préférons le terme « posture détachée » à la notion « posture distanciée » (Champy-Remoussenard, Lemius, 2006 ; Morisse, 2006) car ce dernier prête à confusion dans notre contexte.

[10] Les prénoms ont été changés pour respecter l'anonymat des enquêtés.

[11] C'est l'utilisation exclusivement négative (dans une autre situation cela pourrait être l'utilisation exclusivement positive) des subjectivèmes axiologiques (Kerbrat, 2006 [1980] : 79) qui nous semble un indice de non-réflexivité.

[12] « *je n'arrive pas à couper le cordon* » (Charlotte).

« *Ici nous on nous considère comme des étudiants avant d'être des salariés, et au travail ils nous paient et du coup on est salariés et on est à leur disposition* » (Sonia).

[13] *Cf.* 228 occurrences du « je » dans l'entretien de Charlotte avec une fréquence de tous les 20e mots.

[14] « *C'était une certitude, j'ai beaucoup réfléchi, je m'en sentais capable* », indique l'étudiant.

[15] « *Le travail reste en entreprise* ».