

RECHERCHES QUALITATIVES

recherche-qualitative.qc.ca/revue.html
erudit.org/fr/revues/rechqual/

VOLUME 40
NUMÉRO 2
Automne 2021

Récits de vie et savoirs: enjeux des enquêtes narratives

Sous la direction de

Marie-Claude Bernard, Hervé Breton et Emmanuelle Jouet

RÉCITS DE VIE ET SAVOIRS :

ENJEUX DES ENQUÊTES NARRATIVES

Sous la direction de Marie-Claude Bernard, Hervé Breton et
Emmanuelle Jouet

Table des matières

Introduction

Récits de vie et savoirs : enjeux des enquêtes narratives

Marie-Claude Bernard, Hervé Breton et Emmanuelle Jouet.....1

Enquêtes narratives : de l'épistémologie à la méthode

Entre épreuve et enquête : recherches narratives à partir des microrécits d'enfants en milieu hospitalier au Brésil

Hervé Breton et Maria da Conceição Passeggi.....12

Méthodologie du récit partagé : une pragmatique de l'attention

Anne France Hardy et Jérôme Eneau.....34

L'utilisation combinée du récit et du calendrier de vie dans un dispositif d'enquête narrative biographique

Stéphanie Gaudet et Émilie Drapeau.....57

Cette revue est financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.



Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Canada

Enquêtes narratives : formes de l'enquête et rapport au terrain

Le récit de vie comme voie d'accès à l'expérience vécue par des personnes immigrantes en processus d'intégration dans la région des Laurentides

Marie-Laure Dioh, Raymonde Gagnon et Michel Racine.....81

Récits de jeunes en situation de handicap : nature des dynamiques interactionnelles et enjeux pour la chercheuse ou le chercheur

Brigitte Bayet.....101

Les expériences vécues et les apprentissages tissés en réanimation pédiatrique et soin continu : les spécificités méthodologiques d'une étude narrative biographique

Camila Aloisio Alves.....123

Entretien avec un chercheur

Revisiter le « récit de vie », une approche en sciences sociales. Entretien avec Daniel Bertaux

Luciano Rodrigues Costa et Yumi Garcia dos Santos.....146

Introduction

Récits de vie et savoirs : enjeux des enquêtes narratives

Marie-Claude Bernard, Ph. D.

Université Laval, Québec, Canada

Hervé Breton, Ph. D.

Université de Tours, France

Emmanuelle Jouet, Ph. D.

Groupe hospitalier universitaire (GHU) Paris psychiatrie et neurosciences,
France

De la narration en sciences humaines et sociales

Si les premiers usages reconnus des récits de vie dans le domaine de la recherche en sociologie, employant des méthodes qualitatives, sont souvent associés aux travaux de recherche de William I. Thomas et Florian Znaniecki à l'Université de Chicago et la parution en 1918 de l'œuvre monumentale intitulée dans sa version française *Le paysan polonais en Europe et en Amérique. Récit de vie d'un migrant*, l'introduction des récits de vie dans le champ de la recherche en sciences sociales et humaines dans le monde francophone est plus récente. Le passage de la narration biographique comme modalité de recherche et d'enquête date en effet d'une quarantaine d'années. À la suite de la parution du rapport C.O.R.D.E.S. de Bertaux (1976) (dans lequel l'auteur retrace notamment l'histoire de l'« approche biographique » en sociologie en langue française), un pan s'est ouvert qui allait vigorifier non seulement la sociologie, mais aussi d'autres champs disciplinaires. Ainsi en est-il, par exemple, des sciences de l'éducation et de la formation où la parution de l'ouvrage de Gaston Pineau et Marie-Michèle (1983/2012) a initié un puissant mouvement qui s'est développé et dont l'épicentre de la dynamique

articule la recherche et la formation. Dans la littérature anglophone, le tournant narratif a été mentionné notamment par Denzin en 1989, par Kreiswirth en 1994, et par Goodson et Gill en 2011. C'est en 2000 que Clandinin et Connely font paraître leur ouvrage intitulé *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research* dont l'enjeu est de situer l'usage et l'apport des récits au sein des méthodes d'enquête dans le domaine de la recherche en sciences sociales.

Parallèlement, les approches narratives ont également intéressé les sciences médicales, la santé publique et l'accompagnement dans le contexte du soin (Dominicé, 2008; Kleinman, 2000). En médecine, la mise en récit est une ressource classique des formes d'accompagnement et de soins (Frank, 1995; Hydén, 1997; Niewiadomski, 2017; White & Epston, 1990). Le renouveau que vont connaître les récits de maladies au 20^e siècle les fait accéder au statut de pratiques de saisie par les médecins et les soignants de la réalité multiple du patient, ainsi que du processus de construction de l'identité et de socialisation par les auteurs faisant l'expérience de la maladie (Jouet, 2020).

Ainsi, autant en éducation que dans le domaine de la santé et plus largement dans l'accompagnement, les formations mobilisant des formes de récits de vie se sont multipliées. La diffusion de ces différents usages se réalise de manière intersectorielle, si l'on considère les initiatives locales (notamment en Europe comme en Amérique) qui ont permis de construire et d'intégrer dans des universités des cursus dédiés aux histoires de vie en formation et aux recueils des récits de vie en formation et recherche (Breton, 2019). Cette large diffusion des usages et des pratiques qui intègrent le récit de vie comme mode d'intervention, comme pratique d'accompagnement pour l'éducation et la santé, et comme modalité de formation et d'orientation des adultes, interroge les fondements épistémologiques des enquêtes narratives et le rapport au terrain. Quelles pratiques d'enquête sont employées dans les approches qui mobilisent le récit? Quel statut accorder aux savoirs générés par les récits de vie? Si les méthodes biographiques permettent d'appréhender des points de vue et des vécus singuliers, quelles dynamiques interactionnelles mobilisent-elles? Et comment tenir compte de ces dynamiques interactionnelles dans la construction des savoirs?

La narration comme schème de l'enquête

L'enjeu de ce dossier est de définir la singularité d'une visée de connaissance fondée sur une démarche qui procède d'un travail d'appréhension et d'exploration du vécu et dont les modes de compréhension supposent la narration. Selon Foucault (1971-1972), l'enquête constitue un « moyen de constater ou de restituer les faits, les événements, les actes, les propriétés, les

droits. Mais aussi, matrice des savoirs empiriques et des sciences de la nature [...] » (p. 284). Dans le même texte, Foucault différencie l'enquête de la mesure et de l'examen, la mesure étant associée au rétablissement de l'ordre, et l'examen à la restauration de la norme. Les travaux de Foucault sur la volonté de savoir sont conduits en relation avec les formes de pouvoir qui l'influencent, voire la surdéterminent. Ces trois opérations – mesure, enquête, examen – sont marquées par un même souci : ceux de la rigueur et de la méthode. Foucault en examine les usages dans le domaine judiciaire en vue de l'examen des faits, de la formalisation des preuves, ces opérations étant nécessaires à la formation du jugement et à l'établissement de la vérité. Le rapport au savoir instauré par la perspective mise au jour par Foucault pour penser l'enquête apparaît alors régi par les approches expérimentales associées aux logiques de démonstration et de réfutation, en relation avec le paradigme relevant du falsificationnisme (Popper, 1973).

Inscrite dans une perspective pragmatiste, la logique de l'enquête (Dewey, 1938/1993) a été mobilisée dans le cadre de travaux contemporains en relation avec les pratiques pédagogiques (Fabre, 2015 ; Ladage, 2016), ainsi que dans le champ de l'analyse du travail et de la médecine. L'approche de l'enquête selon Dewey a largement inspiré les courants de l'apprentissage expérientiel (Balleux, 2000), à partir notamment de la notion de schème (Thievenaz, 2019), de cycle Kolb (1994) et, plus largement, de réflexivité (Schön, 1990). Entre pragmatisme et herméneutique, les fondamentaux de l'enquête sont cependant marqués par un écart d'ordre épistémologique. Cet écart est expliqué par Fabre (1994) comme suit :

[...] le troisième débat concerne l'historicité de l'expérience et oppose la prétention à l'authenticité à la prétention à la rationalité. L'interprétation pragmatique de l'expérience épure en effet la vie pour n'en retenir que des invariants objectivables et testables. Elle laisse de côté tout le pathos de la subjectivité (les sentiments, les valeurs), tout ce qui précisément donne à la vie son prix (p. 62).

Fabre propose de différencier les visées de connaissance selon que la démarche s'inscrit dans le courant du pragmatisme ou de l'herméneutique. Comprendre procède, en effet, d'une herméneutique expérientielle qui porte sur le vécu à interpréter et à historiciser. Le sujet qui pense, interprète et met en forme son expérience pour la comprendre à partir de ses dimensions longitudinales et historiques se trouve impliqué dans un travail qui relève plus de l'épreuve que de la résolution de problème. Ce qui est en effet alors en cause relève d'une dynamique de formation de soi, par mise en sens de l'expérience et intégration dans une histoire, par le moyen de la narration. L'enquête

narrative peut être située à l'interface des trois approches qui viennent d'être décrites : elle comporte 1) une visée transformatrice et réflexive, en appréhendant l'expérience selon une perspective historique d'ordre herméneutique; 2) la compréhension en résultant produit des effets sur la manière les situations, les conséquences de la compréhension ayant des « effets pratiques concevables », selon la maxime pragmatiste pensée en tant que dispositif; 3) elle constitue une démarche pratique visant la constitution de connaissances à partir d'une appréhension rigoureuse et méthodique du vécu.

Les temporalités : dimensions structurantes de la démarche d'enquête

Par ailleurs, parmi les enjeux de l'analyse des enquêtes narratives, il nous paraît important de tenir compte des dimensions du temps, de la mémoire et de l'identité proposées par le philosophe Paul Ricœur (1983, 1985) qui a revivifié la conceptualisation des récits dans leur dimension à la fois narrative et herméneutique. La configuration temporelle est intrinsèque au récit puisqu'il s'agit d'un regard que le sujet porte au présent sur le passé en élaborant une recomposition. Cet exercice implique une interprétation (ou une réinterprétation) dans laquelle la personne qui se raconte oriente son récit en mettant en œuvre un regard rétrospectif avec les éléments de compréhension qu'il a acquis dans son parcours de vie (Bernard, 2011). Les récits de vie participent également de processus mémoriels et, comme le souligne Cyrulnik (2010), il ne s'agit pas d'une mémoire comme « simple retour du souvenir », mais d'« une représentation du passé » ou de « l'image que l'on se fait du passé » (pp. 45-46). L'exercice mnésique porte également la marque du contexte d'interaction dans lequel la mise en récit a lieu. Il s'agit d'un caractère sélectif de la personne qui mobilise sa mémoire pour composer l'intrigue selon la trame de vie qu'il veut mettre en relief (Ricœur, 1983). À ces dimensions du temps et la mémoire s'ajoute l'identité narrative. Les récits de vie sont propices à l'émergence d'éléments porteurs d'indices quant à la construction identitaire du sujet, tels que les rencontres, le contexte familial, les événements marquants, etc. Les récits de vie peuvent être une ressource permettant d'analyser le sens que les personnes donnent à leur parcours personnel et de comprendre le développement de leur identité au cours du temps (Josselson, 1998). Différents cadres théoriques sont mobilisés pour appréhender ces dimensions : l'interprétation des temps sociaux (Coninck (de) & Godard, 1990), les régimes de la temporalité (Demazière & Dubar, 2005), la conceptualisation de l'événement (Leclerc-Olive, 1997) ou l'exploration des bifurcations (Bidart, 2006), pour ne citer que ces quelques exemples.

Présentation des textes

Ce numéro contribue à l'avancement des connaissances à propos des récits de vie en recherche qualitative dans des domaines variés : sciences de l'éducation et de la santé (Bayet, Breton et Passeggi, Hardy & Eneau), sociologie (Gaudet et Drapeau), sciences administratives, relations industrielles et sciences humaines appliquées (Dioh, Gagnon et Racine), et, enfin, santé publique (Aloisio Alves). Les articles problématisent l'épreuve narrative (Breton et Passeggi); proposent le récit comme méthode coopérative (Hardy et Eneau); abordent la question de la temporalité sous l'angle particulier du calendrier de vie (Gaudet et Drapeau); interrogent le pouvoir d'agir des personnes immigrantes en processus d'intégration « qui se racontent » (Dioh et al.); et relèvent des questions de terrain relatives aux interactions, leur dynamique, leur intersubjectivité ou encore la co-implication (Aloisio Alves; Bayet).

Composé de six articles mobilisant différentes perspectives théoriques qui investissent des terrains distincts, le numéro est présenté en deux parties. La première regroupe trois articles qui soulèvent des questions épistémologiques en les articulant à d'autres méthodologiques. Dans la seconde partie, qui rassemble également trois articles, il est question d'approcher des questions liées plus spécifiquement aux formes de l'enquête et du rapport au terrain.

Enquêtes narratives : de l'épistémologie à la méthode

Il s'agit dans une première partie d'explicitier les objectifs des recherches qui emploient les approches biographiques et narratives, et de caractériser les ancrages théoriques et méthodologiques à partir desquels les connaissances générées par le récit de vie peuvent être situées en tant qu'« objets de pensée » et « objets de science ». Quels sont les apports des approches narratives pour les processus de compréhension et de constitution de connaissance? Comment penser les processus de réciprocité entre les approches narratives et les approches plus quantitatives dans les domaines des sciences sociales et des sciences de la santé? Comment caractériser une épistémologie narrative fondée sur l'expérientiel et le singulier? Quels sont les critères retenus pour soutenir la pertinence des dispositifs d'enquête narrative? Quelles méthodes concrètes d'entretien sont mobilisées? Les articles de Breton et Passeggi, de Hardy et Eneau ainsi que celui de Gaudet et Drapeau se penchent sur certaines de ces questions.

Breton et Passeggi cherchent à spécifier les dimensions de l'épreuve pour le sujet qui met en mots son vécu en configurant un récit (et plus spécifiquement un microrécit), et à montrer la portée de ce travail narratif dans un contexte hospitalier au Brésil auprès d'enfants. Retenant une perspective herméneutique et anthropoformative, les auteurs examinent les modes de

composition du récit et les variations des modes de narration mobilisés au cours de l'enquête. Ils montrent l'intérêt de travailler sur deux niveaux : celui du contenu du vécu et celui des ressources narratives qui permettent de passer l'expérience au langage en configurant un récit.

Fruit d'une recherche doctorale interrogeant la problématique de l'éducation à la santé, le deuxième article, sous la plume de **Hardy et Eneau**, présente une méthode coopérative de récit. En cohérence avec leur posture de recherche « avec », qui remet en cause la séparation de l'« objet » et du sujet et valorise les savoirs construits de façon dialogique, les auteurs proposent le développement d'une pratique du récit selon une perspective d'accompagnement qui privilégie un rapport à la disponibilité empathique. L'attention particulière à l'expérience définit la vision éthique proposée par les auteurs dans le processus d'autonomisation et de développement des compétences psychosociales des jeunes adultes.

Gaudet et Drapeau étudient trois enquêtes de parcours de vie en explorant les potentiels narratif et interprétatif du calendrier de vie qui permet de relier les récits à la temporalité des événements biographiques. Déployant l'approche biographique-narrative, leur méthodologie consiste à produire des données sur les faits historiques et leurs interprétations par les personnes enquêtées à l'aide d'entrevues et de calendriers de vie. Elles ont fait le choix de terrains hétérogènes (parcours de transition vers l'âge adulte, trajectoires de participation sociale des jeunes et trajectoires professionnelles de professeuses d'université en relation avec leur santé) et montrent que l'utilisation du calendrier de vie contribue à la richesse de la production et de l'analyse des matériaux, à la transparence de la relation d'enquête et à la réflexivité des personnes enquêtées. Appréhendé comme outil d'élucidation, le calendrier de vie permet la coconstruction de données biographiques.

Enquêtes narratives : formes de l'enquête et rapport au terrain

Dans la seconde partie, il s'agit d'examiner et de caractériser la singularité des rapports au terrain générée par les approches narratives et biographiques lors d'enquêtes en sciences humaines et sociales : accès au terrain, singularité des procédés de guidance, logiques de contractualisation, co-implication dans l'édification des catégories d'analyse, conditions de la restitution et de la diffusion des résultats. Quelles dynamiques d'implication caractérisent le rapport au terrain au cours de l'enquête narrative? Comment penser les processus de restitution des résultats? Quelles logiques de contractualisation sont à l'œuvre en fonction de la distribution des enjeux au sein des acteurs concernés par la recherche? Les articles de Dioh et al., de Bayet et d'Aloisio Alves apportent des éléments de réflexion sur des sujets variés : processus

d'intégration chez des personnes immigrantes au Québec, dynamiques interactionnelles dans le recueil de récits de jeunes en situation de handicap et enjeux méthodologiques d'une étude narrative biographique conduite en milieu hospitalier au Brésil.

Le premier article de cette seconde partie, écrit par **Dioh, Gagnon et Racine**, se penche sur le processus d'intégration au Québec de personnes immigrantes en employant les récits de vie comme stratégie d'accès à l'expérience. Les questions que soulevait l'intégration des personnes immigrantes étudiées il y a déjà un siècle sous une approche biographique par Thomas et Znaniecki de l'École de sociologie de Chicago sont loin d'être épuisées. Dans le cas de cet article, les auteurs cherchent le sens que ces personnes immigrantes donnent à leurs expériences d'intégration sous le regard théorique de l'agentivité. Ce choix théorique leur permet d'écarter le point de vue qui présente les personnes immigrantes comme étant victimes et passives face aux difficultés liées au processus d'immigration et de dégager leur « pouvoir d'agir ».

L'article suivant comporte une recherche menée par **Bayet** sur les processus relationnels et les dynamiques interactionnelles à l'œuvre au cours des entretiens biographiques entre le chercheur et les personnes enquêtées. Les exemples proposés, provenant de recherches narratives auprès de jeunes en situation de handicap, sont analysés à partir des processus d'implication, de distance, de posture, de réciprocité... Les résultats présentés conduisent à différencier les dimensions procédurales de l'entretien de recherche et viennent souligner la singularité des entretiens narratifs et biographiques dont la pertinence suppose une forme de co-implication dialogique et de réciprocité réflexive.

Pour clôturer cette partie, **Aloisio Alves** se penche sur les enjeux méthodologiques de l'enquête narrative biographique dans le champ de la recherche en santé. Faisant le choix d'un terrain en tension, soit la réanimation pédiatrique et le soin continu, l'auteure s'appuie sur l'approche anthropologique et fait dialoguer recherche biographique et ethnographique. Les entretiens menés ont permis de comprendre les parcours biographiques de professionnels de santé et de mettre en exergue les apprentissages acquis au cours d'expériences vécues chargées affectivement grâce à la mobilisation d'outils et de méthodes tels que l'observation participante, le travail interprétatif et l'analyse herméneutique du récit de vie. Il en résulte des apports pour l'enquête de terrain comme la mise en évidence des asymétries des relations, des effets de la présence du chercheur et de la construction de liens de confiance avec les sujets.

Par ailleurs, nous avons le privilège de présenter dans ce numéro un dernier texte se situant en dehors de l'appel. Il s'agit d'un entretien avec Daniel Bertaux mené par deux professeurs de sociologie au Brésil, **Rodrigues Costa** et **Garcia dos Santos**. L'entretien a fait l'objet d'une première publication au portugais, en 2020, et nous remercions le directeur de la revue *Tempo Social*, Alexandre Braga Massella, de l'autorisation accordée à la revue *Recherches qualitatives* pour publier l'entretien en français. Nous mentionnons plus haut le rôle important du sociologue Daniel Bertaux dans l'introduction des approches biographiques dans le monde francophone. L'entretien est l'occasion de faire connaître le parcours intellectuel du sociologue, ses influences et sa posture théorique. Bertaux s'attarde sur la méthode des récits de vie (voire plus précisément son utilisation au pluriel par la diversité des utilisations des récits au sein des sciences humaines et sociales), ses particularités, et soutient son point de vue de « sociologue objectiviste ».

Références

- Balleux, R. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI(2), 263-285.
- Bernard, M. C. (2011). Interaction, temporalité et mémoire : analyse de récits d'enseignants et d'enseignantes de biologie. *Recherches qualitatives*, 30(1), 131-157.
- Bertaux, D. (1976). *Histoires de vie ou récits de pratiques? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie* [Rapport au C.O.R.D.E.S.]. Paris : Centre d'études des mouvements sociaux.
- Bidart, C. (2006). Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques. *Cahiers internationaux de sociologie*, 1(120), 29-57. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-cahiers-internationaux-de-sociologie-2006-1-page-29.htm>
- Breton, H. (2019). Vitalités des formations par les histoires de vie. Dans M.-C. Bernard, G. Tschopp, & A. Slowik (Éds), *Les voies du récit : pratiques biographiques en formation, intervention et recherche* (pp. 13-27). Québec : Éditions science et bien commun. Repéré à <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/lesvoiesdurecit/chapter/chapter-1/>
- Clandinin, D.-J., & Connely, F.-M. (2000). *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA : Jossey-Bass Publishers.

- Coninck, F. de, & Godard, F. (1990). L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation : les formes temporelles de la causalité. *Revue française de sociologie*, 31(1), 23-53. Repéré à https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1990_num_31_1_1078
- Cyrulnik, B. (2010). *Je me souviens*. Paris : Odile Jacob.
- Demazière, D., & Dubar, C. (2005). Récits d'insertion de jeunes et régimes de temporalité. *Temporalités*, (3). Repéré à <https://journals.openedition.org/temporalites/452>
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography*. Newbury Park, CA : Sage.
- Dewey, J. (1993). *Logique : la théorie de l'enquête*. Paris : Presses universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1938).
- Dominicé, P. (2008). La santé en tant que dimension de la formation : du récit de vie de l'apprenant au récit du patient. Dans C. Delory-Momberger, & E. C. de Souza (Éds), *Parcours de vie, apprentissage biographique et formation* (pp. 117-138). Paris : Téraèdre.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Fabre, M. (2015). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.
- Foucault, M. (1971-1972). *Histoire des systèmes de pensée*. Dans Annuaire du Collège de France, *Théories et institutions pénales*, 72^e année (pp. 283-286). Paris : Gallimard.
- Frank, A. W. (1995). *The wounded storyteller. Body, illness, and ethics*. Chicago, IL : The University of Chicago Press.
- Goodson, I. F., & Gill, S. R. (2011). The narrative turn in social research. *Countrepoints*, 386, 17-33.
- Hydén, L.-C. (1997). Illness and narrative. *Sociology of Health & Illness*, 19(1), 48-69.
- Jouet, E. (2020). Récits de soi des personnes en rétablissement: entre formation clinique, expérience et co-construction de savoirs. *Éducation permanente*, 222, 121-131.
- Josselson, R. (1998). Le récit comme mode de savoir. *Revue française de psychanalyse*, 62(3), 895-905.
- Kleinman, A. (2000). *The illness narratives*. Boston, MA : Harvard University Press.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.

- Kreiwirth, M. (1994). Tell me a story: The narrativist turn in the human sciences. Dans M. Kreiwirth, & T. Charmichael (Éds), *Constructive criticism: The human sciences in the age of theory* (pp. 61-87). Toronto : University of Toronto Press.
- Ladage, C. (2016). Les fondements épistémologiques de la pédagogie de l'enquête en question. *Penser l'éducation* (38), 87-111.
- Leclerc-Olive, M. (1997). *Le dire de l'événement (biographique)*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Niewiadomski, C. (2017). Clinique narrative, sociologie clinique et psychothérapies. Dans V. de Gaulejac, & C. Coquelle (Éds), *La part de social en nous* (pp. 61-78). Toulouse : Érès.
- Pineau, G., & Marie-Michèle. (2012). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Paris : Téraèdre. (Ouvrage original publié en 1983).
- Popper, K. (1973). *La logique de la découverte scientifique*. Paris : Payot.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit* (vol. 1). Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (1985). *Temps et récit* (vol. 3). Paris : Seuil.
- Schön, D.-A. (1990). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA : Jossey Bass Edition.
- Thievenaz, J. (2019). *Enquêter et apprendre au travail. Approcher l'expérience avec John Dewey*. Dijon : Éditions Raison et Passions.
- Thomas, W., & Znaniecki, F. (1918). *The polish peasant in Europe and America: Monograph of an immigrant group* (Vol. III). Chicago : The University of Chicago Press.
- White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York, NY : W.W. Norton & Company.

Marie-Claude Bernard est professeure titulaire à la faculté des sciences de l'éducation à l'Université Laval au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage et membre du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). Ses intérêts de recherche portent sur l'étude des rapports aux savoirs, l'utilisation des récits de vie en tant qu'outils de formation et de recherche, les approches interactionnistes, ainsi que l'analyse de questions sociales et éthiques associées aux savoirs scolaires et la vulnérabilité à l'école. Elle est présidente de l'Association internationale des histoires de vie en formation et de recherche biographique en éducation (ASIHVIF). [Orcid : <https://orcid.org/0000-0002-0839-7650>]

Hervé Breton est maître de conférences avec habilitation à diriger des recherches (HDR) en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université de Tours (EA7505-EES) en France. Ses recherches portent sur les dimensions formatrices du récit de soi et sur la reconnaissance des savoirs expérientiels en éducation, formation et santé. Il est vice-président de l'Association internationale des histoires de vie en formation (ASIHVIF) et codirecteur de la revue Chemins de formation. [Orcid : 0000-0003-3536-566X]

Emmanuelle Jouet est directrice du Laboratoire de recherche en Santé Mentale, Sciences Humaines et Sociales (Labo SM-SHS) du GHU Paris psychiatrie & neurosciences et chercheuse associée à l'Université de Tours dans l'équipe EA7505-EES. Ses travaux portent sur la construction des savoirs issus de l'expérience notamment dans les champs de la santé, de la santé mentale et de la psychiatrie. Elle est vice-présidente du réseau européen de recherche et de formation Enter Mental Health.

Pour joindre les auteurs :
marie-claude.bernard@fse.ulaval.ca
herve.breton@univ-tours.fr
emmanuelle.jouet@ghu-paris.fr

Entre épreuve et enquête : recherches narratives à partir des microrécits d'enfants en milieu hospitalier au Brésil

Hervé Breton, Ph. D.

Université de Tours, France

Maria da Conceição Passeggi, Ph. D.

Université fédérale du Rio Grande do Norte, Brésil

Résumé

La recherche qualitative en sciences de l'éducation, dans la pluralité de ses approches théoriques et méthodologiques, met l'accent sur la manière dont les agents sociaux pensent, perçoivent et ressentent les phénomènes qu'ils éprouvent. À la croisée des approches quantitatives et compréhensives, l'enquête narrative mobilise le récit pour appréhender par le langage l'expérience vécue. Les données qui en résultent ont la particularité d'être temporalisées, processuelles et expérientielles. L'accomplissement du récit est cependant régi par un champ de contraintes qui le constitue en épreuve : mise en mots de l'expérience, temporalisation et configuration du récit, format narratif qui s'impose lors de l'expression. L'enjeu de cet article est de spécifier les dimensions de l'épreuve pour le sujet qui porte son vécu au langage et le configure en récit, puis d'en montrer concrètement les effets à partir d'une des formes possibles de cette approche de l'enquête, celle des micro-récits d'enfants recueillis en milieu hospitalier au Brésil.

Mots clés

ENQUÊTE NARRATIVE, ÉPREUVE, MICRO-RÉCIT, RÉCIT MINIMAL, VÉCU

Abstract

Qualitative research in the educational sciences, with its plurality of theoretical and methodological approaches, emphasizes how social agents think of, perceive and feel the phenomena that they experience. At the intersection of the quantitative and comprehensive approaches, a narrative inquiry uses stories to understand lived experience through language. The resulting data is fixed in time, process and experience. Yet completing a story is governed by a set of constraints that make it into a test : putting the experience into words, assigning time and configuring the story, the narrative format that is a necessary condition of expression. This article specifies the dimensions of the test for the subjects who put their experience into

language and configure it into a story, then to show the concrete effects seen on one possible form of this inquiry approach, that of micro-stories of hospitalized children in Brazil.

Keywords

NARRATIVE INQUIRY, TEST, MICRO-STORY, MINIMAL STORY, LIVED EXPERIENCE

Introduction

Comme l'a montré Foucault (1971-1972) dans ses travaux sur les systèmes de pensée, l'enquête représente un mode de constitution de connaissances dont il est possible de faire la genèse. Associée à la logique de la preuve, la démarche suppose une méthode rigoureuse, son enjeu étant l'établissement de la vérité. Elle est fondée sur une chaîne dont les opérations – mesure, enquête, examen – sont marquées par un même souci : celui de la rigueur et de la méthode. Dans le domaine des sciences humaines et sociales, la perspective pragmatiste fondée sur la perspective faillibiliste, formalisée par Pierce (Chauviré, 2009), fait de l'enquête un schème d'ordre anthropologique pour la constitution des connaissances. Elle est pensée comme une démarche qui s'amorce pour le sujet, à partir notamment de l'expérience de l'écart et du doute. Cette perspective a été formalisée par Dewey dans son ouvrage *princeps* (1938/1993), dont le titre traduit en français est *Logique : la théorie de l'enquête*. L'auteur y formalise ce qu'il nomme le schème de l'enquête, qui trouve son origine dans ce qui est thématiqué sous la forme de la « méthode dénotative » dans son ouvrage de 1925 intitulé *Expérience et nature* (Dewey, 1925/2012), et dont l'objet est d'interroger les modes de passage de l'expérience première vers l'expérience seconde, l'expérience première relevant de l'immédiateté et du sensible, la seconde du réflexif et du réfléchi. L'ouvrage de 1938 consacré à l'enquête documente les processus qui participent d'un mouvement vécu par le sujet qui le conduit à s'interroger, notamment sous la forme narrative, comme cela est décrit dans le douzième chapitre intitulé « Les dimensions spatio-temporelles du jugement : narration-description ». Cependant, malgré l'importance des travaux de Dewey pour penser l'enquête, les fondamentaux de ce qui est désigné comme « enquête narrative » dans cet article relèvent d'une perspective qui s'écarte de la perspective pragmatiste.

La perspective narrative dont il est question dans cet article s'intéresse aux modes d'édification du récit de soi, celui-ci relevant d'une perspective à la fois herméneutique et anthropoformative. Ce qui est désigné comme un mode d'édification du récit relève en effet de *l'épreuve narrative*, selon la perspective structurée par Baudouin (2010), à partir de la théorie de Bakhtine (1984/2017) et des travaux de Genette (1972a, 1972b). La première partie de ce texte s'attache à définir l'épreuve narrative et à spécifier les procédés qui sont à l'œuvre, l'enjeu étant de caractériser les actes et processus réalisés par le narrateur pour porter son vécu au langage. L'examen des modes de composition du récit et la spécification des formes de modulation et des

changements de régime narratif permettent ainsi de définir concrètement le schème de l'enquête narrative en ancrant celle-ci à la croisée de l'herméneutique et de la phénoménologie. La seconde partie de l'article mobilise ensuite cette théorie dans un contexte hospitalier, auprès d'enfants. La présentation des micro-récits réalisée à partir de verbatim inclus dans le texte est l'occasion d'examiner les variations possibles de modes de narration mobilisés au cours de l'enquête, selon une perspective de recherche, et ainsi de caractériser les connaissances spécifiques générées par l'approche narrative en sciences humaines et sociales.

L'enquête narrative : langage, discours et récit

Associer la narration à la démarche d'enquête conduit à s'intéresser aux modes de passage de l'expérience au langage, ainsi qu'aux lois de composition des récits (Breton, 2020b). Ce sur quoi porte alors l'enquête peut être défini selon deux aspects : (1) sur les faits vécus, la manière dont ils trouvent à se dire du point de vue du narrateur, sur la manière dont ils sont agencés temporellement dans le récit; (2) sur les associations, les rapports et les relations de causalité qui relient les faits entre eux et qui permettent la constitution du récit. Il s'agit, à partir de l'expression et de la narration de l'expérience, d'accéder aux processus à partir desquels les faits sont vécus selon une dynamique de continuité, et ainsi de « réfléchir » les inférences qui rendent possible le passage, selon la formule de Ricœur, de l'épisodique au logique :

L'une après l'autre, c'est donc la suite épisodique et donc l'invraisemblable. L'une à cause de l'autre, c'est l'enchaînement causal, et donc le vraisemblable. Le doute n'est plus permis : la sorte d'universalité que comporte l'intrigue dérive de son ordonnance, laquelle fait sa complétude et sa totalité (1983, p. 85).

La perspective exposée permet de spécifier la visée et le contenu de l'enquête narrative. L'enjeu de la démarche vise en effet l'appréhension et la thématisation des processus inférentiels à partir desquels l'existence est vécue dans la durée et trouve une signification et une cohérence historique, du point de vue du narrateur mais également du point de vue du chercheur. La cohérence advenant du point de vue du narrateur caractérise une posture dite *en première personne*. La connaissance générée par l'approche pour le chercheur (ou le biographe) est dite *en deuxième personne*.

De l'épreuve à l'enquête

L'accomplissement du récit suppose le franchissement de différents passages et la gestion de plusieurs champs de contraintes. En d'autres termes, et c'est la thèse de Bakhtine telle qu'elle est exposée dans son ouvrage *Esthétique de la création verbale* (1984/2017), l'édification du récit et son accomplissement dans un texte ou un discours se constituent pour le sujet sur le mode de l'épreuve. Bakhtine situe l'épreuve narrative à l'interface de trois champs de contraintes :

- le premier d'entre eux concerne la mise en mots de l'expérience, celle-ci devant s'accomplir en intégrant les contraintes de la langue. Le narrateur doit en effet composer avec les ressources langagières dont il dispose pour dire l'expérience. Il réalise cette activité à partir du vocabulaire qu'il détient, des registres langagiers qui lui sont familiers, des manières de dire qui s'imposent du fait de la structure de la langue d'usage;
- le deuxième concerne les lois de composition du récit, soit les processus à partir desquels le temps vécu et les événements qui s'y sont déroulés peuvent être ordonnés dans un texte narratif qui rend possible l'expression des faits vécus de manière temporalisée (principe d'ordonnement temporel) et configurée (principe d'association logique, du point de vue du sujet);
- le troisième porte sur les espaces qui ouvrent droit à l'expression du récit, à sa socialisation et sur les facteurs de réception dans l'espace social. Le champ de contraintes ici désigné se manifeste, du point de vue du narrateur, par la nécessité de tenir compte du format alloué pour que son récit soit accueilli et reçu. Ce format peut être pensé du point de vue temporel (le temps alloué pour l'expression), attentionnel (les ressources permettant l'appréhension et la compréhension du dire), politique (légitimité des discours au sein de l'espace social).

Recherche narrative

Différents travaux peuvent être convoqués pour examiner les lois de composition du récit de soi. Selon la théorie narrative de Ricœur (1986), deux opérations conjointes participent de l'édification de l'intrigue : la temporalisation de l'expérience et la configuration du vécu. La mise en intrigue procède par conjonction de la temporalisation de l'expérience, qui permet de fonder la succession des faits vécus (Brémond, 1973), et de la configuration qui associe ces faits de manière logique pour faire advenir l'histoire. Cette approche est à situer dans les courants d'une herméneutique expérientielle provenant des travaux de Dilthey (1910/2014) et Gadamer (1976), notamment. Elle procède, lors de la réalisation de l'enquête, que celle-ci soit conduite en première ou en deuxième personne, d'une sélection des faits marquants advenus dans le cours de la vie, puis d'une temporalisation respectant le principe de succession, ce qui rend alors possible la caractérisation des processus et inférences par lesquels ces faits se trouvent associés. Cette théorie trouve support dans les théories contemporaines provenant de la recherche biographique. En effet, différents travaux ont souligné les dimensions anthropologique (Bruner, 2008) et anthropoformative (Pineau, 2003) des pratiques narratives. Christine Delory-Momberger, dans son ouvrage *La condition biographique* (2011), dans un chapitre intitulé « Y a-t-il une vie sans récit? », résume la problématique. La condition humaine est régie par différentes formes de narration qui préfigurent le sens, ordonnent et

construisent les mondes de la vie. Ainsi, si la visée de l'enquête est d'accéder et de comprendre les processus à partir desquels les structures narratives sont produites, le contenu de l'enquête porte sur les faits vécus et sur leur retentissement dans l'histoire du sujet.

Procédés narratifs et échelles temporelles

En entrant dans l'enquête, il s'agit pour le narrateur de se tourner vers son vécu, soit l'expérience passée (mouvement rétrospectif), pour l'appréhender *hic* et *nunc* (mouvement inchoatif) en fonction de différentes échelles : histoires, parcours, périodes, moments de vie, perspectives, limites et possibilités. Cette saisie narrative procède d'une série d'actes dont la nature varie en fonction de la durée du vécu de référence et du format permettant l'accueil de l'expérience, l'écriture et l'expression du récit. Les procédés narratifs mobilisés pour la composition du récit (deuxième champ de l'épreuve) apparaissent ici codépendants du format narratif, soit de la durée disponible pour que l'expérience puisse se dire à autrui, que cela passe par le texte ou le discours. La variation du format (troisième champ de l'épreuve) alloué pour l'expression et la socialisation du récit génère des oscillations dans le régime cinétique de la narration, comme l'a montré Baudouin (2010), en appui des travaux de Genette (1972a, 1972b). L'épreuve narrative se concrétise donc pour le sujet qui porte son expérience au langage, outre les contraintes relatives à la mise en mots, outre les opérations de conjonction entre les opérations de temporalisation et celles de configuration du vécu pour composer le récit, par la nécessité de moduler en fonction du format narratif dont la structure est régie par les caractéristiques de l'espace de socialisation permettant l'expression du récit.

Entrer dans l'enquête narrative, c'est donc s'impliquer dans une démarche consistant à se tourner vers son vécu, pour appréhender *entre durée et détail* (Breton, 2020a), et ainsi faire l'épreuve de la mise en mots, de la composition du récit et de son expression à autrui. Produire des connaissances *via* l'enquête narrative, c'est formaliser les procédés mis en œuvre par le sujet pour accomplir l'épreuve narrative, spécifier les processus de compréhension qui en résultent, tant du point de vue du narrateur que de celui du chercheur. Ce sont ces points qui sont examinés à partir d'une recherche singulière conduite au Brésil en milieu hospitalier auprès d'enfants, qui mobilise une forme spécifique de narration, celle des micro-récits (ou récits minimaux), ce qui configure de manière singulière les trois champs de l'épreuve narrative. L'étude présentée, dont la visée première est d'appréhender le vécu d'enfants hospitalisés de manière durable, mobilise une forme particulière de l'enquête qui fait l'objet de l'examen proposé dans les sections suivantes.

Enquête narrative et micro-récits d'enfants

L'enquête narrative a le plus souvent privilégié comme champ de recherches la parole de l'adulte, en laissant dans les marges celle de l'enfant. Or il y a déjà trente ans que la

Convention internationale des droits de l'enfant lui assure « le droit d'exprimer librement son opinion et de voir cette opinion prise en considération, dans toute question ou procédure le concernant » (ONU, 1989, art. 12). Dans ce sens, cette convention a fait émerger un champ d'investigations aussi vaste que méconnu : les récits d'enfants sur leurs expériences vécues. À partir des années 1990, des récits juridiques et scientifiques se sont multipliés dans la défense de la reconnaissance de la parole de l'enfant et de son statut comme sujet des droits. Mais les études centrées sur la manière dont les enfants racontent leurs expériences, parlent de soi, « biographient » (Delory-Momberger, 2019) sont encore rares.

Si, du point de vue de la phylogénèse, l'acte de narrer est à l'origine d'une révolution cognitive qui s'est déroulée il y a 50 000 ans (Harari, 2018), du point de vue de l'ontogénèse cette révolution se produit à l'âge de deux-trois ans, quand « le petit de l'homme "invente" à la fois la phrase, le récit et l'Œdipe » (Barthes, 1966, p. 27). D'après Bruner (1997), c'est par cette habileté cognitive que les enfants apprennent des formes utiles d'interprétation, au moyen desquelles ils entrent dans la culture. Peut-on alors admettre l'émergence de cette capacité de réflexivité narrative, de retour sur soi et de projection, chez l'enfant dès le plus jeune âge? Si oui, comment leur proposer un contexte suffisamment bon pour l'enquête narrative? Pour justifier la proposition de la recherche auprès des commissions d'éthique, il a été nécessaire de discuter les risques et les bénéfices de l'enquête pour l'enfant. En effet, nous avons déjà fait des recherches avec les parents d'enfants hospitalisés et des enseignants qui les accompagnaient, mais jamais avec les enfants eux-mêmes faute d'un dispositif moyennement libérateur d'une parole non contraignante dans des situations extrêmement délicates¹.

Les études visant la centralité de la parole de l'enfant, parmi lesquelles celles de Martine Lani-Bayle (1999) dans le domaine des histoires de vie en formation, se sont développées notamment à partir des années 1990 dans le champ de la sociologie de l'enfance (Corsaro, 2011; Prout, 2010; Qvortrup, 2011), qui marquent cette (r)évolution dans les conceptions de l'enfance comme catégorie générationnelle et de la représentation de l'enfant comme être incomplet, en développement, qui le rendait « invisible » au statut de sujet à part entière. Selon Sarmiento et Gouvea, c'est contre « l'invisibilité de la condition sociale de l'enfance » (2008, p. 19) qu'on adopte une épistémologie fondée sur une vision sociohistorique et politique de l'enfant permettant de mieux comprendre son agentivité et la légitimité de sa parole. Or, l'un des plus grands défis pour la recherche biographique *avec* des enfants est de trouver une méthodologie éthiquement et fonctionnellement adéquate pour recueillir des récits. L'un des présupposés sous-jacents à l'enquête narrative est que l'acte de raconter l'expérience vécue est une action *autopoïétique*, au moyen de laquelle la personne qui raconte prend distance de la situation vécue et la réinvente, générant par ce mouvement

un maintien ou une restauration de l'agentivité. La question était alors de trouver un moyen d'aider l'enfant à raconter ses expériences.

C'est avec Martine Lani-Bayle que nous avons conçu un protocole de recherche (Lani-Bayle & Passeggi, 2014) faisant appel aux quatre caractéristiques universelles de la culture de l'enfance, qui, selon Sarmento (2004), sont la créativité, le ludique, la fantaisie du réel et la réitération. Il s'agissait d'une situation d'interaction triadique imaginaire, mettant face à face l'enfant, le chercheur et un objet tiers (une peluche, en l'occurrence) représentant symboliquement un petit extraterrestre venant d'une planète où il n'y avait pas d'hôpitaux. Alien, nom donné à la peluche, chargé de construire un hôpital sur sa planète, souhaitait que les enfants lui disent ce qu'ils pensaient de l'hôpital. La fonction de l'objet tiers est d'ouvrir un espace d'expression qui s'émancipe du lieu réel d'expression du récit de soi (l'hôpital), dont l'agencement était entièrement dédié au soin et à la gestion des pathologies.

L'enquête narrative avec les enfants faisant l'épreuve de la maladie chronique et de ses traitements fait partie d'un projet de recherche plus large, réalisé en collaboration avec des chercheurs au Brésil, en Colombie et en France². L'objectif était de comprendre les perceptions des enfants, âgés de six à treize ans, sur leur scolarité dans des contextes institutionnels et culturels très diversifiés. Le temps autorisé par le comité d'éthique pour le recueil des récits était limité à une heure. Durant cette heure, différents points étaient abordés, notamment pour collecter des propositions sur l'amélioration des conditions d'accueil à l'hôpital. Le format dédié à l'expression du vécu était restreint par différents facteurs : les ressources attentionnelles des enfants, leurs capacités de concentration, mais également et surtout leur manière de dire et d'exprimer les ressentis, le parcours, les transformations vécues. L'examen des procédés narratifs mis en œuvre par les enfants au cours de cette recherche est l'occasion de caractériser une forme possible de la démarche d'enquête narrative. Son contexte et les sujets qui s'y impliquent génèrent en effet des formes de déséquilibres singuliers au sein des trois champs de force qui régissent l'épreuve narrative : mise en mots de l'expérience, configuration du récit, format dédié à l'expression.

Contexte et conditions pour le recueil des récits

Depuis 2002, la loi d'orientation au Brésil pour l'éducation spécialisée³ rend obligatoire l'accompagnement pédagogique dans des cliniques et des hôpitaux recevant des enfants en traitement de santé. Ces institutions peuvent accueillir des enseignants sur une plage horaire de 30 heures hebdomadaires, à la charge de la municipalité ou de l'État. Le problème, dans le cas examiné ici, c'est que les enseignants, n'ayant pas suivi pendant leur formation universitaire de cours spécifiques, comptaient plutôt sur leur créativité et l'écoute sensible des enfants pour mener à bien leurs activités pédagogiques au sein des hôpitaux. Dans le projet-cadre dont il est question ici, nous avons compté avec la collaboration de cinq enseignantes qui, exerçant leurs fonctions

dans des hôpitaux, souhaitent poursuivre leurs études en post-graduation sur cette problématique. C'est ainsi qu'elles ont pu approfondir leurs propres pratiques pédagogiques, dans le cadre de la recherche-action-formation, telle qu'elle est comprise par Pineau (2005). C'est aussi grâce à leur participation que les récits des enfants en traitement ont été recueillis. Le protocole a été utilisé soit dans une petite salle où les enfants suivaient des activités scolaires, soit dans leur chambre.

Analyse à partir de la structure de l'épreuve narrative

Si le recueil des récits a été facilité par le protocole et l'entente entre les enfants et les enseignantes, l'analyse du corpus⁴ a posé des questions théoriques et de méthodologie très épineuses concernant la compréhension des récits produits. La question centrale a tout d'abord porté sur les facteurs permettant d'expliquer la brièveté des récits. Nous reprenons ici le micro-récit de Guy (5 ans), qui nous semble très représentatif de l'ensemble du corpus, et permettant de poser la question centrale des analyses concernant la structure narrative : « Un jour, j'ai grandi, et alors... j'ai grandi comme ça [en ouvrant grand les bras]. Eh oui! »

Les constats exprimés dans cette phrase ont amené à réexaminer les conceptions classiques de la structure narrative. Peut-on dire qu'il s'agit là d'un récit? Oui, si nous admettons avec Barthes que « le récit est une grande phrase, comme toute phrase constative est, d'une certaine manière, l'ébauche d'un petit récit » (1966, p. 4). Pour Bakhtine, « Le roman dans son tout est un énoncé au même titre que la réplique d'un dialogue quotidien »⁵ [traduction libre] (2017, p. 217). La différence est que le roman est un genre secondaire et que le dialogue quotidien est un genre primaire. Le risque est de banaliser les genres primaires, qui représentent des énoncés concrets, prononcés dans des situations concrètes et dans des buts concrets. Ainsi, pour nous situer théoriquement, nous avons eu tout d'abord recours à une conception *minimaliste* du récit, telle qu'elle est proposée par Bertaux : « [...] il y a *du* récit de vie dès qu'il y a description *sous forme narrative* d'un fragment de l'expérience vécue » (2005, p. 14, l'italique est de l'auteur). En effet, les enfants tendent à raconter des fragments de leurs expériences vécues. Pour Delory-Momberger (2012), les humains organisent leurs expériences selon la logique d'une raison narrative dans des processus permanents de *biographisation*. Dans le dialogue avec la chercheuse et l'extraterrestre, il devient évident que les enfants biographient à chaque instant des fragments de leur vie qu'ils jugent importants.

Malgré la pertinence de ces théories, nous avons eu besoin de mieux cerner les formats de leurs récits. Nous nous sommes penchés sur la notion de *récit minimal* trouvée chez Gerald Prince :

La locution « récit minimal » peut évoquer non pas une entité (le plus « petit » récit du monde) mais une qualité, un adjectif plutôt qu'un nom, un ensemble de propriétés essentielles, de traits nécessaires et suffisants,

de conditions minimales pour qu'un objet soit récit, pour qu'une entité soit narrative (2012, paragr. 3).

Dans ce sens, Prince rappelle l'option de Genette (1972a, 1972b) :

En écrivant [dans « Discours du récit »] « *Je marche, Pierre est venu* sont pour moi des formes minimales de récit », j'ai opté délibérément pour une définition large, et je m'y tiens. Pour moi, il y a récit dès qu'il y a transformation, passage d'un état antérieur à un état ultérieur et résultant (Prince, 2012, paragr. 3).

Nous retiendrons pour nos propos l'importance de cette jonction temporellement ordonnée des événements comme un indice de narrativité du récit minimal des enfants.

À partir de ces éléments, il est possible de remarquer, tout d'abord, que la brièveté du récit de Guy est proportionnelle à l'intensité de la perception de sa propre transformation subie : « J'ai grandi comme ça. » L'enchaînement des événements, temporellement ordonnés, marque son passage de bébé en enfant. Ce sont des indices de narrativité autobiographique appréhendés par Guy au sein de la culture. Chaque unité (mot) a une fonction spécifique dans la constitution du récit : « Un jour » est la marque canonique du début de l'histoire et l'ouverture vers l'événement à raconter : « j'ai grandi ». « Et alors » annonce sa transformation : « [...] et alors, j'ai grandi comme ça. » Le geste avec les bras et le ton de la voix mettent l'accent sur son état actuel : « comme ça ». Finalement, « eh oui! » signale la clôture de l'histoire sur l'expérience vécue. On retrouve ici une succession d'événements reliant un état initial à son état actuel : « Aujourd'hui, je suis un grand, je ne suis plus un bébé, crois-moi, c'est bien vrai. » William Labov (1972), cité dans Prince (2012, p. 190), souligne que les histoires sans intérêt provoquent une foudroyante répartie : « Et alors? » Un bon récit est celui qui parvient à éviter cette question lorsqu'il se termine. La bonne réaction du narrataire serait : « Vraiment? » Cela indiquerait que l'effet provoqué chez le narrataire, dans le cas des chercheuses, est plutôt d'empathie envers lui. Toute proportion gardée, cette empathie n'est pas loin des sentiments déclenchés chez les narrataires par le héros romantique qui raconte son devenir dans un roman autobiographique.

Il est possible de dire que cet exercice d'analyse exige de la part du chercheur beaucoup d'attention et d'imagination pour participer activement à la (trans)création de ce qui est éclipsé dans l'énoncé mais mis à jour par l'énonciation. Or cet exercice sur l'incomplétude énonciative, ou sur des énoncés synthétiques, revient à une herméneutique pratique d'inférences dans les interactions sociales, notamment entre des gens qui partagent des histoires communes. Il faudrait approfondir le débat, mais pour le moment nous retiendrons l'idée de récit minimal, en acceptant la possibilité pour l'enfant de *biographier*, avec douze mots, l'histoire de vie.

Les récits minimaux des enfants en traitement souffrant de maladies chroniques permettent de mieux cerner les enjeux des épreuves et des transformations subies, provoquées par la maladie, et leur manière d'envisager l'avenir. Lorsqu'une maladie chronique, comme le cancer, frappe la vie d'un enfant et de sa famille, elle provoque des ruptures et des déséquilibres dans leurs routines et leurs projets de vie. L'angoisse et la peur de la mort, comme l'affirme Bruner (1997), les obligent à créer de nouveaux récits pour donner du sens à ce qui leur arrive. Pour cet auteur, « la fonction d'une histoire est de retrouver un état intentionnel qui amenuise, ou du moins rende compréhensible un écart vis-à-vis des modèles canoniques » (Bruner, 1997, p. 50).

Épreuve narrative et récit minimal

De manière transverse à ces différentes théories, la notion d'épreuve formulée par Bakhtine, et reprise ensuite dans les travaux de Baudouin (2010), est de nature à expliciter le cadre interprétatif à partir duquel le travail narratif procède simultanément d'un travail d'appropriation de l'expérience, de socialisation du vécu, et de constitution de connaissances. Cette définition de l'épreuve est formulée par Bakhtine dans son ouvrage *Esthétique de la création verbale*, dans un chapitre intitulé « Problématique et définition » :

L'énoncé reflète les conditions spécifiques et les finalités de chacun de ces domaines, non seulement par son contenu (thématique) et son style de langue, autrement dit par la sélection opérée dans les moyens de la langue – moyens lexicaux, phraséologiques et grammaticaux –, mais aussi et surtout par sa construction compositionnelle. Ces trois éléments (contenu thématique, style et construction compositionnelle) fusionnent indissolublement dans le tout que constitue l'énoncé, et chacun d'eux est marqué par la spécificité d'une sphère d'échange (1984/2017, p. 293).

Comme cela a été dit, selon cette définition, l'épreuve narrative est configurée par trois champs de force : les contraintes générées par la langue, les lois de composition du récit, le format alloué pour l'expression. Pensés à l'aune des micro-récits d'enfants, qui plus est en milieu hospitalier avec comme contenu l'expression du vécu de la maladie, les trois champs de contraintes peuvent être précisés de la manière suivante : l'enfant doit pour formuler son récit conjuguer des capacités langagières, des capacités narratives et des capacités d'expression tenant compte des formats narratifs alloués. Selon les thématiques premières du récit, et selon l'âge du narrataire, les équilibres tensionnels entre les ressources langagières nécessaires pour la mise en mots du vécu, les modes d'agencement du dire et l'espace de réception du discours sont conduits à évoluer.

Ainsi, lorsque le contenu de l'interlocution porte sur la possibilité pour l'extraterrestre de bâtir un hôpital sur sa planète, la narration s'organise à partir d'un vocabulaire quasi fictionnel, qui permet de signifier le vécu et la visée de l'institution

du point de vue de l'enfant : « On peut lui dire qu'il faut qu'il y ait un hôpital sur sa planète, parce que sinon, les enfants ne seront pas bien, et être malade c'est mauvais, alors il faut prendre soin d'eux » (Bianca, 6 ans).

L'expression est rendue possible par la médiation de la « peluche extraterrestre » qui permet de prendre en compte la fonction du lieu tout en l'aménageant pour qu'il devienne vivable dans un monde pouvant être habité par l'enfant. « Je vais lui dire un truc. À l'hôpital là-bas, il faut qu'il y ait des jouets, et s'il est possible, pas beaucoup de piqûres. Beaucoup de paix! Beaucoup de joie! Beaucoup de bonheur! » (Murilo, 6 ans).

Chacun des deux passages exprime en peu de mots (moins de quarante) le rapport vécu à l'hôpital, le premier exprimant une nécessité au regard de la maladie, le second un souhait pour qu'il devienne plus vivable, en minorant le nombre de piqûres et en rappelant la nécessité vitale de la présence de jouets. En somme, une visée d'humanisation du soin en santé, dans le sens du respect éthique des conditions d'existence de l'enfant malade, son enfance, sa parole. Pour Bianca, la thématique du traitement est poursuivie par l'expression d'un second rapport de nécessité, cette fois entre le vécu de la maladie et la nécessité des traitements, tout en indiquant la fatigue que ceux-ci génèrent.

L'hôpital est un endroit sympa, on y vient quand on est malade et qu'on a besoin de traitement. On prend des médicaments, beaucoup de médicaments. Parfois même trop, c'est fatigant de prendre des médicaments tout le temps (Bianca, 6 ans).

Pour l'ensemble de ces passages, l'éprouvé à partir duquel s'édifie le récit est constitué par le vécu à l'hôpital, depuis les premières hospitalisations jusqu'aux séjours plus longs et plus fréquents.

L'expression des enfants résulte donc d'une synthèse, celle de la somme des épreuves vécues à l'hôpital au contact de la maladie. C'est ce vécu synthétique, somme d'une multiplicité de vécus singuliers, qui sert de référence aux récits et qui exprime la manière et les conditions qui permettent de penser l'hôpital en tant que monde habitable. Raconter et réfléchir sur la vie répond chez les enfants hospitalisés dès le plus jeune âge au besoin de comprendre ce qui leur arrive, la réflexion pouvant se réaliser en une phrase ou dans un très long récit.

Bianca, à six ans, raconte son parcours avec la maladie :

Je viens ici depuis que je suis toute petite, je suis venue parce que j'étais malade, j'avais beaucoup de douleur aux jambes, je pleurais beaucoup. C'est nul de devoir venir ici, mais c'est le seul moyen d'être bien.

Murilo (6 ans) explique la raison pour laquelle il est hospitalisé : « Je suis ici à cause de la maladie et je dois prendre des médicaments qu'on ne trouve qu'ici, pour guérir ces petites taches qui sont sur mon corps. »

Felipe (12 ans) explique également : « Je sais que je suis ici parce que j'ai une leucémie. C'est une maladie qui est dans notre sang, on dirait que c'est grave. C'est pour ça qu'il faut vivre à l'hôpital. »

Les trois passages présentés se rapportent à un vécu de référence d'ordre expérientiel mobilisé selon des procédés distincts. Bianca saisit l'empan temporel complet de la maladie telle qu'elle s'est donnée à vivre à partir des premiers signes jusqu'à aujourd'hui. La phrase compresse en très peu de mots la totalité de la durée du vécu de la maladie, tout en y décrivant des dimensions qualitatives et expérientielles. Murilo fonde son récit à partir de la situation vécue au présent, en expliquant les raisons de sa présence, en précisant de manière descriptive les formes de manifestation de sa maladie. Quant à Felipe, âgé de douze ans, soit le double de Bianca et Murilo, il mobilise des ressources langagières lui permettant de nommer sa maladie, tout en produisant un diagnostic au regard de ce qu'il connaît des conséquences possibles sur le devenir. Ici, de nouveau, les passages sont extrêmement brefs. Ils condensent dans des rapports logiques différentes dimensions (le soi, le vécu de la maladie, le devenir, les règles de l'institution) selon une forme narrative synthétique et épurée.

Les capacités narratives relatives à l'expression du vécu à l'hôpital s'étaient avec l'âge et la durée des traitements. L'apprentissage résultant de l'expérience de la douleur est un aspect qui se trouve alors progressivement intégré aux récits :

Je trouve les piqûres pires que la douleur. Mais, je pense aussi que cette douleur n'est là qu'une seule fois, l'autre douleur reste là et ne passe que si on prend des médicaments (Miguel, 10 ans).

Ici, ce n'est pas sympa, parce que tous les jours, ils mettent ce bout de caoutchouc, ici, dans mon bras et ça fait mal, ça fait mal à la veine, je pleure et après ça passe [...] la nuit j'ai de la fièvre et j'ai froid alors, il vient beaucoup de monde me voir, on me donne un médicament pour la fièvre, je me couvre et le froid s'en va, alors, je n'ai plus de fièvre et je peux m'endormir (Murilo, 6 ans).

Ces deux passages expriment de manière remarquablement précise la douleur, dans ses modes de manifestation, ses rythmes d'apparition, l'effet des traitements, les formes d'intensification et d'apaisement en relation avec les sensations corporelles. Les deux récits expriment l'expérience de la maladie de manière quasiment brute, à partir de vécus qui réfèrent à des moments singuliers et situés, ce qui permet l'entrée dans un régime narratif descriptif d'ordre phénoménologique (Petitmengin, 2010). Les récits sont marqués par l'immédiateté de l'expérience telle qu'elle se donne au souvenir, ces vécus traumatiques venant, du fait de leur intensité, interrompre la

succession pour fixer la mise en mots sur l'instant. C'est ce qui transforme les modes de composition du récit, les faisant passer d'un mode narratif à un mode descriptif.

À l'inverse, une thématique invite les enfants à se projeter dans le temps, dans un après, spécialement lorsqu'ils sont invités à parler des enseignements qu'ils suivent à l'hôpital.

Quand je suis arrivée ici, je ne pouvais même pas sortir du lit, alors mes maîtresses jouaient avec moi. Je suis heureuse parce que j'apprends des choses. J'aime l'école et ça me manque et c'est chouette d'avoir une maîtresse ici. Elles sont bien et elles font des fêtes, alors quand ça arrive, l'hôpital devient meilleur! (Bianca, 6 ans).

Le médecin m'a dit que je ne devais pas étudier cette année, mais ma maîtresse, ici, elle m'a dit qu'elle va m'aider et ma mère m'a dit qu'elle allait m'inscrire pour que je ne rate pas l'année. J'aime bien ça, parce qu'au moins, les enfants peuvent étudier et je ne vais pas rater l'année ou la redoubler (Felipe, 12 ans).

L'expression sur cette activité d'enseignement conduit Felipe et Bianca à temporaliser le vécu à l'hôpital, ce vécu étant alors envahi par l'épreuve de la maladie, pour le réinscrire dans la durée de leur parcours de vie. Deux rapports au temps sont alors exprimés : pour Bianca, l'enseignement produit un espace apaisant, telle une oasis au sein de l'hôpital. Ce vécu est appréhendé dans sa dimension immédiate, inclus dans le temps de l'hospitalisation. Pour Felipe, ce temps d'enseignement le conduit à se projeter dans un après, voire à se maintenir dans le rythme de la scolarité qui concerne les enfants de sa génération.

Mettre la marche du temps au centre de leur épreuve devient ainsi dans leurs récits une manière d'expliquer ou de justifier le passage obligé par l'hôpital. Dans son récit de trente-trois mots, cité plus haut, Murilo relie dans la narration le passé et l'avenir, mettant en évidence la dynamique d'un mouvement rétrospectif de nature causale (« à cause de la maladie »), un mouvement prospectif, marqué par la finalité de l'hospitalisation (« pour guérir ces petites taches »), et un mouvement inchoatif (« je suis ici ») ancré dans le présent. L'émotion qui traverse l'intrigue montre que la prise de conscience d'une figuration de soi s'accompagne chez les enfants de rapports qu'ils perçoivent entre leur corps et la marche du temps, c'est-à-dire de l'entrée à l'hôpital à la possibilité de le quitter.

Pour Bakhtine, « la langue pénètre dans la vie au moyen des énoncés concrets qui l'actualisent, et c'est aussi au moyen d'énoncés concrets que la vie pénètre dans la langue » (1984/2017, p. 282). Lorsque nous considérons les récits minimaux des enfants comme des énoncés concrets reliés à un contexte historique spécifique – l'hôpital –, renvoyant à des conditions concrètes spécifiques – l'épreuve de la maladie vécue dans des corps fragilisés –, la parole de l'enfant sur le vécu de la maladie gagne

toute sa valeur en termes de légitimité et de validité sociale. En effet, lorsqu'il s'agit des politiques publiques de santé s'adressant à l'enfance, nous pouvons reprendre la question posée par Thievenaz et al. : « Comment élaborer des dispositifs d'éducation ou d'accompagnement thérapeutique [ou éducationnel] sans avoir caractérisé au préalable des activités concrètes et situées mises en œuvre par le public qui en est le destinataire? » (2013, p. 48). C'est dans ce sens que les recherches qui mobilisent les récits des enfants souffrant de maladies chroniques peuvent contribuer à une visée plus concrète et moins théorique des questions qui s'imposent dans les soins thérapeutiques.

Comme nous l'avons signalé dans d'autres articles (Passeggi et al., 2014), le recours à la réflexion narrative chez l'enfant tend à transformer ses rapports avec la maladie, l'hospitalisation et même avec la mort. Cela devient plus évident lorsqu'on compare les récits des enfants en début de traitement et ceux qui ont un historique plus long. L'hypothèse est que cette familiarité avec la maladie compte davantage que leur âge. Cela devient évident dans les récits de Bianca, âgée de 6 ans, dont la maladie l'a fait vivre hospitalisée durant des années. Ainsi, les enfants en début de traitement parlent davantage de leur famille, de l'école, et se rapportent souvent aux souffrances physiques, concernant les symptômes, les nausées qui persistent, par exemple, après une séance de chimiothérapie. Ces épreuves vont, progressivement, leur permettre de mieux comprendre les réponses de leur corps, fragilisé par les traitements. En revanche, ceux qui ont une histoire plus longue font plutôt référence à la vie à l'hôpital. Ils expliquent dans leurs récits les apprentissages avec l'expérience de la maladie, en ayant recours à un lexique spécialisé pour décrire les symptômes et les effets des médicaments, ce qui peut permettre de dire qu'ils développent une expertise.

Par ailleurs, il est remarquable d'observer comment certains de ces enfants qui sont déjà hospitalisés accueillent à l'hôpital ceux qui y arrivent. L'interaction entre eux, le personnel soignant, leurs mères et leurs professeurs va permettre la création des *réseaux de collaboration entre eux*. Ces réseaux fonctionnent en effet à partir de stratégies de solidarité axées sur des rapports de l'ordre du sensible, comme le racontent Miguel et Bianca :

J'aime aider les autres enfants à prendre des médicaments. Il y a des enfants qui pleurent beaucoup, ils ne sont pas encore habitués ici, mais j'y suis, c'est pour ça que je les aide et ma mère aussi (Miguel).

J'aime bavarder et jouer avec les autres enfants. Il y en a qui pleurent parce qu'on leur fait des piqûres. Moi aussi je pleure, mais pas beaucoup (Bianca).

Ainsi, lorsque les enfants racontent qu'ils se sentent capables de prendre soin des autres pour les aider à participer aux rituels d'initiation à la *culture hospitalière*, ils se construisent des figures de soi comme des « pairs aidants » dans un contexte culturel propre à celui de l'hôpital. D'après Brockmeier et Harré, « les récits opèrent avec des

formes de médiation extrêmement mouvantes entre l'individu [...] et le modèle généralisé de la culture. Vus de cette manière, les récits sont en même temps des modèles du monde et des modèles du self » (2003, p. 533).

La narration à l'épreuve du récit minimal

Comme cela a été précédemment présenté, l'enquête narrative mobilise la narration du vécu afin d'appréhender et de comprendre les phénomènes éprouvés par le sujet qui en fait l'expérience. Les données de recherche qui en résultent peuvent alors être caractérisées selon deux plans : (1) les contenus expérientiels rendus accessibles du fait du travail langagier et narratif; (2) les procédés narratifs eux-mêmes, qui sont indicateurs du rapport à l'expérience du narrateur, ces indicateurs pouvant se caractériser par les manières de dire, le périmètre du dire, ce qui est véhiculé grâce au dire (sphère du cognitif, du sensible, du kinésique...).

L'examen du contenu expérientiel ayant été présenté dans le cadre de la section précédente, il devient possible maintenant d'examiner la spécificité du travail narratif à partir des micro-récits proposés. Afin de les situer au regard de la théorie de l'épreuve narrative bakhtinienne, un premier point à considérer porte sur le champ tensionnel entre les trois pôles : langage/mise en mots du vécu; intrigue/composition du récit; format/contexte de l'expression et de la réception. La singularité de la pratique du récit minimal, comme celle des *small stories* (Patron, 2020), est d'affronter les trois champs de l'épreuve à partir de conjonctions spécifiques : il s'y opère en effet un processus de condensation par resserrement du périmètre du dire qui influe de manière directe sur les équilibres tensionnels. Il en résulte un propos extrêmement synthétique, permettant une gestion économique des ressources langagières, qui trouve sa pertinence du fait de l'âge et du vécu des narrateurs (dans l'étude, les enfants faisant l'épreuve à la fois de la maladie et de l'hospitalisation), mais également du format narratif alloué : le monde hospitalier marqué par ses rythmes hétéronomes au sujet, la configuration particulière des échanges pouvant s'y dérouler focalisant de manière dispositionnelle sur des contenus relevant de la santé. En effet, et cette observation oriente vers les dimensions sensibles et potentiellement tragiques du vécu des enfants dont les passages sont ici rapportés, l'intrigue qui constitue le mode opératoire de la tension narrative (Baroni, 2012), soit ce qui met en sens en produisant une forme d'intensité qui assure la fermeté configurante du récit de soi, est recentrée sur le vécu de la maladie et ses conséquences potentiellement fatales. Lorsque le devenir devient incertain, c'est la force configurante de l'intrigue qui se trouve momentanément ou durablement altérée. En d'autres termes, la déperdition du vital générée par la maladie comporte potentiellement pour effet d'amoinrir la capacité de la mise en intrigue à induire une tension narrative, soit une cohésion des faits vécus dans l'histoire du sujet. Entre « fait et fiction » (Lavocat, 2016) ou, plus précisément, entre faits et interprétation, dans le cas de maladies survenant dans le très jeune âge, c'est la force des faits bruts qui impose la grammaire

narrative et qui la dissout dans le seul principe de succession, aux dépens de la capacité configurante de l'intrigue. Cette hypothèse n'est cependant pas certaine. En interroger la pertinence, c'est chercher à caractériser la manière dont la tension narrative générée par l'intrigue peut constituer un indicateur de l'agentivité du narrateur. En effet, cette tension est révélatrice du rapport au temps vécu par le narrateur : elle traduit la nature dynamique des processus d'attente, les étayages ou déstructurations des dynamiques d'anticipation, les formes de projection vers l'avenir qui fournissent potentiellement un horizon d'ordre téléologique aux récits.

Or, dans les passages présentés, les récits sont configurés à partir du vécu à l'hôpital. Peu traduisent l'attente, que cela soit de sortie ou de rétablissement. Les récits sont centrés sur le vécu intrahospitalier, avec la maladie, ou à la suite de l'administration de traitement. Est-ce à dire que les récits sont dépourvus d'intrigue? Il semble plutôt que ces récits s'inscrivent dans ce que Baroni nomme l'« intrigue minimale », qu'il définit de la manière suivante :

L'intrigue minimale apparaît ainsi comme une expérience limite à partir de laquelle une perspective temporelle s'ouvre et esquisse les contours incertains d'un passé, d'un présent ou d'un avenir qui se caractérisent par une forme d'inachèvement provisoire et par une saillance qui affecte le sujet. Il s'agit d'une expérience dynamique au sein de laquelle les structures cognitives sont ébranlées parce qu'elles se heurtent à une forme quelconque de réticence, à des événements sur lesquels le sujet n'exerce qu'un contrôle partiel (2012, paragr. 28).

Il résulte de cette définition plusieurs aspects qui permettent de spécifier la fonction du récit minimal dans la recherche conduite auprès des enfants hospitalisés. Le premier d'entre eux concerne la désignation d'une expérience limite qui transforme le rapport au temps et recentre les horizons d'attente à la période de maladie caractérisée par une fragilité structurelle du vécu et du soi. Il en résulte une temporalité étale, marquée non pas par une intrigue qui configure de manière paradigmatique les événements advenant dans le cours de la vie, mais une intrigue granulaire et aspectuelle : vécu du corps, effets du traitement, fréquence des piqûres, moments de fatigue... Il résulte également de cette succession de micro-intrigues une forme de récit qui condense le sens à l'échelle des périmètres de chaque événement, cette grammaire narrative étant produite par un narrateur dont l'agentivité est réduite mais qui, par la mise en sens temporelle des moments d'épreuve, manifeste une capacité à endurer qui témoigne de sa force d'inscription dans l'existence.

En conclusion

L'enquête narrative a été définie en relation avec la notion d'épreuve comme une modalité à partir de laquelle l'expérience trouve à se dire grâce aux ressources langagières, aux capacités narratives et aux formes permettant son expression et sa

réception. Cette forme d'enquête qui sollicite l'expression du vécu en première personne (Depraz, 2011) s'accomplit dans différentes formes de récits : récits de vie, micro-récits, *small stories*, microphénoménologie... Ce qui fait le sol commun de ces différentes formes de récits, c'est la visée expérientielle, soit le vécu à partir duquel s'édifie la narration. Il s'agit d'un élément déterminant pour penser l'épistémologie de l'enquête narrative : cette approche de l'enquête permet de porter au langage l'expérience vécue, la mise en mots produisant un discours et/ou un texte qui donne accès aux phénomènes tels qu'ils ont été éprouvés, et tels qu'ils ont trouvé à se dire *via* l'activité narrative.

Les données résultantes de l'enquête narrative permettent donc d'appréhender et d'examiner les modes de donation de l'expérience et les modes de constitution des points de vue à partir desquels le vécu est interprété et l'existence pensée par le sujet. Les procédés d'examen de ces données doivent donc articuler et conjointre deux niveaux distincts : le contenu du vécu, mais également les ressources, les procédés et les formats narratifs qui permettent le passage de l'expérience au langage et la configuration du vécu en récit. Pour examiner ce deuxième niveau, différents aspects doivent être pris en considération : l'examen peut porter sur les procédés de la mise en mots eux-mêmes, sur les formes de configuration en fonction de la manière dont l'intrigue se noue au cours de la composition narrative, sur les modes d'expression en fonction des contextes de réception du récit. C'est ce que nous avons proposé d'étudier dans cet article, grâce aux récits des enfants dont la puissance est manifestée dans le cadre de récits minimaux.

La formalisation de ces éléments permet de forger différents repères méthodologiques pour la conduite de l'enquête narrative, l'enjeu étant d'agir sur les trois champs qui caractérisent l'épreuve pour le narrateur. Afin d'accompagner la mise en mots de l'expérience, une vigilance particulière est requise afin que la mise en mots s'opère à partir des registres langagiers du narrateur. Ce premier repère conduit le chercheur à s'abstenir de proposer du contenu ou des manières de dire au cours de l'enquête. Le second repère concerne les modes de composition du récit. Il s'agit ici, par les consignes, le temps alloué, mais également par le contrat, les questions et les relances adressées, d'orienter la narration vers l'expression des faits vécus, si possible en visant leur temporalisation, puis en modulant afin d'obtenir des détails sur ce qui permet, du point de vue du narrateur, d'associer ces faits en un tout qui constitue l'histoire racontée. Cette visée est à aménager en fonction des contextes, du public, et du relief expérientiel des vécus qui sont portés au langage. Solliciter l'expression du vécu d'enfants hospitalisés faisant l'expérience de la maladie suppose d'aménager un cadre pour que l'expression s'opère, en modulant le niveau d'exigence entre le narratif, le descriptif et l'allusif. Le respect strict des modes de composition du récit et des modulations de la tension narrative au cours de l'expression permet d'accéder par le

langage aux dynamiques d'agentivité du sujet, telle qu'elle s'est maintenue au cours de l'épreuve de vie, et telle qu'elle se restaure au cours de l'épreuve narrative.

Notes

¹ Les éléments relatifs à la description de la recherche conduite dans la section 2 ont été rédigés par Maria Passeggi. Le « *nous* » désigne alors cette auteure et les autres membres de son équipe de recherche.

² Projet de recherche financé par le CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, équivalent du CNRS) depuis 2012 et réalisé avec un réseau de chercheurs au Brésil, en France, au Portugal et en Colombie. Le projet a été approuvé par le Comité national d'éthique à la recherche du ministère brésilien de la Santé, avis n° 168.818. Les recherches ont été réalisées avec des enfants de trois ethnies indigènes dans le nord du Brésil, en Amazonie; dans le Nord-Est, dans des écoles rurales, au sein de communautés d'afrodescendants, dans des écoles situées dans des zones de vulnérabilité sociale et dans des hôpitaux pédiatriques. Dans la région Sud-Est (Rio de Janeiro et São Paulo), l'enquête a été réalisée dans deux écoles d'application de deux grandes universités brésiliennes (Lani-Bayle & Passeggi, 2014).

³ Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB n° 02 du 11/9/2001).

⁴ Les données empiriques sont constituées par des micro-récits d'enfants en traitement de maladies chroniques, leurs enseignantes et/ou leurs parents. Elles font partie des travaux de deux thèses de doctorat et de cinq recherches de master 2 présentés entre 2012 et 2019 (Kanashiro, 2020; Oliveira, 2016, 2019; Rocha, 2012, 2014; Rodrigues, 2018; Silva, 2019).

⁵ « *o romance em seu todo é um enunciado, da mesma maneira que a réplica de um diálogo cotidiano* » (Bakhtine, 2017, p. 217).

Références

- Bakhtine, M. (2017). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard. (Ouvrage original publié en 1984).
- Baroni, R. (2012). L'intrigue minimale. Dans S. Bedrane, F. Revaz & M. Viegnes (Éds), *Le récit minimal : du minime au minimalisme. Littérature, arts, médias*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle. Repéré à <http://books.openedition.org/psn/199>
- Barthes, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits. *Communications*, (8), 1-27.
- Baudouin, J.-M. (2010). *De l'épreuve autobiographique*. Berne : Peter Lang.
- Bertaux, D. (2005). *Le récit de vie* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Brémond, C. (1973). *Logique du récit*. Paris : Seuil.

- Breton, H. (2020a). L'enquête narrative, entre détails et durée. *Éducation permanente*, 1(222), 173-180.
- Breton, H. (2020b). L'enquête narrative : entre description du vécu et configuration biographique. *Cadernos de Pesquisa*, 50(178), 1138-1156.
- Brockmeier, J., & Harré, R. (2003). Narrativas : problemas e promessas de um paradigma alternativo [Récits : problème et promesses d'un paradigme alternatif]. *Psicologia: reflexão e crítica*, 16(3), 525-535.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação [Actes de signification]*. Porto Alegre : Artes Médicas.
- Bruner, J. (2008). *Culture et modes de pensée*. Paris : Retz.
- Chauviré, C. (2009). Faillibilisme et fiabilisme chez Peirce. Dans C. Chauviré, A. Ogien, & L. Quéré (Éds), *Dynamiques de l'erreur* (pp. 83-110). Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Corsaro, W. (2011). *Sociologia da Infância [Sociologie de l'enfant]*. Porto Alegre : Artmed.
- Delory-Momberger, C. (2011). *La condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris : Téraèdre.
- Delory-Momberger, C. (2012). Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica [Approches méthodologiques dans la recherche biographique]. *Revista Brasileira de Educação*, 17(5), 523-536.
- Delory-Momberger, C. (Éd.). (2019). *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Toulouse : Érès.
- Depraz, N. (2011). L'éloquence de la première personne. *Alter*, (19), 57-64. <https://doi.org/10.4000/alter.1365>
- Dewey, J. (1993). *Logique : la théorie de l'enquête*. Paris : Presses universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1938).
- Dewey, J. (2012). *Expérience et nature*. Paris : Gallimard. (Ouvrage original publié en 1925).
- Dilthey, W. (2014). *La vie historique*. Paris : Septentrion. (Ouvrage original publié en 1910).
- Foucault, M. (1971-1972). *Histoire des systèmes de pensée*. Dans Annuaire du Collège de France (Éds), *Théories et institutions pénales*. (pp. 283-286). Paris : Gallimard.
- Gadamer, H.-G. (1976). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris : Seuil.
- Genette, G. (1972a). *Figures III*. Paris : Seuil.

- Genette, G. (1972b). *Nouveau discours du récit*. Paris : Seuil, 1983.
- Harari, N. (2018). *Sapiens : uma breve história da humanidade* [*Sapiens : une brève histoire de l'humanité*] (trad. : Janaina Marcoantonio). São Paulo : L&PM Editores.
- Kanashiro, T. (2020). *Obesidade e acompanhamento nutricional : percepções da criança em um programa de educação nutricional* [*Obésité et accompagnement nutritionnel : perception de l'enfant dans un programme d'éducation nutritionnelle*] (Mémoire de maîtrise inédit). Université de São Paulo, São Paulo, Brésil.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- Lani-Bayle, M. (1999). *L'enfant et son histoire. Vers une clinique narrative*. Toulouse : Érès.
- Lani-Bayle, M., & Passeggi, M. (Éds). (2014). *Raconter l'école : à l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil*. Paris : L'Harmattan.
- Lavocat, F. (2016). *Fait et fiction*. Paris : Seuil.
- Oliveira, R. (2016). *Narrativas de aprendizagens ao longo da vida: uma pesquisa-ação-formação com professoras de classes hospitalares* [*Récits d'apprentissages au long de la vie : une recherche-action-formation avec des enseignantes de classes hospitalières*] (Mémoire de maîtrise inédit). Université fédérale du Rio Grande do Norte, Natal, Brésil.
- Oliveira, R. (2019). *Experiências pedagógicas em classe hospitalar: por uma formação docente especializada* [*Expériences pédagogiques dans la classe hospitalière : vers une formation spécialisée des enseignants des classes hospitalières*] (Thèse de doctorat inédite). Université fédérale du Rio Grande do Norte, Natal, Brésil.
- Organisation des Nations Unies (ONU). (1989). *Convention internationale des droits de l'enfant* (CIDE). Résolution n° 44/25 du 20/11/1989. Repéré à <https://www.ohchr.org/fr/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Passeggi, M., Rocha, S., & De Conti, L. (2014). Raconter pour vivre avec des maladies chroniques : l'expérience des enfants hospitalisés. *Le Sujet dans la cité*, 2(5), 110-127.
- Patron, S. (Éd.). (2020). *Small stories. Un nouveau paradigme pour les recherches sur le récit*. Paris : Hermann.
- Petitmengin, C. (2010). La dynamique préréfléchie de l'expérience vécue. *Alter*, (18), 165-182.

- Pineau, G. (2003). Vers une anthropologie en deux temps trois mouvements. *Spirale*, (31), 35-46.
- Pineau, G. (2005). Emergência de um paradigma antropofomador de pesquisa-formação transdisciplinar [*Émergence d'un paradigme anthropofomateur de recherche-formation transdisciplinaire*]. *Saúde e Sociedade*, 14(3), 102-110.
- Prince, G. (2012). Récit minimal et narrativité. Dans S. Sabrinelle, F. Revaz, & M. Viegnes (Éds), *Le récit minimal : du minime au minimalisme. Littérature, arts, médias*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle. Repéré à <https://books.openedition.org/psn/190>
- Prout, A. (2010). Participação, políticas e as condições da infância em mudança [*Participation, politiques et conditions de l'enfance en changement*]. Dans F. Müller (Éd.). *Infância em perspectiva : políticas, pesquisa e instituições* (pp. 21-41). São Paulo : Cortez.
- Qvortrup, J. (2011). Nove teses sobre a « infância como um fenômeno social » [Neuf thèses sur « l'enfance comme un phénomène social »]. *Pro-Posições*, 22(1), 199-211.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit I. L'intrigue et le récit historique*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris : Seuil.
- Rocha, S. (2012). *Narrativas infantis : o que nos contam as crianças sobre suas experiência no hospital e na classe hospitalar* [*Récits d'enfants : ce que les enfants nous racontent sur leurs expériences à l'hôpital et dans la classe hospitalière*] (Mémoire de maîtrise inédit). Université fédérale do Rio Grande do Norte, Natal, Brésil.
- Rocha, S. (2014). *Viver e sentir; refletir e narrar : crianças e professores contam suas experiências no hospital e na classe hospitalar* [*Vivre et sentir, réfléchir et raconter : enfants et enseignants racontent leurs expériences à l'hôpital et dans la classe hospitalière*] (Thèse de doctorat inédite). Université fédérale do Rio Grande do Norte, Natal, Brésil.
- Rodrigues, S. (2018). *Experiências de (con)viver com doenças crônicas no cotidiano da escola regular: o que dizem crianças, pais e professores* [*Expériences du vécu avec des maladies chroniques dans le quotidien de l'école régulière : ce que racontent les enfants, les parents et les enseignants*] (Mémoire de maîtrise inédit). Université fédérale do Rio Grande do Norte, Natal, Brésil.

- Sarmiento, J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2^a modernidade [*Les cultures de l'enfance au carrefour de la 2^e modernité*]. Dans A. B. Cerisara, & M. J. Sarmiento (Éds), *Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Porto : Asa.
- Sarmiento, J., & Gouvea, M. C. (2008). *Estudos da infância: educação e práticas sociais* [*Études de l'enfance : éducation et pratiques sociales*]. Petrópolis : Vozes.
- Silva, A. (2019). *Narrativas da experiência: estudar e (con)viver com doença crônica na infância* [*Narratifs d'expérience : étudier et (co)vivre avec une maladie chronique dans l'enfance*] (Mémoire de maîtrise inédit). Université fédérale du Rio Grande do Norte, Natal, Brésil.
- Thievenaz, J., Tourette-Turgis, C., & Khaldi, C. (2013). Analyser le « travail » du malade. Nouveaux enjeux pour la formation et la recherche en éducation thérapeutique. *Éducation permanente*, (195), 47-58.

Hervé Breton est maître de conférences avec habilitation à diriger des recherches (HDR) en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université de Tours (EA7505-EES) en France. Ses recherches portent sur les dimensions formatrices du récit de soi et sur la reconnaissance des savoirs expérientiels en éducation, formation et santé. Il est président de l'Association internationale des histoires de vie en formation (ASIHVIF) et codirecteur de la revue Chemins de formation.

Maria da Conceição Passeggi est professeure aux écoles doctorales en sciences de l'éducation à l'Université fédérale du Rio Grande do Norte et à l'Université de São Paulo, au Brésil. Elle est docteure en linguistique générale (Université de Montpellier-3), chercheure Pq2 du CNPq, associée au Laboratoire EXPERICE, et membre du conseil d'administration de l'ASIHVIF. Ses recherches interrogent la réflexivité narrative dans le domaine de la formation au long de la vie et dans plusieurs contextes d'apprentissage.

Pour joindre les auteurs :
 herve.breton.univ@gmail.com
 mariapasseggi@gmail.com

Méthodologie du récit partagé : une pragmatique de l'attention

Anne France Hardy, Docteure

CREAD, Université Rennes2, France

Jérôme Eneau, Ph. D.

CREAD, Université Rennes 2, France

Résumé

Dans la continuité d'une thèse interrogeant la problématique de l'éducation à la santé, cet article s'intéresse aux enjeux pragmatiques d'une méthode coopérative comme soutien aux capacités d'autonomisation que suggère le développement des compétences psychosociales sous-jacent à celui de la santé réflexive. Construit selon les principes de la théorie ancrée, le raisonnement articule les postulats épistémologiques de la médecine narrative à l'expérience éthique et concrète du *care* pour revenir sur les potentialités d'un récit adressé au soin de soi. Le choix d'une méthode « relationnelle », à partir de données coopératives, souligne le besoin d'élargir le recueil à l'expression des dimensions sensibles et affirme l'attention que requiert le travail de la narration. Les résultats de l'enquête mettent en avant la nécessité de faire dialoguer les discours normatifs aux singularités de l'expérience. Ainsi mis en cohérence, les vécus se mêlent aux questions socialement vives que promeut la mise en place du parcours éducatif en santé et suggèrent, dans la perspective du soin d'ouvrir la connaissance de soi à d'autres rationalités.

Mots clés

SANTÉ, RÉCIT, COOPÉRATION, ATTENTION, ÉPISTÉMOLOGIE

Abstract

In the continuity of a thesis questioning the problematic of health education, this article focuses on the pragmatic issues of a cooperative method as a support to the capacities of empowerment suggested by the development of psychosocial skills underlying that of reflective health. Established according to the principles of grounded theory, the reasoning applies the epistemological postulates of narrative medicine to the ethical and concrete experience of care in order to return to the potentialities of a narrative addressed to self-care. The choice of a « relational » method, based on cooperative data, highlights the need to expand the collection to the expression of sensitive dimensions and affirms the attention that the work of narration requires. The results of the survey highlight the need to bring normative discourses into dialogue with the singularities of experience. Thus, put in coherence, the lived experiences mix

with the socially vivid questions that the implementation of the educational path in health promotes and suggest, in the perspective of the care to open the knowledge of oneself to other rationalities.

Keywords

HEALTH, NARRATIVE, COOPERATION, ATTENTION, EPISTEMOLOGY

Introduction

L'article revient sur les résultats d'une enquête empirique visant à comprendre les processus d'autonomisation en santé et la mise en cohérence du parcours éducatif qui s'y réfère en milieu scolaire. En suggérant de solliciter d'autres canaux que la seule transmission de savoirs et d'articuler les diverses expériences éducatives tout au long de la vie, il étudie les potentialités narratives d'un récit adressé au soin de soi.

Dans l'intention d'atteindre une plus grande efficacité préventive, le raisonnement dépasse les taxonomies issues du savoir médical, peu adaptées à la compréhension des soucis de santé quotidiens pour les articuler aux repères épistémologiques de la subjectivation, liés aux dimensions philosophiques du « soin de soi » et retrouvées dans le parti pris développemental des compétences psychosociales. Afin de dissoudre les désaccords institués entre connaissances, soin et santé, l'enquête sonde les dimensions du savoir expérientiel préfigurant l'orientation d'une santé réflexive. À travers les affects et les capacités d'attention qu'elle suscite, « l'histoire qui compte », facilite l'expression d'un vécu en première personne et désigne une reconnaissance adressée aux petites histoires ordinaires constituant le pouvoir de nommer et de reconnaître ce qui est important. Ainsi le recueil et le partage de récits ont cherché à identifier les liens qui pouvaient être tissés entre les discours normatifs provenant de la promotion de la santé et la place que pouvait avoir les histoires dans une pratique soignante. En croisant les apports théoriques de la médecine narrative et de la clinique biographique, la méthode construite sur les postulats épistémologiques du care et de l'apprendre ensemble comme pratique d'égalité, s'articule au modèle de la théorie ancrée et interroge une « autre manière » de fabriquer et d'enrichir la connaissance en santé.

Pour mettre l'accent non pas uniquement sur le sujet connaissant, mais sur la relation, la perspective narrative invite chacun à mêler ses propres expériences. Ainsi, pensé comme milieu attentionnel, le récit coopératif facilite les mobilités empathiques habituellement complexes à didactiser et privilégie les voix heuristiques de l'implication et de l'imagination comme de possibles mises en relation des savoirs (de Freitas et al., 1994). Il soutient « l'expérience sensible du monde », selon l'expression qu'en donne Merleau-Ponty et souligne l'intérêt d'autres modes narratifs et l'importance de récits non écrits comme conscience d'une vie reliée et interpellant la présence d'un destinataire affecté et capable de pallier les incapacités et imperfections

de l'écriture. Explorée non uniquement comme savoir ou objet d'étude et à l'écart d'une pensée spéculative, l'activité préserve la sensibilité du point de vue et porte une attention conjointe aux affects et aux choix de différents modes d'expression. Ainsi le récit devient le milieu d'une « coexpérience » impliquante qui rationalise, en dépassant l'unique intention d'un tri analytique qui viendrait la purifier ou la réduire, dans l'idée de ne formuler que des catégories. La première partie de l'article présente les soubassements théoriques, suivis d'une synthèse des résultats provenant d'une double analyse empirique menée à l'aide du logiciel Nvivo. Dans un second temps, la discussion précise les enjeux d'une méthode comme pragmatique de l'attention et revient sur « la nuance éthique »¹ que sous-tend ce processus d'enquête.

Santé narrative et développement des capacités psychosociales

Dans le but d'amorcer le renouvellement d'un débat au sujet des pratiques de prévention adressées aux jeunes adultes, la problématique vise le développement des compétences psychosociales et revient sur les fondements théoriques sous-jacents aux dispositifs contemporains d'éducation à la santé (Descarpentries, 2016). Elle interroge le sens de l'autonomie et les caractéristiques conceptuelles de l'ancrage hygiénique que relaient les logiques performatives et réflexives adressées au sujet adaptable productif et capable de se gouverner (Andrieu, 2012; Le Breton, 2005). Selon ce postulat scientifique, l'éducation améliore la santé et la transmission du savoir augmente les qualités qu'exigent les modalités d'une « vie saine » (Klein, 2010; Pizon, 2018). Son objectif issu du modèle de la pathogenèse vise l'amélioration des comportements et suggère le développement de contenus rationnels pensés à travers la sémantique du risque et de la crise que répand le consensus médical et déterministe.

Aujourd'hui, différents travaux reviennent sur les limites et les méfaits de ces discours pessimistes. Ils montrent comment la recherche académique, dominée par deux paradigmes, participe à son insu à la diffusion d'un langage opérationnel et problématique que concentre l'expression de « jeunes à risque » (Caron & Soulière, 2013). Le premier, celui de la catégorisation, vise une prévention biomédicale issue des nomenclatures classiques du risque et mise en évidence par les enquêtes épidémiologiques. Le second, le paradigme de l'adaptation, diffuse une rhétorique de santé individuelle dominée par le développement des compétences psychosociales et de la littératie en santé. Il promeut la fiction sociale d'un sujet libre et éclairé provenant d'une science cognitive, rationnelle et abstraite, ciblant les attitudes favorables dont la maîtrise est censée conduire chacun à l'autonomie. Pour autant, et dans la continuité des préoccupations qu'elle suscite en France, la santé mentale des jeunes manque de lisibilité. Un nombre grandissant de rapports examine le renouvellement des pratiques de prévention en lien avec l'augmentation du mal-être et au repérage des troubles d'ordre psychosomatique, de plus en plus médicalisés chez les jeunes (Moro & Brison, 2019).

Pour réinterroger ces pratiques et compenser la faible efficacité de ces approches rationalistes, l'enquête empirique s'est tournée vers les ressources cliniques du paradigme biographique afin de l'explorer d'une autre manière (Hardy, 2020). Le récit coopératif comme indicateur d'un processus d'autonomisation et de subjectivation a été étudié à travers l'intérêt que suscitent les soucis de santé inscrits au cœur des questions socialement vives et devenues un enjeu de formation tout au long de la vie (Delory-Momberger, 2014; Niewiadomski, 2019). Aussi, afin de comprendre comment chacun peut devenir un sujet réflexif en santé et en capacité de développer une conscientisation de soi plus grande, ce médium narratif a permis d'explorer le concept opératoire et transversal de compétences psychosociales et de déconstruire des dimensions négatives adossées au développement de l'adolescence dite « à problème » (Caldairou-Bessette et al., 2017).

Ancré sur les fondements philosophiques du *care*, son intention pragmatique articule les notions transverses et classiques de prévention à celles du prendre soin provenant de la psychologie du développement moral, en partie d'origine anglo-saxonne (Laugier et al., 2009). Ainsi, en donnant une expression aux voix subalternes et disqualifiées des jeunes, cette méthode, comme activité, ramène la morale sur le terrain des pratiques quotidiennes. Participative, elle valorise l'échange réciproque de récit et s'éloigne du postulat de l'Evidence Based Medicine (EBM) pour explorer à partir des hypothèses dialogiques du paradigme narratif une manière singulière d'aborder ces pratiques d'éducation à la santé. Non prescriptive, l'intention de recherche approfondit les ressources réciproques de la coopération pour montrer dans quelle mesure cette approche peut instaurer une perspective capable de renouveler et d'introduire une évolution des modalités d'enquête et d'intervention (Thievenaz, 2019). Ouverte sur la valorisation de dimensions pluridisciplinaires, la réflexion interroge la pertinence d'analyses empruntées aux registres d'activités sensibles et concrètes visant à la fois une pratique et une façon de penser comme le suggère la philosophie du *care* (Paperman, 2013). Au fil de son déroulement, cette réflexion sollicite des auteurs dont la pensée permet d'instruire la notion d'expérience ordinaire, propre à éclairer ce vécu de santé. Elle articule les solidarités conceptuelles qu'entretiennent les approches différentes du « biographique » et ouvre des voies d'explicitation, tant théoriques qu'épistémologiques et méthodologiques, qu'impliquent leurs mises en relation (Breton, 2017; Delory-Momberger, 2014).

Attention et souci de soi

Étudiée depuis une posture de praticienne-chercheuse, l'enquête remet en débat l'expérience de santé à l'origine de définitions normatives et d'acceptions subjectives (Jouet et al., 2014; Klein, 2010; Simon et al., 2020). Dans l'intention d'élargir ces représentations classiques, elle les articule aux approches philosophiques de la « Grande Santé » pour redonner à ce concept hybride et « vulgaire » sa dynamique et

sa vitalité (Andrieu, 2012; Klein, 2010). En dépassant les taxonomies issues du savoir médical et peu adaptées à la compréhension des soucis de santé quotidiens, la recherche prend en compte des dimensions subjectives de la santé dans l'objectif d'atteindre une plus grande efficacité préventive.

La synthèse des travaux valorisant la centralité des enjeux éthiques dans le champ du soin et de la formation montre en particulier en quoi les références épistémologiques de la subjectivation et de l'individuation font écho aux dimensions philosophiques du « soin de soi » (Bonardel, 2016; Lorenzini, 2015). Retrouvées parallèlement et de manière sous-jacente dans le parti pris développemental des « autoconcepts », les compétences psychosociales soutiennent les capacités d'autosoin et favorisent le processus d'autonomisation et d'*empowerment*, selon la définition qu'en donne l'OMS (du Roscoät, 2018). En outre, elles font écho au savoir expérientiel et acquièrent une place qui progresse aujourd'hui dans la production de la connaissance en santé (Andrieu, 2012; Simon et al., 2020). Pour autant, ce qu'en disent les textes institutionnels reste incertain lorsqu'ils évoquent des formes d'autodétermination et d'autorégulation du soi encouragées par les nouvelles politiques de responsabilisation. Sans suggérer d'implications formelles des sujets, elles invitent à faire des liens entre cette normativité sanitaire et la normativité vitale inhérente à chacun et ancrée dans la « vraie vie », comme le soulignait Canguilhem (Klein, 2010).

Les soubassements théoriques mobilisés ont cherché à identifier les liens qui pouvaient être établis entre les récits et la santé pour comprendre comment l'éducation pouvait prendre soin. Parallèlement au discours normatif de la promotion de la santé visant l'équilibre et le bien-être, l'interrogation s'est penchée sur la place que pouvaient avoir les histoires dans une pratique soignante et dans le débat que suscite aujourd'hui la mise en place du parcours éducatif en santé². À l'instar des présupposés de la médecine narrative et de la clinique biographique, le processus d'enquête a cherché à rendre compte des pouvoirs du récit sur le soin de soi (Charon, 2015; Niewiadomski, 2019). Dans ce sens, il a évalué dans quelle mesure sa force thérapeutique était capable de guérir à la fois le corps et les affects pour faciliter, comme le suggère la maxime antique, les bénéfices et le salut du « connais-toi toi-même », là où, pour paraphraser Stiegler, la pensée permettrait tout à la fois de « panser », et de « soigner » (Stiegler, 2008).

En effet, la mise en récit affirme la possibilité d'accepter les caractéristiques incompréhensibles en lien aux inquiétudes que suscite le soin de soi et fait appel à la responsabilité d'un sujet capable, selon la définition qu'en donne Ricœur, c'est-à-dire en capacité de se reconnaître comme auteur de ses actes, et ce, même au prix d'affects douloureux (Bonardel, 2016; Fleury, 2016; Ricœur, 1990). En suivant l'intention de mettre en mots ou sous une tout autre forme symbolique l'opacité d'une vie affective dont les processus peuvent échapper à la phénoménologie du vouloir, le récit offre un

contenant qui permet de se confronter aux contrariétés des expériences, lorsque la vie impose de différer ses désirs. À cet âge où le comportement préfère la voie de l'agir à celle de la pensée, la narration ouvre l'espace d'une distanciation et soulage les tensions intérieures. Pourtant, les jeunes, peu enclins aux rationalités analytiques, se méfient des mots qui peuvent apparaître suspects et menaçants de pouvoir livrer de l'intime. À travers l'intention de leurs conduites, agies plus que réfléchies, ils montrent qu'il est parfois préférable de souffrir pour ne plus penser (Corcos et al., 2020; Pommereau, 2016) et affirment la vitalité des contours philosophiques de la « Grande Santé » dont les formes risquées ne sont pas sans rappeler celles des rites de passage, qui subvertissent ceux que la société cherche à prévenir (Le Breton, 2005). Pour ces jeunes adultes, agir plutôt que réfléchir permet de faire face aux problèmes non dits parce que non racontables que l'ordalie choisit de suspendre parfois au comportement du « ça passe ou ça casse » (Pommereau, 2016). En proposant la mise en mots de l'expérience inhérente à la prise de risque, le processus reconnaît le sujet comme « expert de l'affect ». Il place chacun dans une clinique empirique et dialogique (Lani-Bayle, 2019; Niewiadomski, 2019) et explore un nouveau rapport au monde qui rationalise sans médicaliser ces étapes d'autonomisation dont les lectures relèvent plus de dimensions expérientielles que pathologiques (Le Breton, 2005).

Pour autant, si l'autonomisation postulée dans le paradigme des médiations narratives permet d'examiner le renouvellement et l'orientation axiologique de l'autoformation en santé, il introduit paradoxalement les limites scripturales du « récit de soi » à l'origine d'une dialectique qui remet en débat l'idée d'une subjectivité rationnelle cantonnée dans l'univers des concepts et du *logos* (Lorenzini, 2015). En effet, défendu par les présupposés de l'herméneutique, ce processus de subjectivation remet en question les contenus du récit d'expérience, les dimensions réflexives qu'il suscite ainsi que les difficultés narratives inhérentes au « soin de soi » (Bonardel, 2016; Corcos et al., 2020). Sa logique d'individuation, dépendante de l'ontogenèse, rompt avec l'idée verticale d'une subjectivité forte. Selon la phénoménologie pragmatique, elle se pense comme un milieu d'échanges et vise le souci d'un développement qui s'exprime en termes de devenir (Depraz, 2016). En postulant l'importance de la relation, le psychisme « quitte la tête » pour se loger dans les interactions et met en avant la loi anthropologique des liens inhérents aux sujets qu'ils traversent, pour contredire l'idée d'une subjectivité pensée exclusivement comme intériorité (Stiegler, 2008). Ainsi touchée par la dimension sensible d'affects invisibles et complexes à décrire, l'enquête rappelle l'influence du corps, des contextes et des interdépendances dans l'expression des dimensions émotionnelles et incarnées (Andrieu, 2012; Baeza, 2019; Le Breton, 2005).

Adossée au concept descriptif et interprétatif du *care* (Laugier et al., 2009), cette perspective poursuit l'intérêt, confirmé aujourd'hui dans le champ de la formation, de l'attention aux récits partagés. En redonnant du sens aux pratiques d'accompagnement,

elle renforce les enjeux praxéologiques de l'apprendre ensemble et donne à voir d'autres niveaux de réalités éloignés de l'administration de la preuve (Simon et al., 2020). Dans le but de développer une capacité d'attention, le recours à l'histoire « qui compte » (Laugier, 2005, p. 164) témoigne d'un vécu exprimé en première personne et désigne une reconnaissance adressée aux petites histoires ordinaires. Cette expression que Laugier emprunte à Stanley Cavell, renvoie à des affects, des valeurs, à des désirs. Elle est synonyme « d'avoir une expérience » (Laugier, 2005, p. 164), celle-ci consistant à percevoir ce qui est important, c'est-à-dire à ce qui retient l'attention, qu'il s'agisse de détails ou de récits mineurs. Dans ce sens, l'attention est politique et méthode. Elle appelle, non pas la connaissance, mais la reconnaissance de ce que Ricœur nomme une « identité narrative », attestant des possibilités d'expression à la fois du soi capable et du soi vulnérable. L'éthique relationnelle met en avant le fondement *care* de l'apprendre ensemble et vise une méthode coopérative à travers la coconstruction de la connaissance. Aussi remet-elle dans la conversation les jeunes désignés comme cochercheurs qui habituellement sont exclus, du fait de leur minorité, de la réflexion et des rationalités scientifiques. Son intention vise les ressorts performatifs du récit enracinés dans la configuration narrative de l'expérience partagée et non pas dans l'acquisition de compétences positives référencées *ex nihilo*.

Développer une capacité d'attention et d'écoute constituant le pouvoir de nommer et de reconnaître ce qui est important repose non pas sur le sujet connaissant, mais sur la relation (Depraz, 2016; Laugier et al., 2009). Dans une vision plus féministe et moins structurée de la perspective narrative, ce processus ajuste la méthode et met en avant la vulnérabilité de chacun, appréhendée non comme une faille ou un défaut, mais inhérente à une dimension incarnée d'un sujet affecté et sensible (Baeza, 2019). En attirant l'attention, l'enquête cible la perception ordinaire et participante. Elle fait face aux imperfections du langage et à la difficulté de mettre en mots les contenus expérientiels du *care* en sollicitant l'importance et l'aide que représentent les attributs empruntés aux fictions, à la littérature ou au cinéma. Propices à éduquer la sémantique des affects, ces médiations symboliques soutiennent les expressions d'une sensibilité comme celle d'une activité complexe à exprimer (Molinier, 2018). À partir de ces repères, la question de recherche s'est tournée vers la potentialité d'une coopération narrative apte à promouvoir l'attention et le dialogue afin d'orienter le soin de soi et d'explorer le développement des capacités psychosociales.

Le choix des médiations narratives et l'épistémologie relationnelle qui dominent l'enquête envisagée ici à la fois comme intention et méthode ont permis d'ajuster les outils de recueil, de structurer progressivement le cadre de référence et le choix des concepts retenus pour la recherche empirique. Ces arguments soulignent en outre les enjeux d'une éthique apte à rendre compte de l'attention que requièrent le concept d'identité narrative et la temporalité inhérente au processus de subjectivation (Ricœur,

1990). À l'instar de la biographisation, ce développement examine des « formes de vie » et les contours d'une existence pour chacun au sein du monde social (Delory-Momberger, 2014).

En redonnant à la pensée les dimensions d'une thérapeutique et au récit les vertus d'un soin, cette médecine de soi, comme recherche et non comme science, concrétise les intentions d'une enquête, au sens de Dewey, en visant le double accomplissement du savoir et du pouvoir (Thievenaz, 2019). Parsemée d'affects, elle fait progresser la relation d'apprentissage et facilite l'émergence d'un soi ne pouvant se constituer que dans un soin dont le secret réside dans la qualité et la réalité d'une relation porteuse d'individuations mutuelles (Stiegler, 2008). Aussi, en ouvrant la boîte noire du paradigme narratif, la méthodologie décrit le processus de rationalisation et donne à voir une autre manière de traverser « l'intérieur du récit » pour féconder une variation d'enquêtes aptes à reformuler nos connaissances.

Le recueil comme modalité de l'enquête coopérative

Les dimensions liées aux choix de cette posture épistémologique suivent la genèse de la recherche et introduisent le descriptif des outils conceptuels ciblés pour l'analyse de l'activité sensible, caractéristique du *care* et de ses modalités narratives³ (Paperman, 2013).

Le processus inductif du postulat méthodologique de la théorie enracinée (MTE) provenant des travaux de la Grounded Theory de Glaser et Strauss (Paillé & Muchielli, 2016) décrit les ajustements qui ont amené à privilégier les outils et la nécessité de leur remaniement. Il a visé le recueil de toute forme de support sans en disqualifier aucun, dès lors que le médium choisi a pu susciter chez le jeune un doute ou affecté selon lui ou elle sa santé.

En suivant l'intention d'une perspective pragmatique, la recherche a privilégié une méthode qualitative menée auprès de 30 jeunes âgés de 15 à 20 ans. Construite selon les hypothèses développementales de l'identité narrative, la question initiale a sollicité le récit de situations ayant affecté leur santé en laissant à chacun la possibilité de s'exprimer à travers le support le plus adéquat (texte, symbole, image, dessin). Le choix d'une méthode coopérative consistant à partager des récits a soutenu dans l'enquête une dynamique affective comme moteur de la mise en intrigue. La voie de recueil a été attentive à l'écriture de la vie, littéralement « bio-graphique » (Delory-Momberger, 2014), et aux savoirs expérientiels retrouvés dans le champ de l'autoformation comprise ici comme processus vital de formation de soi (Eneau, 2012). Elle a articulé l'écriture et la lecture aux conversations et aux entrevues enregistrées avec l'intention délibérée de partager les données collectées (Bernard, 2014). Parallèlement et face aux difficultés du récit de soi et aux refus pour certains jeunes des exigences que requiert la forme scripturale, une variation du recueil a laissé la place à d'autres logiques pour rassembler et croiser différentes médiations narratives. À côté

de récits recueillis sur des carnets ou sous une forme numérique, j'ai en tant que praticienne-chercheure rédigé des petites histoires, comme des résumés cliniques en donnant à chacun la possibilité de me relire, de poursuivre ce récit et de me corriger, comme le suggère la médecine narrative. Les temporalités et les dyschronies qui ont balisé ce travail ont conditionné le sens et la forme qu'il a pris. Le choix de cette double logique narrative a permis d'actualiser les possibilités méthodologiques du récit, non pas pour exprimer « ce qu'il est », comme instrument, mais pour témoigner de ses dimensions potentiellement réflexives et transformatives (Barbier, 2017).

Il suggère une manière plus vivante et incarnée d'aborder la subjectivation de l'expérience pour rendre compte des dimensions praxéologiques et éthiques, c'est-à-dire concrètes, de cette démarche. Appréhendée comme activité narrative et empirique, elle interroge dans le même temps le rapport à l'écrit, la nécessité des temps de conversation, de disponibilité et d'égalité qu'impliquent ces repères méthodologiques. Ainsi, en articulant ces différentes ressources, cette double enquête a permis de rester fidèle aux propos du *care*, pour présenter un processus que le découpage et la décontextualisation du logiciel NVivo ne permettaient pas de restituer.

Ces choix ont mis en exergue les apports et les limites des médiations narratives scripturales privilégiées en première intention et mis en lumière les biais et la nécessaire prise en considération de la constance que requièrent ces échanges. En développant les caractéristiques d'un modèle d'enquête qui s'interpose entre le devenir et la construction de sens (Barbier, 2017), l'exposé sollicite la sensibilité du point de vue comme « point de vie ». Il porte une attention conjointe aux affects et aux choix de différents modes d'expression inhérents à la temporalité que sous-tend la confiance en sa propre expérience (Laugier, 2005).

Émergence d'une double analyse

L'analyse du contenu de ce matériau réalisée avec le logiciel NVivo a articulé la montée en généralité au repérage de régularités provenant du savoir expérientiel et a distingué deux processus. Le premier, conceptuel lié à l'usage du logiciel et consécutif à la lecture analytique du corpus, s'est structuré progressivement autour de nœuds saillants, mis en évidence à l'issue du codage. Le second, expérientiel et produit d'une analyse inductive et de mise en relation de ces catégories conceptualisantes, a permis d'explorer avec les jeunes l'élaboration et la trame de récits coopératifs modélisés sous la forme de six portraits narratifs élaborés le temps de la thèse sur une période de trois années. Coécrite, la synthèse a pu explorer les modalités d'expressions plurielles présentées et harmonisées dans un matériau que synthétise le Tableau 1.

Contenu et trame du récit coopératif : type de données (exemple)

Les interprétations liées aux supports iconographiques ont été transcrites et seules les données scripturales ont été prises en considération. Les catégories conceptualisantes pondérées à l'issue du traitement informatisé sur l'ensemble du corpus mettent en

Tableau 1

Médiums narratifs de la méthodologie coopérative

Matériau de l'enquête	Caractéristiques / illustration
Synthèse coopérative	Mots-clés de l'identité narrative; Configuration narrative construite sur une durée de trois années
Moments formels et informels de l'enquête; Échange de données	Résumés de conversation (non enregistrées); Entrevue enregistrée; Échanges numériques (compilation des messages sur trois années)
Données scripturales transcrites	Récit expérientiel manuscrit (carnets des moments, lettres manuscrites, cahier personnel, contenu des messages numériques, entrevue enregistrée comprenant l'interprétation des icônes)
Données symboliques et iconographiques restituées sans retranscriptions	Images, dessins, illustrations, photos de tatouages, poésie, création musicale

exergue les dimensions complexes et enchevêtrées d'une santé biospsychosociale définies selon le modèle d'Engel (Siksou, 2008) et synthétisées dans le Tableau 2.

Ces conclusions confirment l'idée transversale d'une santé multiréférentielle n'apportant rien d'original. Cependant, elles ont permis, en prenant appui sur l'articulation des nœuds, de formuler essentiellement deux éléments de réponses. Le premier permet de revenir à la question de recherche initiale et de comprendre les difficultés et les liens tissés entre récits et « soin de soi », suggérant la nécessité d'une temporalité longue; le second revient sur les carences individualistes et désincarnées des compétences psychosociales et surtout sur les chaînons éthiques, spirituels, mais aussi politiques qui leur manquent.

En outre, ces récits attestent d'une autonomisation, ils permettent de problématiser, de mener une enquête, mais ils sont plus en faveur d'une subjectivité que d'une identité narrative. Plus vulnérable, l'herméneutique de soi à soi, qui n'est pas l'unique centre des préoccupations des jeunes, met en exergue les difficultés relevant de la connaissance de soi et suggère l'émergence sensible et philosophique d'un souci de soi plus complexe à mettre en mots. Ces récits tissés d'affects se racontent par petits morceaux, un peu comme les pièces d'un puzzle que les récits coopératifs ont tenté de rendre visible comme en témoigne ci-dessous l'extrait de Lila :

Tableau 2

Pondération des nœuds dans le logiciel Nvivo

Nœuds	Caractéristiques / nœuds enfants
Autonomisation et subjectivation	Identité narrative, expérience; problématisation médiations narratives; pensée critique; créative
Care	Affects, attention, écoute; soucis, interdépendance; liens; attachement, empathie; confiance
Caractéristiques psychosociales	Difficultés provenant de facteurs extérieurs, environnement familial, amical et scolaire; responsabilisation; peur; études, formation
Fragilités d'ordre psychosomatique	Peur, incertitude, consommations de produits psychoactifs, troubles psychosomatiques; corps; affects; sensibilité

On m'a appris que la santé est un état de complet bien-être physique, mental et social [...] Mais cela reste vague quand on est adolescent, beaucoup de facteurs rentrent en jeu et nos « sentiments » de sécurité sont si facile à écraser, les changements d'humeur, la peur, le stress, la perte de confiance en soi, la solitude [sic⁴] on peut considérer selon la définition qu'aucun adolescent [...] ne soit en bonne santé [...] aujourd'hui des facteurs comme, les amis, les amours, l'école, les notes, les examens, le physique... peuvent faire changer la perception d'un adolescent face à sa santé (Re. Lila, 2017, L16).

Je pense qu'à mon âge le sentiment de santé est propre à chacun on ne peut pas le définir [...] je ne me sens pas particulièrement bien dans la société, dans le monde dans lequel j'évolue, et je n'ai pas un moral en béton [...] (Re. Lila, 2017, L22). Je pratique les arts [...] j'aime dessiner [...] ça me fait du bien, ça me détend [...] ça me permet même de mettre mes problèmes sur le papier avec des mots avec des formes [...] (L23) [...] savoir comment moi-même je fonctionne, peut-être un moyen d'essayer de me connaître un peu mieux (L39).

Processus et pertinence de la méthode

L'analyse a déterminé une vigilance pour montrer que ces affects sont partout entremêlés, difficiles à séparer, et qu'il est complexe de catégoriser ce qui est de l'ordre des dimensions cognitives, émotionnelles ou relationnelles, contrairement aux

distinctions dualistes et instrumentales qu'opèrent les compétences psychosociales. La démarche d'analyse du corpus lui-même s'est construite sur un mouvement itératif où se sont succédés plusieurs moments complexes à séparer. Pour autant, cette partie difficile de l'analyse a été la plus incertaine et à l'origine de nombreux doutes concernant la pertinence du logiciel et impliquant de séparer une complexité que la perspective du *care* s'empresse de préserver. Si l'examen numérique du corpus a permis d'explorer d'autres rationalités, la restitution de l'analyse conceptuelle confirme la prédominance de « catégories » exprimées en termes de liens et d'interdépendance.

Des catégories reliées

Ces savoirs expérientiels montrent que ces dimensions éthiques se logent entre le pouvoir d'agir et le pouvoir souffrir. Elles compensent le défaut du savoir gérer, du savoir résoudre et du savoir communiquer des compétences psychosociales. En s'autorisant à verbaliser une souffrance, les jeunes témoignent que leur puissance d'agir reste liée au besoin d'être affectés par la réalité dialogique du monde qui les entoure. À travers ce pouvoir souffrir, ils obéissent aux difficultés de la réalité pour articuler les capacités aux vulnérabilités en rappelant que l'individuation, c'est aussi l'expérience du manque, et que l'autonomie sous-jacente à la formation de soi n'est au principe de l'existence de personne, comme le souligne ci-dessous l'extrait du récit d'Agathe :

Un jour, on pète les plombs pour une raison quelconque, puis on se stop. Ce qu'on ne voyait pas comme la souffrance paraît soudain évident. Et on la garde, on « résiste » [...]. Un an... deux ans... puis la Drogue, et on est bien ou plutôt on oublie d'être mal. On échappe à la souffrance on y prête plus attention. Mais la Drogue c'était pas une solution. Et quand on cesse de s'échapper, l'on se souviens que la souffrance est bien présente. Mais on attend, la sortie comme un détenu. On est « La phobie scolaire résistante » [...] texte rédigé en cours [souligné dans le texte] (Re. Agathe, 2018, L435).

Trouver la confiance dans son expérience

Mise en exergue, la confiance est aidante et on la retrouve dans tous les récits. Mais il ne s'agit pas d'une confiance en soi qui confère une assurance permettant de ne dépendre de personne, comme l'estime de soi mise en avant dans les compétences psychosociales. Au contraire, cette confiance, pensée à la fois comme pratique et comme dépendance éthique, consiste d'abord « à voir ce qui compte » (Laugier, 2005, p. 164). Elle suggère non pas d'avoir confiance en un soi donné qui serait extérieur, mais d'avoir confiance dans son expérience et « de trouver les mots pour la dire » (Laugier, 2005, p. 163) et la partager comme l'illustre ci-dessous le témoignage d'Agathe :

Enfin j'ai toujours un ami et il est dans une bulle, il est avec moi tu vois, et j'imagine faire une bulle avec cette personne, enfin j'appelle ça comme ça, et quand j'étais allée chez le psy, c'est parce que j'avais plus personne dans ma bulle, et en fait c'est bizarre [...] En fait, après j'en ai parlé avec mon psy [...] enfin j'ai pas cherché à expliquer plus, parce que lui il a dit que c'était parce que je fumais trop, sauf que c'était déjà comme ça avant que je fume et donc il m'a pas compris, j'ai pas voulu insister pour lui expliquer [...] (Et. Agathe, 2016, L277).

La dimension subjective de cette confiance apprend à devenir attentif, c'est-à-dire à « trouver sa voix » (Laugier, 2010, p. 25), avant de pouvoir trouver son soi, comme en attestent les exemples ci-dessous :

[L'expérience est difficile à raconter] parce qu'il faut réussir à avoir la compréhension de la personne en face de toi, il faut trouver les bons mots pour mettre un doigt sur le problème que tu as [...] ou la chose que tu as envie d'exprimer, alors qu'avec la musique [...] tu n'as pas ce problème-là, t'as juste à vivre et à être là, enfin les vibrations et la musique ça fait le travail pour toi (Et. Lan, 2017, L243).

[Selon Stan] La vie de base est ennuyante, les mangas c'est la chose qui, d'une part te donne confiance en toi (je prend exemple du manga Naruto qui t'apprend de ne jamais baisser les bras et de suivre toujours tes rêves) (Re. Stan, 2018, L545).

Ces médiums, comme soutien et assistance narrative, ont pu offrir la possibilité de commencer le récit d'une expérience vivante. Pour autant, dans ce processus, l'attention aux détails et aux mots demande de l'entraînement. C'est un exercice affectif et cognitif qui consiste à être sensible aux interprétations réelles ou fictives de chacun. Tel un *holding* comme « processus contenant », au sens de Winnicott (Boukoba, 2003), le récit prend soin, car l'expression des affects rend capable, et devient, selon la métaphore de Rancière, « une machine à faire parler la vie » (Fjeld, 2018, p. 95) qui réduit l'incertitude et le non expliqué.

Des récits vivants et créatifs

Si cette rencontre narrative montre que la tendance est au résumé et à la visualisation, elle montre surtout que le récit de nature hybride est création. Il est aussi processus et activité, c'est-à-dire qu'il demande du temps et qu'il reste en lien à la manière de se raconter, qui diffère selon le médium narratif choisi le plus souvent pour ses dimensions discrètes, suggestives et ses qualités esthétiques.

Dans ce corpus, certains jeunes n'ont pas souhaité écrire, d'autres ont préféré les dessins, les poèmes, d'autres ont choisi de se raconter en musique. Ces différentes façons de s'écrire réinterrogent la fragilité de la mise en intrigue et supposent de rester

attentifs au hors-texte, à l'écoute, ainsi qu'à l'importance des conversations qui à l'écart des enregistrements et des temps de réflexion dédiés à la recherche émaillent ce processus, surtout lorsqu'il s'agit d'expériences difficiles et restées silencieuses. Ces récits partagés s'affirment comme une pratique éthique et une façon de penser; ils ont rempli la fonction d'un milieu attentionnel qui a matérialisé l'écoute propice à l'expression des mobilités empathiques (Rabatel, 2019).

En amorçant quelques polarités et orientations, ces résultats ne produisent aucune loi générale, aucune explication rassurante, mais rendent public un débat ouvert sur des expériences partagées et sources d'intérêts communs.

L'attention aux récits « inter-prêtés »

Dans l'intention de revenir sur les fondements épistémologiques de l'enquête narrative articulée à celle d'une perspective du *care*, la discussion explore les enjeux de la méthodologie comme pragmatique de l'attention. Elle vise l'intérêt du projet descriptif et herméneutique que poursuit la phénoménologie du sujet capable et tente de saisir les dimensions réciproques et compréhensives de l'expérience (Breton, 2017).

Construite sur la connaissance élaborée et validée de façon dialogique, son postulat éthique s'affirme, non uniquement comme théorie, mais aussi comme activité concrète collant aux particularités des situations, des personnes et de leurs capacités d'expression (Laugier et al., 2009).

La réception des contenus douloureux évoquant les phénomènes de harcèlement, des violences intraconjugales ou de la maltraitance a fait l'objet de signalements le temps de l'enquête. Ces difficultés n'ont pas pu être développées dans l'article du fait de la concision et du nombre de caractères imposé. Son intention guidée par la phénoménologie pragmatique s'aligne sur les recommandations descriptives constitutives d'une perspective du *care* pour soutenir les enjeux solidaires et attentifs d'une transformation conjointe. Sa dimension herméneutique défend une fragilité et une sensibilité dont la force tient au fait d'être reçue par d'autres interprètes (Depraz, 2016).

Le recours à la théorie ancrée inverse l'ordre des choses et la conception de l'enquête pour se rendre sensible à ce qui est « juste sous nos yeux » (Laugier et al., 2009). Les arguments heuristiques de sa démarche sont ajustés aux désirs d'expression mis en avant par les jeunes et la coopération a permis l'élargissement de l'analyse empirique pour laisser libre cours à la parole des protagonistes impliqués (Paperman, 2013).

Le récit d'expérience n'a rien d'une révélation et n'a pas pour objectif d'enfermer chacun dans sa propre vision du monde. Cependant, éloigné du relativisme, son statut heuristique n'est pas d'établir des données soumises aux enjeux de la preuve, mais constitue une attestation qui, selon Ricœur, n'affirme pas la prétention de détenir

la vérité, mais autorise chacun à participer à la conversation pour l'ouvrir davantage. Seule la justification de l'expérience vécue permet à la discussion, à travers des arguments nuancés, de dépasser l'histoire sensible de chacun; c'est selon ce processus que se distingue le discours de la connaissance scientifique de celui de l'expérience concrète et vivante.

Éthique et altérité de l'expérience relationnelle

La performance de la méthode croisée valide la posture de coopération instaurée comme postulat éthique et tente d'objectiver le processus d'attention conjointe en explorant la radicalité de l'expérience relationnelle (Depraz, 2016). Sa fidélité à la description expose l'étude aux limites scripturales d'une rationalisation, tout en acceptant la précarité de ce processus. L'écriture comme outil scriptural fait écho à la boîte disciplinaire du paradigme narratif et suggère d'élargir le recueil possible à d'autres voix d'expression, dans ce sens, cette perspective incite à la création d'une méthode ajustable au terrain, (aux sujets) et aux objets étudiés. Elle suggère de se rendre sensible aux problématiques rencontrées de manière à se rapprocher des possibilités et des réalités émergentes. Dans ce sens, l'enquête ne peut se faire que d'interactions et pratique l'égalité entre les différents partenaires en relayant les données provenant tout autant de ressources artistiques, scientifiques que citoyennes. Remise au cœur de la conversation, cette élaboration commune produit des faits, de l'action et de la reconnaissance. Elle suggère de redéfinir la nature de l'engagement et du partage afin de pouvoir persister face à l'adversité pour rendre compte de réalités en évitant une posture surplombante. À travers sa restitution, elle accepte et engage dans le même temps la dialogie d'une fidélité à l'expérience avec tous ses possibles, ses non-dits et ses limites (Hennion & Monnin, 2020; Molinier, 2018).

Recherche « avec » : la part de l'autre dans le récit de soi

Ces relations intersubjectives, aux antipodes de la neutralité scientifique et de la rupture épistémologique, remettent en cause la séparation de l'objet et du sujet et valorisent les connaissances produites de façon dialogique, qui étayent de part et d'autre les processus d'individuation mutuelle (Stiegler, 2008). Instituée comme logique épistémique, la narration requalifie la dynamique d'une santé interpersonnelle et devient celle d'un enjeu participatif qui s'étudie selon une méthodologie qui interprète et qui crée des liens (Eneau, 2012; Molinier, 2018).

À l'écart d'une logique explicative, la démarche du récit partagé rompt avec la parole d'autorité de l'éducateur en santé dit « expert » et matérialise l'attention et l'incertitude inscrites dans la reconnaissance d'un risque nécessaire au processus et à l'équilibre psychosocial de chacun. La coopération autour de cet objet commun représente une forme de « prévention délibérative » capable d'impliquer chacun en première personne (Klein, 2010).

Paradoxalement, le recueil de ces divers médiums narratifs peut s'accommoder aux désirs d'un « effacement du soi » qui éprouve le besoin de suspendre le sens en interpellant l'envie de se réfugier dans d'autres médias (Le Breton, 2015). Ce constat remet en cause la perspective philosophique d'un sujet solipsiste, maître de sa construction et dominant dans la théorie de la connaissance. Il souligne l'importance du « nous », défendu par les épistémologies du *care* et met en avant la force d'une intersubjectivité qui semble cependant s'opposer au « je » de la subjectivité forte retrouvée au sein dans la philosophie classique (Lorenzini, 2015; Niewiadomski, 2019). Face à une notion qui semble se déconstruire, le statut de l'intériorité n'est pas seulement exprimé en termes de « soi » (Laugier, 2005), mais bien plus à travers l'affirmation psychique, spirituelle et politique d'une voix que chacun a à cœur de dire ou de montrer (Molinier, 2018; Pommereau, 2016).

Les rationalités de l'incalculable et l'inconnaissable

Cette enquête rappelle que les rationalités du *care*, de l'attention et de la confiance s'écarteront du *logos* et que les obstacles méthodologiques sont nombreux quand une symétrie trop parfaite sépare les registres du visible et de l'invisible, du rationnel et de l'irrationnel (Bonardel, 2005). Cette expérience montre qu'il y a toujours un principe de non-séparation entre le contenu d'un récit et la voix de son expression et que l'important relève aussi de la démesure ou de l'incalculable (Morin, 2017; Stiegler, 2008). Si la structure du récit peut rendre compte d'une rationalité et d'une pondération narrative, la méthode ne peut cependant mesurer ni la présence ni la qualité de l'écoute dont les repères appartiennent au registre du sensible (Baeza, 2019). Ces affects sont refoulés dans le langage et gagnent une autonomie qui échappe aux mythes de catégories. Ils rejoignent la place des paroles muettes qui butent sur la montée en généralité et sur l'administration de la preuve (Corcos et al., 2020; Fjeld, 2018). Ces histoires sont restituées comme un tout et non comme de simples corrélations pures, réductibles. Aussi, ces constats réinterrogent-ils la séparation et l'unité de codage attendues comme des critères de scientificité en sciences humaines et sociales (Molinier, 2018).

Le choix des éthiques du *care* suggère de répondre au discours rationnel de la science afin de redonner une forme à la parole incarnée et sensible. Contrairement au modèle classique de la pertinence théorique et du pouvoir explicatif de catégories exclusives qui mettent en évidence les déterminismes des choix et des activités, l'enquête pragmatique s'arrête au contraire non pas à ce qui est défini en amont, mais à ce qu'elle peut découvrir « dans les détails ». Cette perception attentive vise l'expérience réelle dont les contenus expérientiels sont difficiles à mettre en mots (Laugier et al., 2009). Enquêter auprès de jeunes suggère de se rendre sensible à leurs modes d'expression et à ce qui les affecte, de manière à faciliter la formulation de l'expérience, voire à les faire mieux se connaître et à mieux exister à travers des

supports qu'ils préfèrent. Ce processus d'enquête ne relève pas d'un manuel de méthodologie et suppose de pouvoir avancer avec des questions sans réponses (Hennion & Monnin, 2020). En outre, il implique de quitter la connaissance de soi, autonome et réflexive, au profit d'un soin de soi plus intuitif, sensible, mais aussi ouvert à des dimensions plus relationnelles, plus spirituelles et plus réparatrices.

Aussi, la prudence méthodologique doit être attentive à ne pas considérer l'exclusivité des ressources (écriture) et se saisir des figures symboliques comme le soutien au récit oral et à la configuration d'une identité narrative. Plus adaptés à la transmission des données sensibles, les symboles suggèrent d'accepter ce que l'on ne comprend pas et attestent d'une complémentarité entre l'affect et le raisonnement. Le récit qui se fait porte-parole convoque d'autres formes comme pour s'opposer à une rationalité dominante devenue trop calculatrice. Il va jusqu'à poser le défi de l'inconnaissable et accepte que des formes de subjectivation puissent échapper à l'objectivation scientifique (Caldairou-Bessette et al., 2017).

Ces médiations s'opposent à l'introspection et deviennent des espaces de mises en commun des peurs et des désirs intimes. Démédicalisés, objectivés et partagés, ces affects sont arrachés à l'espace de l'intériorité. Ils déterminent les conditions d'un être-bien apte à contenir la possibilité d'un processus éthique de subjectivation et d'accomplissement de soi et permettent d'appréhender les conditions harmonieuses de l'existence vulnérable et interdépendante (Klein, 2010; Molinier, 2018).

Bien qu'elles soient toutes heuristiques, ces manières de se raconter remettent en question les vertus organisatrices du récit à travers la mise en intrigue et suggèrent, selon les particularités des supports narratifs, de nouvelles méthodes de recherche. Dans cette perspective, l'enjeu du récit suppose de dépasser son analyse techniciste pour développer la forme particulière d'un rapport à la disponibilité empathique (Rabatel, 2019). Cette attention à l'expérience définit la vision éthique, mais aussi le chemin d'une confiance en soi, à la fois comme espace de subjectivation et comme courroie politique d'une citoyenneté (Laugier, 2005).

La confiance tremplin de la connaissance?

Pour autant, rendre compte de ce long processus suppose de prendre son temps, de s'appuyer sur les vertus de l'imagination symbolique, pour désapprendre la peur et parvenir à s'accomplir à travers le ressenti, l'action et la parole, avant de pouvoir choisir une forme et s'autoriser à l'écrire. C'est là qu'émerge la confiance en sa propre expérience, lorsqu'il s'agit de « trouver les mots pour la dire » (Laugier, 2005, p. 163) et d'être assuré qu'une compréhension réciproque, ancrée non pas seulement sur le savoir, mais aussi sur le croire (Bonardel, 2016).

À travers ce rapport de soi à soi qu'il suggère, le médium narratif réactive, à l'instar de Foucault, Hadot et Cavell, la perspective philosophique du « souci de soi » interpellant des rationalités différentes de celles que suggère la connaissance de soi.

Ainsi l'autonomisation psychique qu'accorde le processus narratif suggère de consentir au trait d'union rattachant le rationnel au spirituel (Lorenzini, 2015). Le récit donne forme alors à la métaphore alchimique du *pharmakon*, consistant à fabriquer du remède à partir du poison. Il donne la lucidité et la capacité à supporter la douleur et montre en quoi la connaissance est autant douleur que remède. Dans ce sens, le « soin de soi » vise le soutien aux capacités d'autorégulation et d'autonomisation (Bonardel, 2016; Fleury, 2016). Sa forme vulnérable rappelle que la tolérance au risque et à l'incertitude est un marqueur d'équilibre psychique et que cet état de santé mentale comme processus concerne tout le monde, les soignés et les soignants.

Des savoirs reliés

De ce fait, il devient difficile de séparer les qualités sous-jacentes d'une pensée inhérente à l'ontologie relationnelle pour rappeler l'importance de récits non écrits comme conscience d'une vie reliée, interpellant la présence d'un destinataire affecté et capable de pallier les incapacités et imperfections de l'écriture. Cette activité met en exergue l'interdépendance des formes scientifiques et des représentations sous-jacentes aux discours propres d'une époque, que Michel Foucault désignait sous le concept d'*épistémè* « comme possibilité de savoir » (Klein, 2010; Lorenzini, 2015). Face à l'indétermination de ce qui s'observe, cette posture incite à dépasser les clivages disciplinaires pour s'intéresser à d'autres façons d'enquêter attestant de ce dont les sujets sont capables (Thievenaz, 2019).

Défendue par les fondateurs du pragmatisme, plus fidèle au flux de la vie, cette approche réconcilie les oppositions classiques raison/émotion, objectivité/valeurs. Elle réfute les dualismes tels que l'action et la pensée et interroge l'expression de la science comme une rationalité appréhendée à distance et à l'extérieur. Au contraire, en visant une perspective ouverte à des rationalités plurielles, elle récuse les séparations abstraites et revendique l'engagement du chercheur comme citoyen, concerné par l'objet de son enquête et impliquant son observation participante sur le plan épistémologique (Hennion & Monnin, 2020; Thievenaz, 2019).

Son postulat repose la question du projet épistémologique de la recherche biographique en éducation et pointe les processus de constitution interpersonnels apte à faire jouer ensembles les catégories disciplinaires du social, du sensible, du psychique et du discursif (Delory-Momberger, 2014). Ce parti pris épistémologique pointe les biais inhérents aux modalités d'enquêtes sur le *care* caractéristiques des données qualitatives et vivantes. Les savoirs produits ne sont pas évalués à l'aune de leur crédit, mais perçus de manière tangible, en termes de coproduction d'une connaissance réciproque, augmentée par les rapports de confiance potentiellement sources d'une transformation vitale et amicale (Eneau, 2012; Molinier, 2018).

Conclusion

Dans l'intention de renouveler la connaissance liée aux notions de prévention, ce travail propose de les détourner du paradigme dominant et suggère la perspective de nouvelles enquêtes dans le champ de l'intervention éducative en santé. Les remarques liées aux fragilités des différentes voix narratives rendent compte d'une méthode sensible et ouvrent à la remise en question des enjeux que suscite le choix de différents recueils.

Ainsi valorisée à la mesure d'un prendre soin, la prévention devient le cœur d'une activité de *care* située à la périphérie des analyses qui divisent et qui séparent. Présentée comme un défi théorique et méthodologique, cette « voix différente » engage une autre perspective épistémologique et invite à repenser dans la recherche la plus-value de méthodes relationnelles. Ce paradigme narratif suppose de se confronter à la matérialité du texte et aux dimensions invisibles de l'intelligence humaine, telle que la sensibilité, l'imagination, à l'instar des processus qui altèrent le principe de tout ce qui est bien vivant.

En se référant à John Dewey et au pragmatisme, elle redéfinit l'enquête comme celle d'un accomplissement que mènent les personnes concernées et cherchant à résoudre ce qui compte pour elles.

L'engagement à la fois d'ordre épistémologique et ontologique prend soin des désirs au cœur d'activités coopératives et permet de créer des conditions de collaboration et d'imaginer des expériences où les gens se soignent mutuellement. En s'opposant au non-sens, cette pratique soutient pour chacun la sublimation et prévient l'altération de la santé mentale (Stiegler, 2008).

Le « travail de la narration », comme le souligne Pascale Molinier, relève du travail caché et soulève le problème de la reconnaissance de valeurs qui ne sont pas performantes. Cette activité d'écriture et d'écoute coopérative perturbe parce qu'elle est lente; elle bouscule les professionnalités et incite chacun à oublier ses concepts. De surcroît, elle est déstabilisante parce que son mode de citoyenneté rappelle que l'éthique et l'expression du prendre soin relèvent plus de l'attention que de l'éducation et que le centre de ce problème ne dépend pas seulement de la santé mais du souci (Molinier, 2018).

Notes

¹ La nuance éthique en référence à l'épistémologie du *care* subvertit les concepts de morale et de justice jugés trop abstraits et appelle à une attention concrète vis-à-vis de ce qui est important.

² Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports : <https://eduscol.education.fr/2231/le-parcours-educatif-de-sante>

³ Les modalités narratives concernent tout à la fois l'expression orale ou l'expression scripturale comme possibles déclinaisons du concept du récit.

⁴ Afin de faciliter le recueil des récits et dans l'intention de se distancier de la posture enseignante, le protocole méthodologique a précisé en amont qu'il ne s'agissait pas d'un exercice ou d'une évaluation académique et que les fautes d'orthographe n'étaient pas prises en considération, ceci dans le but de ne pas entraver les désirs d'expression des jeunes souvent méfiants vis-à-vis des rationalités trop conformes.

Références

- Andrieu, B. (2012). *L'autosanté, vers une médecine réflexive*. Paris : Armand Colin.
- Baeza, C. (2019). Savoirs sensibles. Dans C. Delory-Momberger (Éd.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 161-163). Toulouse : Éditions Érès.
- Barbier, J.-M. (2017). Agir sur l'activité d'autrui. Agir sur sa propre activité. Dans J.-M. Barbier, & M. Durand (Éds), *Encyclopédie d'analyse des activités* (pp. 533-553). Paris : Presses universitaires de France.
- Bernard, M.-C. (2014). La présentation de soi : cadre pour aborder l'analyse de récits de vie. *Revue ¿ Interrogations ?*, (17). Repéré à <http://www.revue-interrogations.org/La-presentation-de-soi-cadre-pour>
- Bonardel, F. (2005). *L'irrationnel*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bonardel, F. (2016). *Prendre soin de soi. Enjeux et critiques d'une nouvelle religion du bien être*. Paris : Almora Éditions.
- Boukobza, C. (2003). La clinique du holding Illustration de D.W. Winnicott. *Le Coq-héron*, (173), 63-71. <https://doi.org/10.3917/cohe.173.0064>
- Breton, H. (2017). Interroger les savoirs expérientiels via la recherche biographique. *Le sujet dans la cité*, 6(1), 23-39.
- Caldairou-Bessette, P., Johnson-Lafleur, J., Nadeau, L., Vachon, M., & Rousseau, C. (2017). Écouter les enfants dans la recherche en santé mentale jeunesse (SMJ) : une créativité éthique inspirée de la clinique. *Perspectives critiques et approches inductives*, 4(2), 79-108. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/1043432ar>
- Caron, C., & Soulière, M. (2013). Jeunes à risque : généalogie d'un langage problématique. *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie*, 50(4), 430-452.

- Charon, R. (2015). *Médecine narrative. Rendre hommage aux histoires de maladies.* (trad. A. Fourreau). Paris : Sipayat. (Ouvrage original publié en 2006).
- Corcos, M., Loisel, Y., & Gummy, M. (2020). L'adolescent en son étrange été : au recommencement est le corps et la chair. *Le Carnet PSY*, 238(8), 30-35.
- de Freitas, L., Morin, E., & Nicolescu, B. (Éds). (1994). *Charte de la transdisciplinarité* [adoptée lors du Premier Congrès mondial de la transdisciplinarité]. Couvento da Arrábida, Portugal. Repéré à <http://ciret-transdisciplinarity.org/chart.php#>
- Delory-Momberger, C. (2014). *De la construction biographique en éducation. Fondements, méthodes, pratiques.* Paris : Téraèdre.
- Depraz, N. (2016). *Attention et vigilance. À la croisée de la phénoménologie et des sciences cognitives.* Paris : Presses universitaires de France.
- Descarpentries, J. (2016). L'utopique attitude critique d'une éducation à la santé émancipatrice. *Recherche et éducatons*, 16, 123-129. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.2535>
- du Roscoät, E. (2018). *Le développement des compétences psychosociales. Éléments de cadrage concepts, données et perspectives* [présentation PowerPoint]. Santé publique France (ministère des Solidarités et de la Santé). Repéré à https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/dgos_developpement_competchances_psychosociales.pdf
- Eneau, J. (2012). *Apprenant adulte et processus d'autoformation. Les dimensions sociales de l'autonomie en formation* [Note de synthèse présentée en vue d'obtenir l'habilitation à diriger des recherches].
- Fjeld, A. (2018). *Jacques Rancière. Pratiquer l'égalité.* Paris : Michalon Éditeur.
- Fleury, C. (2016). *Pretium Doloris. L'accident comme souci de soi.* Paris : Éditions Fayard/Pluriel.
- Hardy, A. F. (2020). *Prendre soin des histoires qui comptent : apports des récits de jeunes pour l'éducation à la santé* (Thèse de doctorat inédite). Université de Rennes 2. Rennes, France.
- Hennion, A., & Monnin, A. (2020). Du pragmatisme au méliorisme radical : enquêter dans un monde ouvert, prendre acte de ses fragilités, considérer la possibilité des catastrophes. *SociologieS*. Repéré à <http://journals.openedition.org/sociologies/13931>
- Jouet, E., Las Vergnas O., & Noël-Hureau, E. (Éds). (2014). *Nouvelles coopérations réflexives en santé. De l'expérience des malades et des professionnels aux partenariats de soins, de formation et de recherche.* Suresnes : Éditions des archives contemporaines.

- Klein, A. (2010). Quel sujet pour l'éducation à la santé? Les apports de Michel Foucault pour les interventions éducatives en santé publique. *Recherches et éducations*, 3, 47-75.
- Lani-Bayle, M. (2019). Clinique dialogique et histoires de vie. Dans C. Delory-Momberger (Éd.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 310-312). Toulouse : Érès.
- Laugier, S. (2005). L'importance de l'importance : expérience, pragmatisme, transcendantalisme. *Multitudes*, 23(4), 153-167.
- Laugier, S. (2010). Présentation. L'autre voie de la philosophie morale. Dans S. Laugier (Éd.), *La voix et la vertu : variétés du perfectionnisme moral* (pp. 1-30). Paris : Presses universitaires de France.
- Laugier, S., Molinier, P., & Paperman, P. (2009). *Qu'est-ce que le care? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*. Paris : Payot.
- Le Breton, D. (2005). Les conduites à risque des jeunes comme résistance. *Empan*, 57(1), 87-93.
- Le Breton, D. (2015). *Disparaître de soi. Une tentation contemporaine*. Paris : Éditions Métailié.
- Lorenzini, D. (2015). *Éthique et politique de soi. Foucault, Hadot, Cavell et les techniques de l'ordinaire*. Paris : Vrin.
- Molinier, P. (2018). *Le care monde. Trois essais de psychologie sociale*. Lyon : ENS Éditions.
- Morin, E. (2017). *Connaissance. Ignorance. Mystère*. Paris : Arthème Fayard.
- Moro, M.-R., & Brison, J.-L. (2019). *Pour le bien-être et la santé des jeunes*. Paris : Odile Jacob.
- Niewiadomski, C. (2019). Clinique narrative. Dans A. Vandeveld-Rougale (Éd.), *Dictionnaire de la sociologie clinique* (pp. 123-126). Toulouse : Éditions Érès.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Paris : Dunod.
- Paperman, P. (2013). *Care et sentiments*. Paris : Presses universitaires de France.
- Pizon, F. (2018). *Éducation à la santé et prévention* (Vol. 3). Londres : ISTS Éditions.
- Pommereau, X. (2016). *Le goût du risque à l'adolescence. Le comprendre et l'accompagner*. Paris : Albin Michel.
- Rabatel, A. (2019). Récit et mobilité empathique. *Pratiques*, 181-182. <https://doi.org/10.4000/pratiques.5655>
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Presses universitaires de France.

- Siksou, M. (2008). Georges Libman Engel (1913-1999) : le modèle biopsychosocial et la critique du réductionnisme biomedical. *Le journal des psychologues*, (260), 52-55.
- Simon, E., Arborio, S., Halloy, A., & Hejoaka, F. (2020). *Les savoirs expérimentiels en santé. Fondements épistémologiques et enjeux identitaires*. Nancy : Éditions universitaires de Lorraine.
- Stiegler, B. (2008). *Prendre soin de la jeunesse et des générations*. Paris : Flammarion.
- Thievenaz, J. (2019). La théorie de l'enquête de John Dewey : réexplorations pour la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. *Recherche et formation*, 92(3), 19-38.

Anne France Hardy, docteure en sciences de l'éducation et de la formation, infirmière et praticienne-chercheuse, explore dans le champ de la santé les dimensions du récit adressé au soin de soi. Elle est chargée de cours dans des instituts de formation paramédicales.

Jérôme Eneau, docteur en sciences de l'éducation et Ph. D. en andragogie est professeur des Universités en sciences de l'éducation à l'Université Rennes 2 (Bretagne, France). Ses recherches portent sur l'éducation et la formation des adultes, et plus particulièrement sur les dimensions sociales de l'autoformation, sur l'autonomie et l'apprentissage autodirigé des adultes, en contexte formel et informel.

Pour joindre les auteurs :
afrhardy@gmail.com
jerome.eneau@univ-rennes2.fr

L'utilisation combinée du récit et du calendrier de vie dans un dispositif d'enquête narrative biographique

Stéphanie Gaudet, Ph. D.

Université d'Ottawa, Canada

Émilie Drapeau, Doctorante

Université d'Ottawa, Canada

Résumé

L'objectif de cet article est d'analyser différentes applications d'un dispositif d'enquête narrative biographique à partir de trois enquêtes qualitatives portant sur la transition vers l'âge adulte, les parcours de participation sociale des jeunes et les trajectoires professionnelles de professeurs d'université. Dans un premier temps, nous expliquons comment l'utilisation du calendrier de vie, en combinaison avec un entretien narratif, permet de consolider la construction et l'analyse de données relatives aux temps subjectif et objectif. Dans un deuxième temps, nous analysons comment le calendrier devient un outil d'élicitation qui permet de coconstruire des données biographiques et de rendre compte de la réflexivité des personnes enquêtées. Finalement, nous discutons de l'apport de cette approche dans une perspective d'ontologie réaliste critique.

Mots clés

RÉCIT, BIOGRAPHIE, MÉTHODE QUALITATIVE, PARCOURS DE VIE, NARRATIF

Abstract

The objective of this article is to analyze different applications of a narrative-biographical tool based on three qualitative inquiries on the transition to adulthood, the evolution of young people's social participation and the career paths of female university professors. We explain how the use of a life history calendar, combined with a narrative interview, consolidates the construction and analysis of data on subjective and objective time. Secondly, we analyze how the calendar becomes a tool to elicit information, allowing us to jointly construct biographical data in awareness of the reflexivity of the inquiry subjects. Finally, we discuss the contribution

Note des auteures : Les auteures remercient le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) pour le soutien obtenu pour les trois enquêtes présentées et analysées dans ce texte. Elles remercient également Mathieu Savage pour ses commentaires.

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 40(2), pp. 57-80.
RÉCITS DE VIE ET SAVOIRS : ENJEUX DES ENQUÊTES NARRATIVES
ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/>
© 2021 Association pour la recherche qualitative

of this approach from the perspective of critical realistic ontology.

Keywords

STORY, BIOGRAPHY, QUALITATIVE METHOD, LIFE PATH, NARRATIVE

Introduction

Au cours des dernières décennies, l'approche narrative s'est à ce point développée qu'il est maintenant difficile de la définir (Hyvärinen, 2016). Elle s'est diversifiée en fonction des matériaux d'enquête étudiés et des manières d'aborder l'analyse des mises en récit. En raison de ce foisonnement, il devient plus que jamais pertinent en recherche qualitative de situer les traditions méthodologique, théorique et épistémologique dans lesquelles les enquêtes s'inscrivent.

Dans cet article, nous abordons une approche spécifique du courant narratif, celle de la démarche narrative biographique (Delory-Momberger, 2019). Tout comme l'approche narrative, l'approche biographique fait l'objet de nombreuses interprétations théoriques et méthodologiques dans différents domaines des sciences sociales. Nous situons notre perspective aux confins de la tradition de la sociologie de l'École de Chicago et de la sociologie compréhensive franco-allemande. L'une des contributions de cet article est de documenter l'approche québécoise, qui se situe notamment en porte à faux entre l'approche états-unienne et continentale, mais également d'analyser comment elle contribue aux analyses de processus sociaux et de parcours de vie.

L'approche narrative biographique consiste à produire des données sur les *faits* historiques et leurs interprétations par les personnes enquêtées à l'aide d'entrevues et de calendriers de vie. L'objectif de cet article consiste à réfléchir à l'apport du calendrier dans les enquêtes sur les récits de vie. Nous soutenons que l'utilisation du calendrier de vie enrichit leur production, puisqu'il représente un outil d'élicitation qui facilite la coconstruction et l'analyse de données riches autant sur les événements du parcours biographique que sur le récit qui en est fait.

Pour le montrer, nous prenons appui sur trois enquêtes qualitatives qui portent sur des objets de recherche différents, mais qui s'inscrivent toutes les trois dans l'approche des parcours de vie et dans l'utilisation d'un protocole de recherche narrative biographique. Ces trois enquêtes ont pour objet les thèmes suivants : les parcours de transition vers l'âge adulte; les trajectoires de participation sociale des jeunes; et les trajectoires professionnelles de professeures d'université en relation avec leur santé. Nous les utilisons comme des cas d'étude pour comprendre comment l'utilisation du calendrier contribue, différemment pour chacune de ces enquêtes, à la richesse de la production et de l'analyse des matériaux, à la transparence de la relation d'enquête et à la réflexivité des personnes enquêtées.

Nous concluons en discutant de la perspective épistémologique réaliste critique sous-jacente à cette approche qui nous permet de mieux analyser le rapport des individus aux forces sociales, mais aussi à leur réflexivité sur celles-ci, un objet d'analyse incontournable des sociétés contemporaines occidentales.

Mise en contexte de l'approche narrative biographique

Quand Thomas et Znaniecki publient, entre 1918 et 1920, une série d'ouvrages analysant les parcours de migrants polonais à partir de divers matériaux, ils révolutionnent l'approche ethnographique jusque-là dominée par Malinowski qui s'intéresse à l'analyse culturelle localisée (Burawoy et al., 2000). En effet, ils introduisent l'analyse de la temporalité, c'est-à-dire des processus sociaux, que les sociologues de la deuxième génération de l'École de Chicago comme Hughes (1958), Glaser (1980) ou Becker (1973) mettent à profit avec l'étude des carrières, des processus sociaux du deuil ou des parcours de marginalisation. Leurs analyses portent ainsi sur « comment » les processus subjectifs vécus par les individus s'inscrivent dans les contextes sociaux et sur « comment » cette subjectivation participe à la construction des mondes sociaux.

Les travaux des sociologues de Chicago sur les parcours biographiques sont dépréciés et mis aux oubliettes par les sociologues états-uniens fonctionnalistes et positivistes des années 1960 et 1970, mais ils conservent toutefois l'intérêt des milieux interdisciplinaires s'intéressant à la santé, au vieillissement ou au développement humain. Les programmes interdisciplinaires redonnent un second souffle aux analyses biographiques qui se rallient désormais sous le vocable de l'approche des parcours de vie, une perspective aux diverses avenues méthodologiques (Elder et al., 2003; Spini et al., 2007). Pour la résumer brièvement, elle porte sur l'analyse des tensions entre les forces de certains déterminants sociaux et l'agentivité, entendue comme l'activité des individus sur leur récit et leur cheminement (Gaudet, 2013). Tout dépendant des perspectives épistémologiques des recherches, les outils méthodologiques qui y sont développés produisent des données plutôt objectivantes sur la périodisation de « faits » – comme les enquêtes de panels longitudinales –, ou des données plutôt subjectivantes sur le récit des individus, soit des données qui ont trait à leur perception de la temporalisation de leur vie.

Au Québec, les travaux de Nicole Gagnon (1980), qui s'inscrivent dans la continuité des travaux de Hughes et de son influence sur les sociologues de Laval, contribuent à l'avancement des méthodes biographiques pour comprendre la culture (Gagnon, 1984). Les travaux de Gagnon résonnent avec ceux de Bertaux; les deux sociologues contribuent d'ailleurs à redonner de la légitimité aux récits biographiques en sociologie francophone (Bertaux, 2020).

Bertaux travaille au développement d'une approche continentale des récits de vie développée de concert avec des sociologues allemands (Bertaux & Kohli, 1984).

Ces travaux font écho aux préoccupations des philosophes de l'époque sur la perception humaine du temps, de l'herméneutique et des limites des sciences positivistes (Gadamer, 1976). Au même moment, Ricoeur publie les trois tomes de *Temps et Récit* (1983, 1984, 1985), ouvrage qui représente le socle théorique sur lequel foisonne l'approche narrative contemporaine dans le milieu anglo-saxon.

Nous distinguons les deux approches – les approches narratives et biographiques – depuis la parution des travaux de Ricoeur. L'approche narrative dépasse la simple étude des récits biographiques. Elle se diversifie en fonction des données produites et des perspectives d'analyse retenues, nommons, entre autres, les *narrative studies* qui portent sur les processus de construction narrative qu'ils soient fictifs ou non; les *narrative inquiries* qui s'inscrivent dans une approche ethnographique semblable à celle développée par Thomas et Znaniecki; et le *storytelling* qui porte sur la performativité des récits individuels ou sur la performativité du récit produit au cœur de l'interaction entre le chercheur ou la chercheuse et les personnes participant à l'enquête, comme c'est le cas dans l'autoethnographie (Brannen, 2020; Hyvärinen, 2016).

Les trois enquêtes de parcours de vie que nous étudions dans cet article s'inspirent de la méthodologie de l'approche narrative biographique qui met à profit l'utilisation conjointe de trois types de matériaux : le récit, les données biographiques temporalisées et les données sur le contexte spatiotemporel (Delory-Momberger, 2019; Fischer-Rosenthal, 1989; Rosenthal, 2006). La production conjointe de ces données dans l'enquête se justifie par la nécessité de comprendre les relations entre l'histoire d'une personne, les actions et les pratiques de cette personne et le contexte de celles-ci.

Dans le cadre de cette approche, les « faits » et leur validation sont tout aussi importants que leur mise en récit (Adriansen, 2012). Cette méthodologie utilisée dans l'approche continentale de l'analyse biographique privilégie l'étude conjointe du temps cosmique (temps objectif), tel que le nomme Ricoeur, et du temps subjectif révélé par les récits. Le temps humain, selon Ricoeur, serait celui du récit (Desmeules, 2014), puisqu'il constitue une médiation entre la diversité des expériences vécues dans le temps objectif et leur mise en intelligibilité par les individus (Dubied, 2000). Le récit est une mise en parole toujours changeante, puisque maintes fois construite et réinterprétée, qui permet à l'individu d'être le lecteur, mais aussi le scripteur de sa vie, puisqu'elle prend part au processus d'identité narrative (Ricoeur, 1990).

Ainsi, l'approche narrative biographique ne se réduit pas à l'étude du récit, elle propose un projet plus vaste : celui de l'intelligibilité du social qui conjugue différentes temporalités vécues et racontées par les individus (de Coninck & Godard, 1990). Elle s'inscrit nécessairement dans la compréhension d'une causalité temporelle, d'un flux, qui dépasse les informations idiosyncrasiques afin d'en comprendre leur temporalisation sociale (Passeron, 1989). Pour Abbott (2016), il s'agirait même de

comprendre l'historicité individuelle afin de mieux comprendre les forces sociales, puisque les individus auraient davantage de continuité temporelle qu'en ont les structures sociales :

Les individus ont une continuité dans le temps à un point tel que les structures sociales n'en ont pas. [...] Dans un monde où l'on peut dire que le changement social se produit de plus en plus rapidement, c'est la continuité historique des individus qui fournit le nouveau lien entre le passé et le changement social¹ [traduction libre] (p. 5).

L'accent est donc mis sur la compréhension des séquences chronologiques, de la datation, des événements, des bifurcations ou des points tournants (Mendez, 2010). Ceci permet de relier les récits aux événements biographiques et aux contextes sociohistoriques vécus de manière à reconnaître la pluralité des temporalités.

L'entretien narratif et ses pratiques

Au cœur de l'approche narrative biographique réside l'entretien narratif ou entretien biographique, une méthode de production de données qui laisse une grande latitude aux personnes rencontrées afin qu'elles puissent se raconter et produire un récit. Traditionnellement, l'approche narrative biographique porte sur l'histoire de vie (Rosenthal, 2006), c'est-à-dire l'ensemble de la biographie. Nous travaillons plutôt avec le récit, qui se distingue de l'histoire de vie puisqu'il porte sur un thème transversal d'une biographie. Dans ce type d'entretien, le récit est coproduit de façon diachronique et débute généralement par une question ouverte qui laisse toute la place aux personnes interrogées pour se raconter.

La particularité de la perspective développée par Bertaux, et qui n'est pas nécessairement mise de l'avant dans le paradigme du parcours de vie ou dans l'approche narrative biographique, est qu'elle met l'accent sur les pratiques, et de là, sur les contextes sociaux et culturels dans lesquels elles s'inscrivent :

la perspective ethnosociologique conduit à orienter les récits de vie vers la forme de récits de pratiques en situation, l'idée centrale étant qu'à travers les pratiques, on peut commencer à comprendre les contextes sociaux au sein desquels elles se sont inscrites et qu'elles contribuent à reproduire ou à transformer (1997, p. 8).

Ainsi, orienter les récits sur la description des pratiques donne des informations précieuses sur les cultures et les normes sociales dans un contexte spatiotemporel précis, de là leur teneur ethnosociologique. Cela permet également de dégager des indications sur les interactions sociales (Demazière, 2011), les identités et les pratiques culturelles (Truong & Gaudet, 2020), de même que les mécanismes et phénomènes sociaux susceptibles d'infléchir les parcours et de marquer les expériences de vie.

Le calendrier de vie

Différentes appellations anglaises désignent des outils de collecte de données qui s'apparentent au calendrier de vie tel que nous le concevons : *life grid* (Parry et al., 1999), *life history calendar* (Freedman et al., 1988), *event history calendar* (Belli, 1998), etc. Il s'agit d'un outil de production de données qui permet de structurer et de dater chronologiquement les événements des trajectoires d'un parcours de vie en les arrimant, dans un tableau constitué de colonnes et de rangées, avec l'année et/ou l'âge chronologique de la personne interrogée.

Dans ses premiers usages, le calendrier de vie a été créé pour faciliter la production de données quantitatives longitudinales. Il permet de reconstruire des données sur les contextes sociaux, les pratiques, les séquences, les transitions et les événements structurants du temps objectif des différentes trajectoires des parcours de vie. Dans un contexte de recherche où la préoccupation première est d'accroître la validité des données produites rétrospectivement, le calendrier représente un outil efficace pour raffiner, enrichir et compléter les informations sur des événements datés (Freedman et al., 1988). Il constitue une méthode de production de données qui reflète la manière dont la mémoire autobiographique est stockée et structurée, ce qui explique pourquoi il favorise la remémoration des événements les uns à partir des autres et leurs mises en interrelation (Belli, 1998). Le calendrier représente un repère visuel, il contribue à préciser la datation, l'ordonnancement et l'enregistrement de séquences complexes d'événements, de même qu'à faciliter l'identification et la correction des lacunes et des incohérences qui peuvent se manifester dans un récit événementiel (Axinn et al., 1999).

L'apport du calendrier est également reconnu dans le contexte de recherches biographiques qualitatives. Il facilite notamment la relation entre le chercheur ou la chercheuse et la personne rencontrée, car le travail de reconstruction du calendrier résulte d'un exercice de collaboration (Parry et al., 1999). Cet exercice assure une transparence dans le contrat d'enquête, puisque l'individu interrogé est témoin et acteur de la construction des données. La collaboration transparente qui s'installe autour de la reconstruction du calendrier contribue à diminuer la distance sociale et à encourager la conversation (Belli et al., 2004; Sutton, 2010).

La combinaison du calendrier et de l'entretien retient désormais l'attention des méthodologues. Cette combinaison améliore l'étendue et la profondeur des données rétrospectives et longitudinales collectées sur les parcours de vie (Kang et al., 2017; Nelson, 2010), tout en permettant d'incorporer les événements dans un cadre narratif autobiographique (Harris & Parisi, 2007). En effet, le calendrier soutient l'éllicitation et la représentation des récits biographiques en raison du repère visuel qui encourage la narration et renforce les récits (Wilson et al., 2007). Il permet de collecter des données sur les significations, les interprétations et les explications formulées par les individus

interrogés sur les transitions et événements structurants de leur parcours (Nelson, 2010). Il constitue non seulement un support du point de vue de la remémoration, mais aussi de la réflexivité, puisqu'il stimule des réflexions nouvelles sur les relations entre les événements passés et présents offrant ainsi un soutien à la production des récits (Lalanda Nico, 2016). De ce point de vue, le calendrier de vie constitue un apport significatif pour l'analyse qualitative des parcours de vie, puisqu'il distingue les temps objectifs et subjectifs tout en les interreliant. Par la même occasion, il met en relief l'importance des significations qu'attribuent les personnes enquêtées au temps objectif en regard de leur trajectoire de vie.

Présentation de la démarche méthodologique à partir de trois cas d'enquêtes

Nous situons notre utilisation du calendrier de vie dans la continuité des travaux de l'équipe du CERCOM² (Godard & De Coninck, 1989) et soulignons que le calendrier de vie a été introduit au Québec par Charbonneau (2003). Nous avons dirigé plusieurs recherches, au cours des dernières années, intégrant le calendrier à l'entretien biographique en fonction d'un protocole de recherche narrative biographique où celui-ci était utilisé en préparation de l'entretien (Charbonneau et al., 1998; Gaudet, 2012). Au fil du temps, nous avons constaté que le calendrier représentait un potentiel d'éllicitation plus grand s'il était employé pendant tout l'entretien. Nous avons alors exploré un second protocole où le calendrier se transformait en canevas d'entretien. Nous montrons ici comment notre utilisation du calendrier de vie a évolué pour se transformer, dans le cadre de l'entretien narratif, en outil d'éllicitation et de coconstruction de données d'une grande richesse.

Afin d'illustrer le processus ayant mené à cette transformation de l'usage du calendrier, nous présentons les dispositifs méthodologiques de trois enquêtes qualitatives de parcours de vie faisant ici office d'études de cas. La première, portant sur l'entrée dans l'âge adulte, représente le protocole de recherche le plus conforme à l'approche narrative biographique (Gaudet, 2005, 2007, 2009). Le calendrier y est utilisé comme un instrument de production de données en préparation de l'entretien. La deuxième, ayant pour objet les parcours de participation sociale et politique des jeunes, illustre le potentiel d'éllicitation narrative du calendrier (Frigon, 2018; Gaudet, 2020). C'est au cours de ce projet que le calendrier s'est transformé en canevas d'entretien. La troisième, analysant les parcours de professeurs d'université relativement à leur santé, poursuit l'exploration de la coconstruction du calendrier avant et pendant l'entretien (Gaudet et al., 2020). À partir de ces trois enquêtes, nous montrons les apports de l'utilisation du calendrier de vie afin de produire des récits de vie ethnosociologiques, c'est-à-dire des récits de pratiques situées spatiotemporellement. Toutes les données utilisées ont été anonymisées selon les normes de l'éthique de la recherche.

Enquête sur la transition vers l'âge adulte

L'enquête sur l'entrée dans l'âge adulte avait pour objectif de comprendre et de définir cet âge du point de vue des acteurs et des actrices, tout en le contextualisant dans l'approche des parcours de vie. Les outils de production de données ont été appliqués dans cet ordre : le calendrier de vie – mobilisé en préparation de la réalisation de l'entretien –, l'entretien et l'indice signalétique.

La sociologie de la jeunesse des années 1990 et 2000 problématise les changements dans cette transition de vie en relation avec les marqueurs démographiques tels que l'âge au moment du départ de la maison familiale, de la mise en couple et de l'obtention d'un premier emploi à temps plein. Le calendrier permet ainsi d'amorcer le contact avec les personnes rencontrées autour des grands « champs décisionnels » de leurs parcours : l'école, le travail, le couple, le logement. Au cœur de la question de recherche réside une interrogation sur les interrelations entre le temps objectif, celui de la datation des seuils biographiques, et le temps subjectif, celui perçu et raconté par les individus interrogés, de leur entrée dans l'âge adulte.

Au moment de la prise de contact, nous expliquons aux individus rencontrés que nous sommes intéressées par leur expérience d'entrée dans l'âge adulte. Le thème de la recherche est l'expérience éthique de responsabilité lors de l'entrée dans l'âge adulte et toutes les personnes enquêtées comprennent que nous ne cherchons pas à reconstruire la chronologie exhaustive des événements, mais bien à comprendre leur point de vue. Le calendrier permet d'identifier des événements et des lieux clés, de même que de préciser, avec eux, les pratiques et les relations sociales autour de ceux-ci. Dans cette recherche, les trajectoires résidentielles et scolaires attirent davantage notre attention. Elles favorisent l'identification de points d'ancrage temporels autour desquels les jeunes peuvent élaborer leurs récits scolaire, familial et professionnel. Elles révèlent également des données riches sur la vie conjugale de ces jeunes sans avoir à nécessairement les questionner sur l'ensemble de leur vie amoureuse. De plus, commencer par ces trajectoires conduit d'entrée de jeu à installer une dynamique dans la relation d'enquête où les personnes rencontrées se sentent qualifiées en tant qu'expertes de leur propre vie.

Le fait de remplir le calendrier avec chaque individu interrogé permet de corriger et d'ajouter des informations, ce qui assure la validité et la richesse des informations fournies. Il s'agit d'une situation qui conduit la plupart du temps à une alliance avec la chercheuse, puisque tous deux travaillent à reconstruire un objet commun.

Après avoir rempli le calendrier, l'entrevue débute par un énoncé assez vaste pour laisser toute la latitude aux personnes rencontrées de communiquer leur perception du temps : « Raconte-moi le moment où tu t'es senti adulte pour la première fois. » Cette formulation, qui sollicite la narration par l'emploi du verbe *raconter* et

implique l'action de faire le récit de quelque chose, les invite à mettre en perspective les informations identifiées sur le temps objectif dans le calendrier. Ainsi, des événements, comme leur premier voyage d'aventure, l'arrivée d'un enfant ou une dépression, émergent comme événement fondateur de leur entrée dans l'âge adulte :

Chercheuse : Raconte-moi le moment où tu t'es sentie adulte pour la première fois.

Gabrielle : [...] je me rends compte que ce n'est pas tant la fin de mon bac ou mon premier travail... mais plutôt la première fois que je suis partie en voyage de « packsac ». Là je me sentais vraiment adulte, je devais me débrouiller seule et j'avais de la liberté. J'ai laissé mon appartement et j'ai entreposé mes choses chez mes parents.

Cet extrait d'entretien montre comment le moment du calendrier a permis à la participante de faire l'inventaire des événements marquants de sa vie – le temps objectif – et de poser un regard sur leurs significations. En visualisant les différentes trajectoires, la participante développe sa réflexivité, ce qui enrichit d'autant plus l'analyse des données par la suite. Cette participante, comme plusieurs autres, remet en question les marqueurs démographiques traditionnels de l'entrée dans l'âge adulte et introduit l'importance des normes culturelles et des rituels contemporains pour mieux comprendre cette transition de la vie. D'ailleurs, son récit, comme celui de plusieurs autres, respecte peu l'ordre chronologique évoqué par la coconstruction du calendrier, ce qui met en relief l'importance du temps subjectif pour comprendre une période de la vie où les identités sont en forte construction.

Comme le montre l'exemple de l'Encadré 1, le contexte spatial est indissociable de la temporalité, à savoir des diverses temporalités. Comme nous l'avons mentionné, le calendrier permet de visualiser les trajectoires spatiales des individus. Nous identifions, avec les personnes interrogées, des points d'ancrage temporels pour comprendre les contextes géographiques, mais aussi les espaces sociaux dans lesquels les individus évoluent. Dans le cas des trajectoires résidentielles des jeunes adultes, le calendrier facilite la compréhension des différentes transitions entre la maison familiale, le déplacement pour les études ou encore les cohabitations amoureuses. Ainsi, la coconstruction de la trajectoire résidentielle amène à comprendre les séquences événementielles et les grandes transitions vécues par les jeunes, tout en facilitant la réminiscence, à partir des lieux ou des espaces spatiotemporels, de pratiques et de relations sociales. Ces informations produites et réfléchies par les jeunes permettent une analyse plus approfondie des récits.

Chercheure : Tu disais que tu étais déménagée en 1996 sur [nom de la rue].

Isabelle : Finalement, ce serait plutôt en 1995, je me souviens maintenant, car je venais de terminer mon cours professionnel... Oui, 1995 sur [nom de la rue] avec [prénom de la conjointe de la participante]. Nous sommes restées ensemble deux ans à peu près...

J'écris la nouvelle information sur la trajectoire résidentielle, scolaire et conjugale³.

Chercheure : Juste pour savoir, est-ce que tu as eu ton travail en 1995 aussi?

Isabelle : Oui, c'est vrai, je finissais mon stage et ils m'ont engagé. J'avais d'autres petits jobs aussi, mais là disons que c'était ma première « vraie » job. Je pense que c'est pour ça aussi qu'on avait décidé de déménager ensemble.

Encadré 1. Le calendrier comme outil de visualisation du contexte spatiotemporel.

Il n'est pas rare, lorsque l'on remplit les calendriers, que les personnes rencontrées nous indiquent des points de repère de l'histoire sociale. En cours d'entretien, nous avons par exemple demandé aux jeunes de comparer leur entrée dans l'âge adulte avec celle de leurs parents en les questionnant ainsi : « Selon vous, quels sont les événements ou les moments qui ont marqué l'entrée dans l'âge adulte de votre père ou de votre mère? » Le fait d'amener les individus interrogés à réfléchir au calendrier de vie de leurs parents encourage alors le récit du contexte historique dans lequel leur propre trajectoire biographique s'inscrit et nous permet également d'ajouter des informations dans le calendrier.

Pour la plupart, surtout les jeunes femmes, le mariage est nommé comme le moment de la vie déterminant l'entrée dans l'âge adulte de leurs parents. Cette discussion ouvre la voie à une réflexion sur l'institutionnalisation sociale de leur propre calendrier de vie. Les individus interrogés réfléchissent subséquemment aux changements sociaux qui sont survenus au Québec durant les vingt-cinq années qui séparent, en moyenne, leur entrée dans l'âge adulte de celle de leurs parents. Cette réflexivité leur permet, comme à la chercheure, de comprendre comment les contraintes sociales marquent les récits individuels et d'analyser comment les institutions scolaires, religieuses et familiales influencent les parcours de vie en fonction de certaines époques.

Cette enquête, où nous avons appliqué le protocole de l'approche narrative biographique, illustre la manière par laquelle le calendrier représente un outil de médiation entre la chercheure et les personnes rencontrées. Il facilite la fluidité et la proximité dans les échanges tout en enrichissant la validité des données sur le temps

objectif. Comme ce cas représente une enquête plutôt conventionnelle sur un moment du parcours de vie, il illustre l'apport du calendrier en tant qu'outil pour déconstruire et reconstruire le récit du temps objectif tout en mettant en relief l'importance du temps subjectif, soit celui de la narration des événements temporels. La combinaison des deux outils de production de données accroît ainsi la richesse des données, mais aussi leur analyse sociologique en mettant en perspective les contextes et contraintes sociales.

Enquête sur le parcours de participation sociale et politique des jeunes

La deuxième enquête a pour question générale de recherche : comment se construisent les trajectoires de participation sociale et politique des jeunes adultes? Au cours des premiers entretiens, nous appliquons le protocole de l'approche narrative biographique et commençons la coconstruction du calendrier en établissant les moments importants de la trajectoire des pratiques participatives, par exemple les événements de bénévolat, de participation politique, de mobilisation sociale, etc. À la suite de quelques entretiens, nous avons réalisé qu'il était difficile de séparer le moment de la coconstruction du calendrier du moment de l'entretien. Le guide d'entretien abordait alors la socialisation familiale, les motivations, les pratiques, les relations et les contextes liés aux différents engagements dans des organisations.

Probablement en raison du sujet de l'enquête – l'engagement social – et des individus interrogés représentant souvent des virtuoses de l'engagement, il était difficile de remplir le calendrier sans freiner ni interrompre le travail de narration que ces jeunes entamaient spontanément. Chaque mention d'un espace spatiotemporel d'engagement identifié et daté sur le calendrier évoquait chez les individus interrogés un récit de pratiques riches et complexes.

Jusqu'à ce moment, nous avons déjà remarqué le pouvoir d'élicitation du calendrier, mais c'est dans cette recherche bien précise que nous avons changé le protocole de recherche afin de faire usage du calendrier de vie comme outil d'entretien. Comme nous avons recruté des jeunes qui participent aux activités d'une organisation, l'Institut du Nouveau Monde (INM), nous commençons par explorer cette expérience qui est souvent la plus récente dans leur mémoire afin de remonter le cours de leur trajectoire d'engagement social et politique, et ce, sans nécessairement respecter l'ordre chronologique des événements.

L'Encadré 2 montre comment le calendrier devient un outil d'élicitation, déployant une force évocatrice importante dans cette recherche sur les parcours de vie. En tentant d'identifier des événements clés et de les dater sur le calendrier, des expériences spatiotemporelles sont automatiquement évoquées. Les personnes rencontrées nous racontent les lieux fréquentés de même que les pratiques et les interactions vécues. Dans le cas spécifique de cette recherche, le calendrier est suffisant pour entamer la discussion sur les thèmes du guide d'entretien. Les personnes

Chercheure : Lorsque l'on s'est parlé au téléphone, tu me disais que tu avais participé à l'École d'été de 2017, as-tu participé à d'autres écoles d'été de l'INM?

[...]

La participante indique ses dates de participation et la chercheure les inscrit devant elle afin d'avoir un support visuel. Trois dates sont inscrites (août 2012, 2015 et 2017). La chercheure en profite pour explorer chacune des expériences.

Chercheure : Raconte-moi, comment as-tu décidé de participer à la première École d'été?

[...]

La participante entame son récit et quand elle marque une pause, la chercheure poursuit avec des relances.

Chercheure : Comment s'est passée ta participation à cette École? Est-ce que tu peux me raconter ce que tu y avais fait? Es-tu restée en contact avec des gens avec qui tu as poursuivi ta participation sociale et politique?

[...]

Quand nous avons terminé d'explorer les pratiques liées à cette expérience, nous revenons au calendrier pour tenter de retrouver d'autres expériences passées.

Encadré 2. Le calendrier comme outil d'éllicitation.

enquêtées voient les données se construire et peuvent décider de compléter une trajectoire ou l'autre en fonction de leurs préférences ou des souvenirs qui émergent. La trajectoire scolaire représente la seconde trajectoire d'intérêt, puisque les jeunes s'y réfèrent couramment pour dater des événements, se remémorer des activités parascolaires ou des réseaux d'amis à certaines époques. Le travail de la chercheure consiste alors à relancer la discussion afin d'explorer minutieusement chaque expérience spatiotemporelle.

Le support visuel facilite la réminiscence d'événements et les individus interrogés révèlent davantage d'informations que dans un contexte conventionnel d'entretien. En effet, évoquer une situation, la voir sur une ligne du temps, en rappelle une autre et stimule la mémoire. Des événements et des dates s'inscrivent ainsi sur le calendrier de façon à compléter la ou les trajectoires selon les ellipses narratives du récit. Contrairement à l'entretien de type récit de vie habituel qui prend souvent une forme linéaire, l'outil visuel du calendrier permet de faire des bonds dans le temps sans que la personne qui raconte ne perde son fil narratif. Cette dernière prend le

contrôle de l'entretien et le calendrier devient un outil qui l'engage davantage dans la relation d'enquête. En procédant de cette façon, nous reconstituons, par exemple, l'ensemble des groupes et des organisations que fréquentent les jeunes pour mieux comprendre l'écosystème des organisations jeunesse au Québec. Il s'agit de données qui émergent au cours de l'entretien grâce au calendrier, car nous n'avons pas alors pensé explorer en détail ce contenu.

L'Encadré 3 suggère spécifiquement deux apports du calendrier : le renversement de pouvoir dans la relation d'enquête et le pouvoir évocateur de l'outil. De façon très naturelle, les personnes rencontrées peuvent diriger la conversation dans la relation d'enquête : elles deviennent les expertes de la narration de leur vie. En participant à la coconstruction du calendrier, elles se sentent compétentes et comprennent facilement l'objectif de compléter la trajectoire de participation du calendrier. Le rôle de la chercheuse consiste alors à les assister dans sa construction, à faire des relances pour compléter l'information et à remettre en question certaines informations ou certains liens de causalité évoqués. Le travail commun de révision et de reconstruction du calendrier s'entame et, ensemble, il s'agit de chercher le « morceau manquant du casse-tête ». Ainsi, le calendrier facilite la relation horizontale entre la chercheuse et les personnes enquêtées, un rapport déjà existant dans l'entretien de type récit de vie, mais facilité par le calendrier.

En bref, cet exemple montre à quel point le calendrier a une force d'évocation, puisqu'il se transforme en guide d'entretien. Les personnes rencontrées « voient » les données se construire au fil de la narration du récit et peuvent décider de compléter une trajectoire ou l'autre en fonction de leurs interprétations et des éléments qui émergent lors de la remémoration. Cette richesse de la construction des données facilite l'analyse verticale – la première analyse de contextualisation du matériau créé – et l'analyse horizontale – le travail d'analyse comparative et de codification transversale.

Enquête sur les trajectoires professionnelles des professeures d'université

Le cas de l'enquête sur les trajectoires professionnelles des professeures d'université est présenté pour montrer comment l'outil du calendrier permet de mettre en perspective le temps subjectif et la réflexivité des personnes enquêtées. Nous soutenons que cette réflexivité leur donne du pouvoir, voire les aide à guérir certains aspects douloureux de leur parcours de vie. Au moment de réaliser cette recherche, nous souhaitions comprendre les enjeux de santé que ces professeures expérimentent tout au cours de leur trajectoire professionnelle, et ce, dans une perspective d'analyse de genre. Nous portons une attention particulière aux interrelations entre les trajectoires professionnelles et les trajectoires de soins (soins aux enfants et soins aux proches vulnérables), de même qu'au sens que leur donnent les personnes rencontrées (Gaudet et al., 2021).

Au cours de la coconstruction du calendrier, la chercheure explore les liens et les organisations fréquentées par le participant à l'enquête à la suite de son expérience à l'École d'été de l'INM.

Antoine : Bien, l'École d'été c'était en 2011, on s'est rencontré dans un atelier donné par Oxfam puis je pense que le stage c'était en 2013...

Chercheure : Ah oui, avec Oxfam, peux-tu m'expliquer un peu ce que tu as fait avec eux? Est-ce que c'était la première fois que tu participais à une de leurs activités?

Antoine : C'était la première fois en dehors de l'école, car à mon école secondaire j'avais déjà participé à la Marche Monde. Il y avait aussi un magasin aussi à mon école, mais je ne me souvenais pas que c'était eux qui l'organisaient...

Chercheure : Tu as fait le stage avec Isabelle en 2013. *La chercheuse inscrit l'information sur le calendrier.* C'était toujours avec Oxfam?

Antoine : En fait non, ce n'était pas avec Oxfam... en rencontrant Isabelle, j'ai rencontré une gang qui avait déjà fait des stages en développement international et qui était partie avec Québec sans frontières, c'est avec eux que nous sommes partis.

La chercheure poursuit l'exploration des expériences vécues et le participant poursuit son travail de narration en racontant l'expérience, en la datant, et en l'intégrant dans son récit...

Encadré 3. Le calendrier comme outil de médiation dans la relation de pouvoir de l'enquête.

Pour la première fois, nous avons tenté l'expérience d'envoyer le calendrier avant l'entretien en suggérant aux personnes enquêtées de le remplir en préparation de la rencontre. Nous les avons informées du fait qu'elles n'étaient pas obligées d'entreprendre cette démarche, puisque nous pouvions le faire ensemble pendant l'entretien. Plusieurs ont choisi d'entamer le processus de construction du calendrier avant la rencontre. Il est fascinant de constater le niveau d'implication de certaines d'entre elles. Il s'agit d'une première, pour elles, de reconstruire leur cheminement académique et d'y réfléchir de cette façon. Au moment de l'entretien, la conversation commence tout naturellement en discutant du calendrier et de l'expérience vécue en le

complétant. La construction du calendrier leur permet de reconnaître leurs accomplissements et leur évolution comme individu tout en constatant les épreuves et les contraintes vécues tant dans leur vie personnelle que professionnelle.

Avec celles qui avaient complété le calendrier avant l'entretien, le récit se développe facilement, puisqu'elles ont déjà fait l'exercice de la reconstitution des différentes séquences de leur parcours et ont réfléchi à la temporalité des événements. Leur mise en récit est d'autant plus riche et, en contexte d'entretien, elles peuvent ainsi s'exprimer davantage sur leurs interprétations et partager leurs prises de conscience sur l'impact de certains événements sur leur carrière. Par exemple, une chercheuse en sciences de la nature constate visuellement des liens entre son rythme de publication et la création de certains réseaux liés à sa promotion au sein de l'administration universitaire. Dans son cas, l'augmentation de la tâche administrative n'a pas autant d'impacts négatifs sur la carrière telle que notée dans la littérature scientifique ou par les autres femmes rencontrées. Elle produit certes moins d'articles, mais ils sont plus facilement publiés :

J'ai beaucoup aimé faire cet exercice [faire le calendrier], j'étais impressionnée de voir tout ce que j'avais fait, surtout à quel point j'ai dû accomplir des tâches administratives très tôt dans ma carrière... Il y en a tellement. J'ai ajouté une ligne pour les publications, car je me rends compte que le nombre varie en fonction de ma position dans l'institution [...] je pense que c'est important de comprendre ça, puisque la permanence en dépend⁴ [traduction libre] (Témoignage de Joan).

Dans le cas de celles avec qui nous construisions le calendrier pendant l'entretien, nous constatons comment le calendrier les aide à se représenter dans le temps et à mettre en relation visuellement des événements structurants de leurs parcours. Le prochain encadré suggère comment la visualisation des différentes trajectoires et leurs mises en interrelation incitent à la compréhension des causalités historiques pour la personne sollicitée et la chercheuse. Le calendrier simplifie ainsi un passage entre le temps objectif et le temps subjectif et ouvre la voie à l'analyse au moment de l'entretien. Dans l'Encadré 4, la personne qui se raconte interprète son récit en visualisant parallèlement ses trajectoires familiale et professionnelle, et présente sa première analyse.

Nous constatons que le calendrier conduit la personne interrogée à réfléchir sur des événements très personnels et à les partager sans que nous ayons à poser des questions, puisqu'elle-même dirige la discussion en racontant, à son rythme, des événements, des pratiques ou des situations qu'elle juge importantes à comprendre pour le cours de l'enquête. Ainsi, la chercheuse évite une situation où elle contourne des questions qu'elle croit délicates, mais qui ne le sont pas aux yeux de la répondante ou qui le deviendrait si elles étaient amenées par la chercheuse.

Après avoir reconstitué les événements clés de ses trajectoires familiale et professionnelle sur une période de dix ans allant de ses stages postdoctoraux en milieu hospitalier jusqu'à l'obtention d'un poste menant à la permanence, Diana prend conscience de l'absence d'aide de son conjoint. Elle explique comment, quelques jours après avoir accouché, elle doit retourner dans son laboratoire pour superviser les étudiants et contrôler la gestion du laboratoire alors qu'elle est dans une position de précarité en tant que chercheuse postdoctorale. Elle se rend compte au moment de l'entretien que, même après avoir obtenu son poste à l'université, elle demeure celle qui s'occupe principalement de ses enfants. Cette situation perdure malgré le fait que son mari travaille de la maison et qu'elle doive également prendre soin de sa mère malade qui habite à plusieurs heures de distance en voiture de sa résidence. Dans son cas, l'intrigue de l'entretien tourne autour des rapports de genre. Elle constate, en revoyant l'ensemble des trajectoires familiales et professionnelles, qu'elle navigue dans un univers de travail masculin peu adapté à sa réalité. Tout au long de l'entretien, elle fait des constats troublants sur sa situation conjugale en exprimant du sarcasme et de la colère.

Encadré 4. Le calendrier comme outil qui facilite la réflexivité des personnes enquêtées.

La réflexivité déployée par les professeures en entretien les amène à comprendre comment des événements et des pressions sociales indépendantes de leur volonté influencent leur parcours et leur état de santé. Même si, en raison de leur scolarisation, elles ont une réflexivité développée, l'entretien représente une première analyse sociologique de leur trajectoire professionnelle. Le calendrier contribue tout spécialement à désindividualiser leurs expériences personnelles : quand elles inscrivent les nombreuses responsabilités administratives qu'elles exercent sur le calendrier, elles réalisent à quel point on leur met de la pression pour accepter des tâches au début leur carrière et, pour certaines, au début de leur vie de mère, ce qui retarde l'accès à leur permanence et les fragilise dans certains cas. Elles se rendent bien compte, tout au long de l'entretien, qu'elles ont fourni des efforts surhumains et que leurs problèmes de santé ne sont pas une faiblesse individuelle. Elles sont alors nombreuses à dire à quel point l'exercice leur permet de comprendre comment les effets structurants de l'institution, notamment les rapports de genre, influencent leur parcours. La construction de l'exercice du calendrier leur donne un certain pouvoir, une certaine dignité à propos de leurs accomplissements, alors qu'elles sont nombreuses à partager un sentiment d'imposteur.

Discussion

À partir de trois cas de dispositifs d'enquête inscrits dans l'enquête narrative biographique, nous avons analysé les différents apports de l'utilisation combinée du

récit et du calendrier de vie. Dans la prochaine section, nous discuterons de l'importance de la médiation entre les temps subjectifs et objectifs afin de reconnaître à la fois l'agentivité et les forces sociales qui les structurent dans une perspective d'épistémologie réaliste critique. Nous terminons en discutant des apports d'un tel dispositif pour les personnes enquêtées tant du point de vue de leur réflexivité personnelle que du point de vue de leurs pouvoir au sein de la relation d'enquête.

Le calendrier comme médiation entre les temps subjectifs et objectifs

En contexte d'entretien narratif biographique, le calendrier devient un outil de médiation entre les temps objectifs et les temps subjectifs de manière à enrichir la production et l'analyse de données qualitatives.

Le cas de l'enquête sur l'entrée dans l'âge adulte montre comment l'approche narrative biographique permet d'aller au-delà des « chercheurs d'événements en quête d'objectivité [et] des chercheurs d'interprétation uniquement intéressés à reconstruire l'intériorité du sujet » (Delory-Momberger, 2019, p. 349). Dans la perspective sociologique, le récit des parcours biographiques idiosyncrasiques des jeunes adultes prend sa valeur tant dans la compréhension de la singularisation réflexive des événements et des rituels que dans la compréhension des phénomènes sociaux.

Ainsi, lorsque l'objectif d'une recherche porte sur les liens entre une personne, ses actions et ses pratiques à travers le récit qu'il fait, les « faits » deviennent importants :

Ce n'est pas seulement la façon dont l'histoire est racontée qui est pertinente, c'est aussi la façon dont l'histoire est liée à ce qui s'est passé dans la vie de la personne interrogée et comment elle a réagi à cela. Ainsi, l'histoire et la vie vécue deviennent toutes deux importantes⁵ [traduction libre] (Adriansen, 2012, p. 42).

Dans les trois cas présentés, les événements datés et les pratiques étaient tout aussi importants que leur mise en récit.

La combinaison d'un dispositif d'enquête qui produit à la fois des données sur le récit et le contexte historique accroît non seulement la qualité des données, mais aussi la validité et la profondeur de l'analyse. D'une part, le calendrier, à lui seul, dit peu sur la réalité sociale et il peut être associé à différents récits. D'autre part, le récit sans mise en contexte du temps objectif peut perdre de sa qualité analytique. Le chercheur ou la chercheuse peut succomber, comme le soulignait Bourdieu (1986), à l'illusion qu'ont les personnes enquêtées d'échapper aux contraintes sociales. Les trois enquêtes présentées illustrent comment la mise en récit nous informe sur le sens des événements et leur temporalisation et permettent même aux personnes interrogées de visualiser les contraintes à l'aide du calendrier et de les interpréter.

La perspective épistémologique sous-jacente à l'utilisation combinée du calendrier et du récit

Notre analyse mène vers une réflexion sur les fondements épistémologiques et ontologiques de notre mise en application des dispositifs d'enquête associés à l'approche narrative biographique. En effet, la reconnaissance de l'importance du temps objectif – c'est-à-dire du temps perçu et partagé comme une convention sociale – s'inscrit dans une ontologisation du temps. Le temps structure nos vies personnelles et sociales et agit comme une force sociale – une contrainte, mais il est aussi une construction sociale. Il s'agit d'une réalité perçue et réinterprétée par les sociétés et les individus, de là l'importance de comprendre le récit.

Cette perspective se rapproche de la théorie réaliste critique d'Archer (2012) qui propose de comprendre la réalité sociale dans ses interactions entre l'agentivité individuelle et les contraintes structurelles. Elle révèle à quel point il devient non seulement important d'analyser cette interaction, mais aussi la réflexivité des acteurs qui participent à cette construction de la réalité. Ainsi, accéder à la voix intérieure des personnes enquêtées permet de comprendre leur agentivité, c'est-à-dire comment elles participent, résistent et reconstruisent les discours dominants. L'enquête sur la santé des professeures d'université en représente un bel exemple. Leur réflexivité sur l'institution universitaire et les rapports sociaux de sexe nous amène à comprendre comme elles ont à la fois subi la culture organisationnelle tout en y résistant à travers certaines pratiques. De la même façon, l'enquête sur la transition vers l'âge adulte nous permet de comprendre les nouveaux rituels et les nouveaux marqueurs de l'âge adulte pensés par les acteurs et les actrices.

Les apports du dispositif sur la relation d'enquête

Dans le cadre de nos recherches, le calendrier et l'entretien ne sont pas utilisés à des fins thérapeutiques. Nous observons, néanmoins, les impacts positifs de cette expérience sur les personnes rencontrées. Sans prétendre à la guérison, l'expérience de l'entretien auprès des professeures leur permet de s'identifier à la réalité vécue par d'autres femmes dans le même contexte professionnel, un contexte institutionnel historiquement dominé par des hommes. De la même façon, les enquêtes auprès des jeunes leur permettent de prendre un recul sur leur trajectoire dans une période où les engagements se multiplient. Les jeunes adultes mentionnent avoir apprécié l'expérience de l'entretien et le recrutement par la technique « boule de neige » est facilité. La propriété thérapeutique de l'enquête narrative biographique est reconnue, la mise en récit permet effectivement aux individus de s'identifier à une histoire collective et de développer un sentiment d'appartenance à des groupes (Rosenthal, 2003). Ce niveau de réflexivité peut être atteint autant auprès de personnes très scolarisées que de personnes peu scolarisées, notamment les jeunes en situation de désaffiliation (Wilson et al., 2007).

La méthode de production de données développée dans les trois dispositifs de recherche implique une relation d'enquête ouverte où le degré de directivité lors de l'entretien est faible. Nous avons d'ailleurs montré, à partir du cas sur les parcours de participation sociale et politique des jeunes, comment le calendrier présente un important pouvoir d'évocation lorsqu'il remplace le guide d'entretien. Il offre ainsi la possibilité aux personnes rencontrées de prendre une part active dans la structuration de l'entretien de manière à établir une relation d'horizontalité. Ce type de rapport accroît à notre avis la richesse des données produites, comme le remarquent d'autres chercheurs et chercheuses, dans la mesure où la personne qui raconte le récit a en main la problématisation de celui-ci (Nelson, 2010). La personne enquêtée devient rapidement l'experte de la relation d'enquête, ce qui lui donne la confiance pour diriger la discussion et corriger les informations évoquées au cours du récit et de la construction du calendrier.

Comme nous l'avons souligné dans notre exploration de l'utilisation du calendrier, il s'agit d'un instrument flexible qu'il faut adapter aux différentes personnes rencontrées. L'utilisation du calendrier nécessite également, de la personne qui enquête, une grande maîtrise du guide d'entretien afin d'insérer les questions du guide dans des relances qui suivent le récit de la personne rencontrée. Il est plus difficile d'adopter une telle perspective dans une recherche où plusieurs personnes se chargent des entretiens. Néanmoins, l'utilisation combinée du calendrier et du récit permet d'approfondir la compréhension du singulier et des phénomènes sociaux.

Notes

¹ « *I argue that individuals have continuity over time to a degree that social structures do not. [...] In a world of which it can be said that social change is happening faster and faster, it must be the historical continuity of individuals that provides the new linking past and social change* » (Abbott, 2016, p. 5).

² Le CERCOM (Centre d'enquêtes et de recherches sur la culture, la communication, les modes de vie et la socialisation) est une antenne marseillaise de l'EHESS (École des hautes études en sciences sociales) et publie les Cahiers du CERCOM notamment dirigés par Francis Godard et Frédéric de Coninck.

³ Les notes en italique représentent la description des pratiques de la chercheuse lors de l'entretien.

⁴ « *I really enjoyed doing this exercise [doing the calendar], I was impressed with how much I had done, especially how much administrative work I had to do very early in my career... There are so many. I added a line for publications, because I realize that the number varies depending on my position in the institution...I think it's important to understand that, since tenure depends on it* » (Témoignage de Joan).

⁵ « *It is not only how the story is told, which is relevant, it is also how the story relates to what has happened in the interviewee's life and how the person has reacted towards it. Hence, both the story and the lived life become important* » (Adriansen, 2012, p. 42).

Références

- Abbott, A. (2016). *Processual sociology*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Adriansen, H. K. (2012). Timeline interviews: A tool for conducting life history research. *Qualitative Studies*, 3(1), 40-55.
- Archer, M. S. (2012). *The reflexive imperative in late modernity*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Axinn, W. G., Pearce, L. D., & Ghimire, D. (1999). Innovations in life history calendar applications. *Social Science Research*, 28(3), 243-264.
- Becker, H. S. (1973). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. New York, NY : Free Press.
- Belli, R. F. (1998). The structure of autobiographical memory and the event history calendar: Potential improvements in the quality of retrospective reports in surveys. *Memory*, 6(4), 383-406.
- Belli, R. F., Lee, E. H., Stafford, F. P., & Chou, C.-H. (2004). Calendar and question-list survey methods: Association between interviewer behaviors and data quality. *Journal of Official Statistics*, 20(2), 185.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie : perspective ethnosociologique*. Paris : Nathan.
- Bertaux, D. (2020). Histoires de vie. Histoire d'une vie. Libres-propos. Dans É. Dion, V. Kushtanina, E. Lagier, E. Pape, C. Perrin-Joly, J. Pié, ... R. Schlagdenhauffen (Éds), *Parler de soi. Méthodes biographiques en sciences sociales* (pp. 67-77). Paris : Presses de l'EHESS.
- Bertaux, D., & Kohli, M. (1984). The life story approach: A continental view. *Annual Review of Sociology*, 10(1), 215-237.
- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 62(1), 69-72. <https://doi.org/10.3406/arss.1986.2317>
- Brannen, J. (2020). Life story and narrative approaches in the study of family lives. Dans J. M. Parsons, & A. Chappell (Éds), *The Palgrave handbook of auto/biography* (pp. 97-117). London : Palgrave Macmillan.

- Burawoy, M., Blum, J. A., George, S., Gille, Z., & Thayer, M. (2000). *Global ethnography: Forces, connections, and imaginations in a postmodern world*. Berkley, CA : University of California Press.
- Charbonneau, J. (2003). *Adolescentes et mères*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Charbonneau, J., Gaudet, S., & Ouellette, F.-R. (1998). *Les impacts sociaux et psychosociaux de la tempête du verglas : une réflexion issue des enquêtes menées auprès des sinistrés. Rapport final du volet psychosocial*. Québec : INRS Centre – Urbanisation Culture Société.
- de Coninck, F., & Godard, F. (1990). L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation : les formes temporelles de la causalité. *Revue française de sociologie*, 31(1), 23-53.
- Delory-Momberger, C. (2019). Entretien narratif. Dans C. Delory-Momberger (Éd.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 345-349). Toulouse : ÉRÈS. Repéré à <http://www.cairn.info/vocabulaire-des-histoires-de-vie-et-de-la-recherch--9782749265018-page-345.htm>
- Demazière, D. (2011). L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui. *Recherches qualitatives*, 30(1), 61-83.
- Desmeules, M.-H. (2014). Les refigurations de notre expérience du temps. *Philosophiques*, 41(2), 275-293.
- Dubied, A. (2000). Une définition du récit d'après Paul Ricœur. Préambule à une définition du récit médiatique. *Communication. Information médias théories pratiques*, 19(2), 45-66.
- Elder, G. H., Johnson, M. K., & Crosnoe, R. (2003). The emergence and development of life course theory. Dans J. T. Mortimer, & M. J. Shanahan (Éds), *Handbook of the life course* (pp. 3-19). New York, NY : Springer US.
- Fischer-Rosenthal, W. (1989). Life story beyond illusion and events past. *Enquête* (archives de la revue *Enquête*), 5. <https://doi.org/10.4000/enquete.110>
- Freedman, D., Thornton, A., Camburn, D., Alwin, D., & Young-DeMarco, L. (1988). The life history calendar: A technique for collecting retrospective data. *Sociological methodology*, 18, 37-68.
- Frigon, E. (2018). *L'engagement social de jeunes Québécois au prisme des organisations citoyennes* (Thèse de doctorat inédite). Université d'Ottawa, Ottawa, Canada. <http://dx.doi.org/10.20381/ruor-22164>
- Gadamer, H. (1976). *Vérité et méthode : les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris : Éditions du Seuil.

- Gagnon, N. (1980). Données autobiographiques et praxis culturelle. *Cahiers internationaux de sociologie*, 69, 291-304.
- Gagnon, N. (1984). Les sociologues de Laval et les questions de culture : quelques jalons historiques. Dans G.-H. Lévesque, G. Rocher, J. Henripin, R. Salisbury, M.-A. Tremblay, D. Szabo, ... C.-E. Depocas (Éds), *Continuité et rupture. Les sciences sociales au Québec*. (pp. 221-232). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Gaudet, S. (2005). Responsabilité et identité dans les parcours d'entrée dans l'âge adulte : qu'est-ce que répondre de soi à l'âge adulte? *Canadian Review of Sociology/Revue Canadienne de Sociologie*, 42(1), 5-25. <https://doi.org/10.1111/j.1755-618X.2005.tb00789.x>
- Gaudet, S. (2007). How the ethical experience defines adulthood: A sociological analysis. *Advances in Life Course Research*, 12, 33-57. [https://doi.org/10.1016/S1040-2608\(07\)12012-8](https://doi.org/10.1016/S1040-2608(07)12012-8)
- Gaudet, S. (2009). Devenir adulte hier et aujourd'hui : une double expérience de transmission et de définition de soi. Le cas de la jeunesse québécoise de 1960 et 2000. Dans A. Quéniart, & J. Hurtubise (Éds), *L'intergénérationnel. Regards pluridisciplinaires* (pp. 127-148). Rennes : Presses de l'École des hautes études en santé publique.
- Gaudet, S. (2012). Lire les inégalités à travers les pratiques de participation sociale. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.3874>
- Gaudet, S. (2013). Comprendre les parcours de vie à la croisée du singulier et de la structure sociale. Dans S. Gaudet, N. Burlone, & M. Lévesque (Éds), *Repenser la famille et ses transitions. Repenser les politiques publiques* (pp. 15-50). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gaudet, S. (2020). La société d'acrobates : responsabilité, care et participation citoyenne des jeunes. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.13229>
- Gaudet, S., Marchand, I., Bourgeault, I., & Bujaki, M. (2020). Care, vulnérabilité et université : enjeux de la carrière professorale au féminin. Dans S. Bourgeault, S. Cloutier, & S. Gaudet (Éds), *Éthiques de l'hospitalité, du don et du care. Actualité, regards croisés* (pp. 203-225). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gaudet, S., Marchand, I., Bujaki, M., & Bourgeault, I. L. (2021). Women and gender equity in academia through the conceptual lens of care. *Journal of Gender Studies*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1944848>
- Glaser, B. G. (1980). *Awareness of dying*. Chicago, IL : Aldine Pub. Co.

- Godard, F., & de Coninck, F. (1989). Introduction. *Enquête* (archives de la revue *Enquête*), 5. <https://doi.org/10.4000/enquete.71>
- Harris, D. A., & Parisi, D. "Mimmo". (2007). Adapting life history calendars for qualitative research on welfare transitions. *Field Methods*, 19(1), 40-58.
- Hughes, E. C. (1958). *Men and their work*. Glencoe : Free Press.
- Hyvärinen, M. (2016). Narrative and sociology (Invited). *Narrative Works*, 6(1). <https://journals.lib.unb.ca/index.php/NW/article/view/25445>
- Kang, T., Kruttschnitt, C., & Goodman, P. (2017). Multi-method synergy: Using the life history calendar and life as a film for retrospective narratives. *Howard Journal of Crime and Justice*, 56(4), 532-553.
- Lalanda Nico, M. (2016). Bringing life "back into life course research": Using the life grid as a research instrument for qualitative data collection and analysis. *Quality and Quantity*, 50(5), 2107-2120. <https://doi.org/10.1007/s11135-015-0253-6>
- Mendez, A. (Éd.). (2010). *Processus : concepts et méthode pour l'analyse temporelle en sciences sociales*. Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.
- Nelson, I. A. (2010). From quantitative to qualitative: Adapting the life history calendar method. *Field Methods*, 22(4), 424-433. <https://doi.org/10.1177/1525822X10379793>
- Parry, O., Thompson, C., & Fowkes, G. (1999). Life course data collection: Qualitative interviewing using the life grid. *Sociological Research Online*, 4(2), 102-112.
- Passeron, J.-C. (1989). Biographies, flux, trajectoires. Questions de l'extérieur. Avant-propos. *Enquête* (archives de la revue *Enquête*), 5. Repéré à <http://journals.openedition.org/enquete/77>
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit* (Tomes 1). Paris : Éditions du Seuil.
- Ricœur, P. (1984). *Temps et récit* (Tomes 2). Paris : Éditions du Seuil.
- Ricœur, P. (1985). *Temps et récit* (Tomes 3). Paris : Éditions du Seuil.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Rosenthal, G. (2003). The healing effects of storytelling: On the conditions of curative storytelling in the context of research and counseling. *Qualitative Inquiry*, 9(6), 915-933.
- Rosenthal, G. (2006). The narrated life story: On the interrelation between experience, memory and narration. Dans K. Milnes (Éd.), *Narrative, memory and knowledge: Representations, aesthetics, contexts* (pp. 1-16). Huddersfield : University of Huddersfield.

- Spini, D., Widmer, E. D., & Sapin, M. (2007). *Les parcours de vie : de l'adolescence au grand âge*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Sutton, J. E. (2010). A review of the life-events calendar method for criminological research. *Journal of Criminal Justice*, 38(5), 1038-1044.
- Truong, A., & Gaudet, S. (2020). Combiner récits et observations. Apports méthodologiques. Dans É. Dion, V. Kushtanina, E. Lagier, E. Pape, C. Perrin-Joly, J. Pié, ... R. Schlagdenhauffen (Éds), *Parler de soi. Méthodes biographiques en sciences sociales* (pp. 107-130). Paris : Éditions de l'EHESS.
- Wilson, S., Cunningham-Burley, S., Bancroft, A., Backett-Milburn, K., & Masters, H. (2007). Young people, biographical narratives and the life grid: Young people's accounts of parental substance use. *Qualitative Research*, 7(1), 135-151.

Stéphanie Gaudet est professeure titulaire et directrice du Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités (CIRCEM) de l'Université d'Ottawa. Elle travaille sur la participation sociale et politique, les jeunes, les identités, les parcours de vie et la méthodologie qualitative. Elle dirige un projet de recherche partenariale (CRSH) sur les expériences d'éducation à la citoyenneté en milieu communautaire et associatif (www.educationetdemocratie.ca) et un projet de recherche sur les parcours d'engagement social et politique des jeunes (CRSH). Elle a copublié avec Dominique Robert A Journey through Qualitative Research, un livre sur la méthodologie de recherche qualitative publié chez Sage et sa version française publiée aux Presses de l'Université d'Ottawa.

Émilie Drapeau est doctorante en sociologie à l'Université d'Ottawa. Elle détient un baccalauréat et une maîtrise en sociologie de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Elle réalise présentement une thèse doctorale sur l'engagement conjugal chez les jeunes. Parallèlement, elle s'intéresse à la méthodologie qualitative et a copublié un article sur l'ethnographie.

Pour joindre les auteures :
sgaudet@uottawa.ca
edrap079@uottawa.ca

Le récit de vie comme voie d'accès à l'expérience vécue par des personnes immigrantes en processus d'intégration dans la région des Laurentides

Marie-Laure Dioh, Ph. D.

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Raymonde Gagnon, Ph. D.

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Michel Racine, Ph. D.

Université Laval, Québec, Canada

Résumé

À partir d'une étude réalisée dans la région des Laurentides, cet article présente le récit de vie comme voie d'accès privilégiée à l'expérience, au pouvoir d'agir et au jugement des personnes immigrantes quant à leur parcours d'intégration socioprofessionnelle au Québec. En effet, ce dispositif méthodologique offre la possibilité de s'intéresser au sens qu'elles donnent à leurs apprentissages en contexte migratoire, de mettre en exergue leurs actions stratégiques pour déjouer les contraintes et de révéler leur évaluation favorable du processus. Les résultats permettent dès lors de s'éloigner des logiques de normalisation des obstacles et des insatisfactions considérées comme inhérentes au parcours d'immigration, et d'écarter cette tendance à présenter les personnes immigrantes comme victimes et passives face aux situations difficiles. Ils exposent des démarches positives et assumées durant le processus d'intégration et le sentiment de satisfaction qui peut en résulter.

Mots clés

PERSONNES IMMIGRANTES, INTÉGRATION SOCIOPROFESSIONNELLE, POUVOIR D'AGIR, RÉCIT DE VIE, QUÉBEC

Abstract

Based on a study done in the Laurentides region, this article presents the life story as a preferred means of accessing the experience, power to act and judgment of immigrants during their process of social and professional integration in Québec. This methodological device offers the possibility of studying the meaning that they give to what they have learned as migrants, to

highlight their strategic actions to overcome constraints and to reveal their favourable evaluation of the process. The results allow distancing from the logic of normalizing the obstacles and dissatisfaction that are felt to be inherent in the immigration process and rejection of the tendency to present immigrants as passive victims in the face of difficult situations. They identify positive actions taken during the integration process and the feeling of satisfaction that can result from these actions.

Keywords

IMMIGRANTS, SOCIAL AND PROFESSIONAL INTEGRATION, POWER OF ACTION, LIFE STORY, QUÉBEC

Introduction

L'objectif général de cet article est de mettre en évidence comment le récit de vie offre un éclairage complémentaire aux recherches sur le parcours d'intégration socioprofessionnelle des personnes immigrantes au Québec. La réflexion est posée à partir d'une étude réalisée dans les Laurentides. Cette localité au nord de Montréal se situe au 5^e rang des principales régions de résidence des personnes immigrantes. En 2019, 30 705 habitants issus de la diversité y ont été recensés (Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration [MIFI], 2020). Le nombre d'immigrants européens reste stable, tandis que celui des personnes provenant du reste de l'Amérique (Haïti, Cuba et Mexique) et de l'Afrique (Algérie, Tunisie et Maroc) est en pleine croissance (MIFI, 2020). Sans pour autant nier les difficultés qu'ils vivent dans leur processus d'intégration, l'usage des récits de vie permet de changer de paradigme et de rompre avec des conceptions univoques ou des approches déterministes qui prédominent dans les recherches québécoises sur le sujet. En effet, le récit de vie permet de comprendre le point de vue d'acteurs sociaux sur leur situation (Piron, 2019) et d'examiner une pluralité de parcours et de démarches.

Dans le cadre de cette étude, ce dispositif méthodologique a d'abord permis de souligner les expériences des personnes immigrantes en ce qui a trait à leur processus d'intégration au Québec. Ensuite, il a mis en évidence des actions individuelles et stratégiques, et le pouvoir d'agir de ces individus, à travers trois trajectoires dans la situation migratoire : le retour aux études, l'entrepreneuriat et l'emploi salarié. Enfin, il révèle leur évaluation positive du processus d'intégration et leur sentiment de satisfaction.

L'article est subdivisé en cinq parties : la première fait sommairement état des recherches québécoises sur le processus d'intégration des personnes immigrantes et des méthodes de recherche utilisées. La deuxième définit le récit de vie comme une voie méthodologique crédible à ce type d'études, voire nécessaire, puisqu'il mène à des aspects sous-analysés. La troisième partie présente les caractéristiques de la recherche empirique et le cadre d'analyse. La quatrième expose les aspects dévoilés par le récit de vie, tels l'expérience, le pouvoir d'agir et le jugement des personnes rencontrées.

Enfin, la dernière partie offre une discussion sur la production plausible de sens et de savoirs.

Une recension des écrits sous l'angle méthodologique

La politique migratoire québécoise repose sur une immigration temporaire ou permanente (MIFI, 2020). L'immigration permanente sous-tend l'arrivée de candidats souhaitant s'installer au Québec pour le travail (immigrants économiques), pour rejoindre un membre de la famille (personnes parrainées à travers le regroupement familial) ou pour fuir des situations périlleuses dans le pays d'origine (réfugiés). Les travaux de recherche qui se sont intéressés à leur intégration socioprofessionnelle dans la province québécoise mettent en évidence plusieurs obstacles. Ces derniers sont d'abord systémiques (Lenoir-Achdjian et al., 2009; Zietsma, 2010), tels la non-reconnaissance des diplômes étrangers ou l'accès restreint aux permis pour exercer une profession réglementée. Ils touchent aussi aux conditions d'emploi jugées difficiles, telle l'occupation d'emplois à faible scolarité (Galarneau & Morissette, 2008) ou de faible qualité en termes de rémunération, de statut ou de protection sociale (Malambwe, 2017). Il s'agit également de taux d'emploi et de salaires inférieurs à ceux des natifs, ainsi que de taux de chômage plus élevé que la moyenne provinciale (Cousineau & Boudarbat, 2009; Malambwe, 2017; MIDI, 2015). Les personnes immigrantes vivent aussi une déqualification professionnelle (Chicha, 2009; Zietsma, 2010). Ces études quantitatives ont toute leur légitimité, mais elles informent peu sur le vécu de ces personnes.

En ce qui a trait aux recherches qualitatives, les problèmes d'intégration soulignés sont entre autres liés à de la discrimination. Et en ce sens, les travaux montrent que l'origine nationale, le genre ou la couleur de peau (Namululi et al., 2018; Piché & Renaud, 2018) influencent le processus d'intégration, les immigrants du Maghreb et de l'Asie de l'Est étant les plus discriminés. Ces études qualitatives se basent sur des entrevues semi-dirigées, où les questions, même ouvertes, peuvent orienter le propos des répondants sur les difficultés et moins sur les manières dont elles ont été résolues. De plus, les vécus présentés sont généralisés et révèlent fréquemment des personnes victimes, passives et insatisfaites du processus d'immigration au Québec. Dès lors, ces travaux ne mettent pas en évidence les aspects assumés, voire positifs, du parcours et le sentiment de satisfaction qui peut en résulter.

Toutes ces insuffisances relevées avec les méthodes quantitatives et qualitatives sont également constatées dans les études québécoises menées hors des grands centres. Là encore, des obstacles d'intégration sont soulignés par plusieurs auteurs (Dioh & Racine, 2017; Gallant et al., 2007; Vatz Laaroussi et al., 2010, 2015). Ils sont liés à des conditions socioéconomiques défavorables, à des emplois déqualifiés, à l'absence de réseaux ethniques et religieux, au manque de services adéquats ou encore, à la non-participation à la vie citoyenne – le tout rendant difficile l'intégration

socioprofessionnelle des personnes immigrantes en région. Par ailleurs, il faut noter que ces recherches régionales montrent des dynamiques spécifiques par rapport à celles observées dans la métropole montréalaise (Guilbert et al., 2016; Vatz Laaroussi et al., 2012). De plus, certaines familles immigrantes, de plus en plus nombreuses à s'y établir, sont sous-étudiées. C'est notamment le cas dans les Laurentides (Blain, 2005; Labrosse et al., 2015). Pourtant, la politique de régionalisation (Pronovost & Vatz Laaroussi, 2010), faisant partie des orientations gouvernementales depuis 1993, et qui a pour but de freiner le vieillissement de la population et la dévitalisation de certaines localités, amène de plus en plus de personnes immigrantes à quitter la métropole pour s'installer en région.

Le récit de vie pour documenter autrement le processus d'intégration

Sans pour autant nier les résultats de recherche exposés, les méthodes et autres éléments d'enquête qui y sont rattachés portent pour la plupart sur un jugement objectif des conditions de vie des personnes immigrantes, à travers l'appréciation de politiques publiques ou le recours à des indicateurs socioéconomiques agrégés comme les taux d'emploi ou de chômage. De plus, même quand elles sont qualitatives, les études ne reflètent pas suffisamment leur évaluation subjective et réflexive, leur capacité de résilience ou d'action. Le récit de vie devient alors une nécessité méthodologique pour étudier le processus d'intégration sans les cadrer dans des voies balisées de manière déterministe.

Selon Bertaux, le récit de vie est « une description sous une forme narrative d'un fragment de l'expérience vécue » (2016, p. 9). La personne est conviée à raconter son histoire et à livrer les significations et les interprétations qu'elle attribue à des événements vécus (Balleux, 2007; Bévir, 2013; Gagnon et al., 2020; Guilbert, 2009). Desmarais (2009) dira que le récit de vie est porteur d'éléments descriptifs et réflexifs reliés à une situation telle qu'elle est perçue et vécue sur le moment par un ensemble d'individus. Le récit permet de recueillir leur narration et les sentiments qui y sont associés (De Ryckel & Delvigne, 2010; Desmarais & Grell, 1986; Piron, 2019). Il devient alors une avenue pour décrire un autre aspect du réel (Van der Maren, 2007), en s'intéressant aux acteurs et à leurs discours (Vincent-Ponroy & Chevalier, 2018). Il a aussi le mérite de repositionner le parcours de vie dans une chronologie (Burrick, 2010) historique, sociale, économique, etc., tout en enracinant les histoires dans les contextes spécifiques au cours desquels elles se sont produites. Il met alors en évidence l'influence que les événements ont sur le cours de la vie et sur les groupes d'appartenance ou de référence.

Par conséquent, à travers le récit, les personnes immigrantes peuvent mobiliser leurs savoirs expérientiels pour justifier des choix fondamentaux dans leur vie (Desmarais & Simon, 2007, Gagnon et al., 2020; Piron, 2019) ou pour défendre une identité (Bernier & Perrault, 1987). À travers la description de leurs expériences, le

récit souligne les trajectoires, les changements, les transitions, les bouleversements, les progressions (Guay, 2015) et la nature des événements vécus.

De la même manière, le récit de vie permet de mettre en exergue leur pouvoir d'agir (Bandura, 2001; Dioh, 2020; Dioh et al., 2020; Gagnon et al., 2020; Piron, 2019; Radar & Le Pichon, 2019) et les comportements adoptés, telles les stratégies d'intégration (Dioh, 2014). Il favorise une prise de conscience des ressources construites tout au long de leur trajectoire, des avantages qui sont alors mobilisés dans la réalisation du projet. Par ailleurs, il mène à une compréhension plus approfondie des mécanismes de résilience (Gagnon et al., 2020; Guilbert, 2009), en mettant en évidence leur engagement et leur capacité de résistance (Capdevielle-Mougnibas & De Léonardis, 2010; Guay, 2015; Laberge et al., 2000).

Enfin, le récit de vie offre une occasion aux personnes immigrantes d'exercer un jugement sur leur parcours, puisqu'il leur permet de mobiliser une réflexivité (Desmarais & Simon, 2007; Gagnon et al., 2020; Gaudet, 2013; Kaufmann, 2001; Mucchielli, 1996). À cet effet, il révèle la poursuite d'un projet de vie global, au-delà du seul aspect professionnel (Dioh et al., 2020), des projets pouvant inclure des ambitions plus familiales et des plans transitoires. Cette quête peut alors mener à un sentiment de satisfaction, même si certains aspects du parcours sont décevants (Dioh et al., 2020).

C'est donc dire qu'à travers ce dispositif méthodologique, il devient possible de sortir d'une logique de normalisation des difficultés et des insatisfactions considérées comme inhérentes à tout projet migratoire. Un raisonnement où les personnes immigrantes sont présentées comme ayant peu de marge de manœuvre ou étant déterminées par des structures contraignantes qui limitent leur développement. Le récit de vie permet alors de mettre en exergue le processus d'objectivation de ces embûches et de révéler des trajectoires ascendantes (Chaxel et al., 2014).

En se concentrant sur le sens que les personnes immigrantes donnent à leurs expériences, au jugement qu'elles portent sur le contexte et à la nature intentionnelle de leurs actions, le paradigme adopté est compréhensif et interprétatif (Bévir, 2013; Charmillot & Dayer, 2007; Dilthey & Rickman, 1976; Ricoeur, 1976). Il amène à les considérer comme des interprètes proposant une réalité vécue. Mais cette intentionnalité concerne aussi le chercheur et son objet d'étude, car il étudie aussi le récit en le situant dans un ordre empiriquement généralisé et théoriquement situé. Le paradigme interprétatif implique donc une interaction dans laquelle le chercheur réagit aux analyses des acteurs qu'il étudie. Cette interaction avec leurs croyances induit toujours de possibles répercussions sur ses propres interprétations (Bévir, 2013). Tout récit s'inscrit donc nécessairement dans une lecture (Balleux, 2007; Bévir, 2013; Dilthey & Rickman, 1976; Ricoeur, 1976). Mais la narration d'expériences est considérée comme expression en soi et élément du réel (Gagnon et al., 2020; Mekdjian

& Olmedo, 2016). Selon Lainé, la scientificité du récit de vie se situe dans cette authenticité. En effet, l'auteur affirme que si la vérité constitue une conformité au réel, l'authenticité représente une véracité pour soi, un « souci de fidélité descriptive » (2007, p. 143). Ce dispositif méthodologique permet alors une interaction signifiante, créatrice de sens et de savoirs (Desmarais & Simon, 2007; Gagnon et al., 2020; Piron, 2019). Enfin, la fidélité des événements structurants assure la viabilité du récit (Bertaux, 2016), même si sa fiabilité peut être remise en cause du fait des ajouts ou des omissions.

En donnant la parole aux personnes immigrantes, le cadre théorique (Charmillot & Dayer, 2007) mobilisé et appartenant au paradigme compréhensif et interprétatif est l'interactionnisme symbolique. Il permet de mettre en évidence que les conceptions du monde social sont issues de l'expérience humaine et des interactions entre les individus et leurs environnements (Charon, 2003; Long, 1992). L'interactionnisme symbolique s'intéresse à l'expérience de terrain et au contexte où celle-ci se déroule. Cette approche n'adopte pas une posture objective venant expliquer les données, mais elle tente de faire émerger la compréhension des significations, en allant au-devant des individus pour interroger et saisir à des fins de description. Sur le plan technique (Charmillot & Dayer, 2007), elle privilégie des méthodes comme le récit de vie, favorisant ainsi le contact et la relation immédiate avec les personnes.

Les caractéristiques de l'étude et le cadre d'analyse

L'étude qui permet de développer une réflexion méthodologique autour du récit de vie a été réalisée auprès de personnes immigrantes établies dans plusieurs villes des Laurentides. Elle a été financée par le fonds de démarrage des professeurs en début de carrière de l'Université du Québec en Outaouais.

Le but de cette recherche était de combler l'insuffisance des travaux réalisés en région pour comprendre le processus d'intégration des personnes immigrantes au Québec, et de leur donner la parole pour qu'elles en définissent elles-mêmes les contours. Les personnes rencontrées provenaient d'Afrique du Nord, de l'Ouest et de l'Est, d'Europe de l'Ouest et de l'Est, et d'Amérique latine. Elles sont arrivées au Québec depuis 8 années environ et la moyenne d'âge au moment des entrevues était de 42 ans. Les relations ont été facilitées par les organismes communautaires de la région, des structures financées en bonne partie par le gouvernement québécois pour soutenir leur intégration. Les personnes immigrantes ont été informées de l'étude au moyen d'affiches déposées en ces lieux et elles ont pris contact avec le chercheur lorsqu'elles souhaitaient participer. Les critères d'admissibilité impliquaient qu'elles soient arrivées sur le sol québécois avec le statut permanent de travailleurs qualifiés, de personnes parrainées par le conjoint ou la conjointe déjà sur place, ou de personnes réfugiées. Les rencontres se sont tenues entre mai 2018 et avril 2019 à la suite d'une approbation éthique. Les répondants ont accepté, de manière libre et éclairée, de participer à

l'étude. Ils ont signé un formulaire de consentement, mais demeuraient libres de se retirer de la recherche en tout temps.

Puisque les récits pouvaient générer des souvenirs douloureux et raviver des blessures psychologiques (Mekdjian & Olmedo, 2016), les coordonnées des organisations publiques ou communautaires assurant des services sociaux dans la région étaient remises à chaque participant. Par ailleurs, bien que les méthodes qualitatives, dont le récit de vie, soient critiquées du fait des rapports sociaux hiérarchiques et asymétriques qu'elles peuvent induire entre le chercheur et le narrateur (Mekdjian & Olmedo, 2016), dans ce cas précis, les personnes rencontrées étaient instruites et en contrôle de leurs conditions de vie. On pouvait donc penser qu'elles ne se sentaient pas en situation d'infériorité en présence de l'assistante de recherche qui a mené les entretiens. Après chaque rencontre, elles ont évalué leur expérience de recherche. En effet, un espace de parole leur était offert pour s'exprimer librement sur le sujet et leurs évaluations étaient toujours positives.

Les récits de vie favorisent un climat d'échange entre le chercheur et le répondant. À la différence des entrevues semi-dirigées, le temps n'est jamais déterminé, la parole est libre et la relation est intersubjective dans le langage et les intentions (Burrick, 2010). Cet échange permet au chercheur de recueillir le sens donné aux actes, de stimuler la cognition du répondant, de l'accompagner dans l'analyse de ses actions, ses choix, et ses relations sociales, dans une logique de co-construction de sens et d'interprétations négociées (Chaxel et al., 2014). À l'aide d'une grille d'entretien servant de canevas, une question ouverte est posée offrant au répondant l'occasion de raconter son histoire et des questions de relance suivent pour compléter les propos entendus. En tout, 25 récits de vie ont été réalisés, d'une durée moyenne de 90 minutes. Les répondants sont revenus sur le parcours de vie hors Québec, les raisons de l'immigration, le choix de la région, le processus d'intégration socioprofessionnelle, les contraintes et opportunités rencontrées, et l'évaluation globale du projet migratoire. À la fin des entretiens, des données sociodémographiques ont été recueillies (voir l'Appendice 1).

Les récits ont été retranscrits en verbatim, que les répondants ont ensuite validés. Par la suite, le matériel a été soumis à différentes analyses. L'analyse verticale (Dioh, 2020; Pilote & Garneau, 2011) offrait la possibilité de souligner les étapes marquantes du parcours pour chaque personne rencontrée. L'analyse thématique (Gilbert, 2009; Laberge et al., 2000) a porté sur le contenu des récits et leurs énoncés. Les sujets documentés sont alors devenus des indicateurs. Par la suite, l'analyse séquentielle (Brunelle et al., 2002) a permis de catégoriser les récits en trois lignes biographiques traitant de l'histoire de vie générale des répondants : situations prémigratoire, migratoire et post-migratoire. Les différentes narrations mises en relation (Veith, 2004) visaient à apporter un niveau de cohérence transversale, à l'échelle du corpus. Cette

cohérence, pour qu'elle puisse être établie, supposait donc une comparaison et une mise en évidence des constantes qui traversaient la diversité géographique, culturelle et socioéconomique des participants.

Les différents sujets se recoupant dans les récits permettaient d'abord de construire des repères pour souligner le sens (Bernier & Perrault, 1987) du processus d'intégration pour les personnes immigrantes. La notion de sens est fondée à partir de leur expertise et de leur expérience. Des connaissances contextualisées sont ainsi développées (Balleux, 2007; Desmarais & Simon, 2007; Guay, 2015; Piron, 2019). Ensuite, tout ce travail de lecture et de relecture transversale, de découpage et de mise en commun a fait émerger en cours d'analyse une récurrence autour d'actions, de réactions et de projets entrepris en contexte d'immigration, ainsi que des interactions sociales en jeu. Il a permis de souligner des démarches entreprises pour contourner les difficultés, ce qui témoigne d'un pouvoir d'agir selon trois trajectoires à l'étape de la situation migratoire : le retour aux études, l'entrepreneuriat et l'emploi salarié. Le pouvoir d'agir réfère aux théories sur l'agentivité (Bandura, 2001). Étudier l'agentivité revient à s'intéresser aux actions que posent les individus face aux contraintes, tout en reconnaissant qu'ils ont une réelle capacité à agir sur le monde et à le transformer. Être un agent, c'est faire bouger les choses par des interventions pour donner un sens et une direction satisfaisants à leur vie (Bandura, 2001; Dioh, 2020). L'agentivité est donc cette capacité à agir au-delà des déterminismes, à se conformer certes, mais également à résister, à jouer et déjouer, à transformer (Haicault, 2012). Enfin, le travail d'analyse transversale a permis de mettre en évidence l'appréciation du projet migratoire et le sentiment de satisfaction qui en émerge. Dans les recherches sur ce sujet, cette dernière notion repose sur des indicateurs qualitatifs comme le sentiment de compétence (Brodard et al., 2018), le sentiment de sécurité (Camelis et al., 2013), ou encore la capacité à anticiper la vie future (Le Flanchec et al., 2017).

Les résultats présentés dans la prochaine section permettent d'illustrer les éléments que le dispositif méthodologique a fait émerger, autrement dit la mise en exergue de la capacité des personnes rencontrées à produire du sens à travers leurs expériences, à mobiliser leur pouvoir d'agir et à évaluer le processus d'intégration. Il ne s'agit que d'une partie des résultats obtenus dans le cadre de cette recherche. Ceux-ci ont été présentés dans leur entièreté aux différents participants et aux acteurs travaillant à l'intégration des personnes immigrantes dans la région des Laurentides. En effet, des midis-discussions et des séminaires ont été organisés et les membres des tables de concertation et des conseils d'administration où siège le chercheur principal ont aussi été invités. Ces présentations ont permis une validation des données avant la diffusion des résultats.

L'émergence de nouvelles connaissances grâce aux récits de vie

Les expériences relatées par les personnes rencontrées soulignent des obstacles à l'intégration. Ils sont d'abord liés à l'obtention d'un emploi avec les compétences acquises hors Québec. De leur point de vue, l'emploi se fait rare en région et les employeurs hésitent à reconnaître leurs qualifications antérieures : « C'est sûr qu'en région il n'y a pas trop d'emplois et j'ai eu du mal à en trouver » (participant 20). Une autre participante affirme : « Les employeurs n'admettent pas les diplômes de chez nous et pourtant on est vraiment très qualifiés » (participante 15). Les répondants mobilisent alors un pouvoir d'agir pour contourner les problèmes. Aussi, selon trois trajectoires identifiées (le retour aux études, l'entrepreneuriat et l'emploi salarié), ils témoignent d'une démarche engagée à travers laquelle des stratégies sont mises en place.

Dans le premier cas de figure, certains ont contourné les obstacles en décidant de suivre une nouvelle formation, consentant de surcroît à une déqualification :

J'ai regardé plusieurs programmes, mais je voulais juste faire quelque chose d'un an pour intégrer le travail. Quand j'ai vu que j'avais une équivalence [évaluation comparative des études effectuées hors du Québec] qui était juste un DEC [diplôme d'études collégiales] et que mon parcours universitaire n'était pas reconnu, ça ne me tentait plus de faire beaucoup d'études (participante 2).

Ces actions entreprises ne sont pas garantes de succès, mais ils ne baissent pas les bras : « J'ai deux formations québécoises [de niveau collégial], mais je n'ai jamais travaillé avec. J'ai déposé plus de cent demandes d'emploi, je n'ai jamais reçu de réponse! » (participant 18). Certains autres efforts ont donné de meilleurs résultats : « Si je n'avais pas fait un diplôme québécois, je serais toujours dans la manufacture [travail manuel en chaîne de montage], avec la jobine [de petits boulots]. Il a fallu [aller] chercher un diplôme pour pouvoir évoluer » (participant 25).

Dans le deuxième cas de figure, les personnes rencontrées ont réagi en se lançant dans un projet entrepreneurial :

Du travail qualifié dans les Laurentides, il n'y en a pas! Ce sont des jobines [petits boulots] ou des PME qui n'ont pas besoin de se développer. Par contre, la région a une capacité d'attrait et un potentiel économique qui est formidable. Alors, il faut créer soi-même son emploi (participant 23).

Mais là encore, elles relatent d'autres difficultés. Pourtant, elles continuent de persévérer :

Quand j'ai repris la garderie [la crèche], les rumeurs ont commencé comme quoi qu'un immigrant avait pris le relais. La garderie s'est alors

vidée de 50 %. Pis ça a été vraiment difficile. Mais aujourd'hui la garderie est pleine et des parents veulent encore s'inscrire (participant 17).

Dans le dernier cas de figure, les répondants ont accepté de réajuster leurs attentes et d'envisager des emplois déqualifiés pour insérer le marché du travail :

J'ai fait affaire avec une agente d'emploi [dans un organisme de soutien à l'emploi]. Elle m'a dit de ne plus mettre sur mon CV que j'avais un baccalauréat [diplôme universitaire de 1^{er} cycle]. « Enlève ça, dis que tu as un DEC. Et peut-être que tu vas accéder au poste » (participante 2).

Mais même en emploi, les difficultés sont toujours présentes, notamment dans les relations de travail : « À Montréal, tout le monde est représenté et il n'y a pas de jugement. Mais dans les Laurentides en général, il y a du favoritisme même là où je travaille présentement » (participant 18).

Les répondants s'inscrivent donc dans une recherche planifiée d'issues. Ils sont plongés dans un environnement où ils essaient de comprendre les rouages et d'avancer leurs projets. Hormis les obstacles professionnels, les expériences relatées soulignent d'autres problématiques, telles que la discrimination en emploi ou le choc culturel dans une nouvelle société d'accueil, des réalités avec lesquelles ils doivent aussi négocier :

C'est un choc! Quand on vient en vacances, c'est génial. Les gens vous disent « bienvenus », « avec plaisir ». On pense alors qu'il y a une empathie, une bienveillance naturelle, mais c'est simplement des politesses culturelles. Quand on vit avec eux, là il y a un écart (participante 22).

Face à ces diverses situations vécues, les personnes rencontrées mettent en place d'autres stratégies pour déjouer les contraintes. Des actions qui témoignent encore une fois de leur pouvoir d'agir. Des ressources sont mobilisées, tels les organismes d'aide à l'intégration : « Je savais qu'il y avait des organismes qui aidaient à l'intégration, à la recherche d'emploi ou à l'orientation : moi j'ai eu recours à ça » (participant 13). Dans d'autres situations, elles ont suivi des cours de francisation [programme d'apprentissage du français subventionné par le MIFI] et de perfectionnement de l'anglais : « Je suis entré dans la francisation à temps plein. Pis j'ai réussi tous les niveaux. Après je me suis inscrit au cégep [établissement d'enseignement collégial] pour approfondir l'anglais » (participant 17). Les répondants tentent aussi de créer un réseau social à travers des activités de bénévolat : « Dans notre ville, on est actifs au niveau de l'école des enfants. C'est un moyen qui m'a permis de percer un autre milieu » (participante 9). Ils envisagent des projets d'avenir tel le retour aux études : « J'aime mon emploi et j'ai comme projet d'aller chercher plus en retournant aux études » (participante 9), ou encore la création d'entreprise : « J'ai de nouveaux projets, en fait je veux monter une agence, un réseau d'agences de communication. Et

justement faire le pont entre les deux continents » (Participant 4). Ils sont dès lors actifs, réactifs, voire proactifs, dans leurs démarches d'intégration.

Quand ils évaluent le projet global d'immigration, un sentiment de satisfaction émerge. Celui-ci est d'abord lié aux occasions professionnelles et d'affaires, qui sont jugées bonnes :

Au Québec, je suis libre de créer mon école [d'art], des possibilités que je n'aurais jamais en France. D'un point de vue professionnel, il y a un potentiel pour se réaliser qui est plus grand parce qu'il y a moins d'entraves (participante 24).

Le sentiment de satisfaction vient aussi du fait que le projet d'immigration va au-delà du seul aspect professionnel. C'est aussi un projet d'éducation pour les enfants : « Nous donnons la chance à notre enfant d'avoir ce qu'on n'a pas eu. La possibilité d'étudier dans de grandes écoles [grandes universités] » (participante 3). C'est la recherche d'une meilleure qualité de vie : « C'est une qualité de vie qu'on recherchait avant tout autre chose » (participante 10). C'est aussi la quête d'une vie plus sécuritaire : « J'ai fui la guerre parce qu'il y avait des problèmes ethniques [...]. Je recherchais une stabilité politique et une sécurité » (participant 14).

Une production de sens et de savoirs

Comprendre le processus d'intégration des personnes immigrantes au Québec a d'abord mené à leur donner la parole pour que, de manière réflexive, elles racontent comment elles agissent face à des conditionnements structurels, institutionnels et sociaux. Cette production de sens (Balleux, 2007; Bévir, 2013; Gagnon et al., 2020; Guilbert, 2009) représente le premier aspect de la richesse méthodologique. En effet, à travers les expériences relatées, le récit de vie donne accès à l'individu comme sujet, à son identité ou son vécu. Il révèle alors deux dimensions : la subjectivité et la réflexivité. La subjectivité est un espace qui permet une représentation de soi. Elle est le lieu de sa prise de conscience des représentations et de sa relation au monde (Bertucci, 2012). La réflexivité (Desmarais & Simon, 2007; Gagnon et al., 2020; Gaudet, 2013; Kaufmann, 2001; Mucchielli, 1996) lui permet de se situer dans un espace social et contextualisé (Veith, 2004). Kaufmann dira que « l'individu pense avec le collectif dans lequel il s'engage, selon des modalités définies avec précision par le contexte » (2001, p. 209). Les personnes immigrantes déploient donc leur capacité à réfléchir et à comprendre leur vie, à donner du sens à leur histoire et à l'embrasser dans un mouvement qui va du passé à un avenir perçu comme ouvert (De Ryckel & Delvigne, 2010).

Le deuxième aspect de la richesse méthodologique réside dans la mise en évidence des stratégies déployées par les personnes immigrantes et de leur pouvoir d'agir (Bandura, 2001; Dioh, 2020; Dioh et al., 2020; Gagnon et al., 2020; Piron, 2019; Radar & Le Pichon, 2019), à travers leur engagement constant dans le processus

d'intégration. Cette capacité d'action les amène à réajuster leurs attentes et leurs projets, à intervenir et à se réinventer dans d'autres sphères en considérant le contexte institutionnel. Une croyance d'auto-efficacité leur permet de déterminer les efforts qu'elles déploieront, de faire preuve de persévérance, mais aussi d'anticiper les conséquences probables et plausibles de leurs démarches. La réflexivité qui s'y rattache offre la possibilité de montrer l'enchevêtrement de différentes actions, d'expériences positives et d'événements significatifs (Desmarais & Simon, 2007; Gagnon et al., 2020; Laberge et al., 2000). Par le fait même, elle mène à comprendre l'intégration comme correspondant à de multiples scénarios où les facteurs décisifs et les issues peuvent être variables (Laberge et al., 2000). Le récit permet de faire ressortir les actions qui sont susceptibles d'être communes et les points de divergence (des analyses qui ne sont pas présentées dans cet article) dans les trajectoires, en évitant le jugement de valeur (Veith, 2004) et la normalisation des difficultés et des insatisfactions.

Enfin, la troisième richesse méthodologique est de mettre en évidence l'appréciation du projet migratoire par les personnes rencontrées et le sentiment de satisfaction qu'elles rapportent. En effet, en croyant en leur capacité à avoir le contrôle sur leur vie, elles perçoivent et anticipent plusieurs autres opportunités et arrivent à se projeter. Leur sentiment de satisfaction repose alors sur la croyance en leurs compétences (Brodard et al., 2018) et sur leur capacité à anticiper la vie future (Le Flanchec et al., 2017). Il découle aussi du fait qu'elles tendent vers des réalisations au-delà du seul aspect professionnel, telles que l'aboutissement d'un projet familial, l'acquisition d'une meilleure qualité de vie et le développement d'un sentiment de sécurité (Camelis et al., 2013).

Le récit de vie met en exergue ce qui est de l'ordre de la reproduction des trajectoires et des dynamiques de transformation. Il a permis de mettre en rapport plusieurs cas particuliers pour produire des connaissances (Bévir, 2013; Dilthey & Rickman, 1976; Ricoeur, 1976). En mettant en exergue les faits considérés comme tels par les sujets, en les replaçant dans leur logique diachronique, mais aussi en soulignant les caractères descriptif ou explicatif (Bertaux, 2016) qu'ils proposent, le récit a servi à faire ressortir les récurrences (Vincent-Ponroy & Chevalier, 2018), mais aussi les concepts porteurs et révélateurs (Bertaux, 2016; Roekens, 2013). L'intérêt a autant été dans le contenu des faits relatés, dans les actions qui se dégageaient de cette réflexivité (Desmarais & Simon, 2007; Gagnon et al., 2020; Gaudet, 2013; Kaufmann, 2001; Mucchielli, 1996), que dans le jugement porté par les acteurs.

Conclusion

Dans cet article, la perception que les personnes immigrantes ont de leur processus d'intégration varie de ce qui est usuellement présenté dans les recherches sur le sujet. En effet, les épreuves sont abordées en dressant le bilan de façon positive. De plus, les

mécanismes de résilience et le pouvoir d'agir révélés montrent que ces personnes sont capables de faire face aux défis rencontrés, de poser des actions anticipées ou non, ou encore de réajuster leurs attentes premières. Ces dernières tiennent compte de facteurs contextuels, comme le soutien des organismes, l'apprentissage du français, le contrôle étatique dans le domaine des affaires, les interactions sociales, etc. L'appréciation portée sur le projet migratoire traduit un sentiment de satisfaction. Le récit de vie offre donc l'opportunité d'un changement social en faisant entendre les voix (Chaxel et al., 2014; Piron, 2019) des personnes immigrantes sur une autre tonalité.

Le portrait présenté dans cet article ne met pas en évidence les parcours personnalisés de chacun des individus ni l'analyse verticale qui s'y rattache. L'analyse transversale a été privilégiée pour donner priorité à la comparaison et à la compréhension globale. Pour des recherches futures, le travail pourrait s'étendre à un échantillon plus large et donner lieu à des analyses plus approfondies auprès d'autres groupes d'immigrants, qu'ils soient temporaires ou permanents. De nouvelles études pourraient aussi être menées dans d'autres régions québécoises, dans le reste du Canada et ailleurs dans le monde.

La conclusion de Bertucci (2012) est de propos pour terminer cet article :

[L]'intérêt d'une réflexion sur le récit de vie comme processus de production des savoirs fait émerger une mémoire, notamment celle de l'immigration, qui permet à la fois de changer le regard sur les migrants et d'éviter l'obstacle de l'enfermement dans les récits mémoriels et les assignations identitaires, lesquels sont autant de freins à l'intégration (p. 100).

Ainsi, les résultats rapportés mettent en évidence de nouvelles connaissances. Ils favorisent la reconnaissance de la complexité des trajectoires et le pouvoir d'agir déployé par les personnes concernées. Ils leur donnent l'occasion de se sentir considérées et respectées dans les parcours accomplis (Gagnon et al., 2020), tout en leur offrant la possibilité d'évaluer favorablement leurs expériences d'immigration.

Références

- Balleux, A. (2007). Le récit phénoménologique : étape marquante dans l'analyse des données. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (3), 396-423.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.

- Bernier, L., & Perrault, I. (1987). Pratique du récit de vie : retour sur *L'artiste et l'œuvre à faire*. *Cahiers de recherche sociologique*, 5(2), 29-43.
- Bertaux, D. (2016). *Les récits de vie* (4^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Bertucci, M.-M. (2012). Le récit de vie, un processus réflexif à l'œuvre dans la production des savoirs. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 1(2), 85-102.
- Bévir, M. (2013). Une approche interprétative de la gouvernance. *Revue française de science politique*, 3(63), 603-623.
- Blain, M.-J. (2005). Parcours d'immigrants universitaires colombiens dans la région des Laurentides : déclassé professionnel et stratégies identitaires. *Les Cahiers du Gres*, 5(1), 81-100.
- Brodard, F., Pettignano, M., Quartier, V., & Roman, P. (2018). Évaluation de l'impact d'une plateforme interactive pour le développement des compétences pratiques dans l'examen psychologique de l'enfant. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 15(2), 65-79.
- Brunelle, N., Cousineau, M., & Brochu, S. (2002). La famille telle que vécue par de jeunes consommateurs de drogues et trajectoires types de déviance juvénile. *Drogues, santé et société*, 1(1), 1-20.
- Burric, D. (2010). Une épistémologie du récit de vie. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (8), 7-36.
- Camelis, C., Dano, F., Goudarzi, K., Hamon, V., & Llosa, S. (2013). Les rôles des « co-clients » et leurs mécanismes d'influence sur la satisfaction globale durant une expérience de service. *Recherche et applications en marketing*, 28(1), 46-69.
- Capdevielle-Mougnibas, V., & De Léonardis, M. (2010). Ségrégation sociale et responsabilité du chercheur en psychologie : donner la parole à ceux qui ne l'ont pas. *Recherches qualitatives*, 29(2), 134-159.
- Charmillot, M., & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (3), 126-139.
- Charon, J. (2003). *Symbolic interactionism: An introduction, an interpretation, an integration*. Upper Saddle River, NJ : Pearson.
- Chaxel, S., Fiorelli C., & Moity-Maïzi, P. (2014). Les récits de vie : outils pour la compréhension et catalyseurs pour l'action, *¿ Interrogations ?*, (17). Repéré à <http://www.revue-interrogations.org/Les-recits-de-vie-outils-pour-la>
- Chicha, M.-T. (2009). *Le mirage de l'égalité : Les immigrées hautement qualifiées à Montréal*. Montréal : Centre Métropolis du Québec – Immigration et Métropoles.
- Cousineau, J.-M., & Boudarbat, B. (2009). La situation économique des immigrants au Québec. *Relations industrielles/Industrial Relations*, 64(2), 230-249.

- De Ryckel, C., & Delvigne, F. (2010). La construction de l'identité par le récit. *Psychothérapies*, 4(30), 229-240.
- Desmarais, D. (2009). L'approche biographique. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données* (5^e éd., pp. 360-389). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desmarais, D., & Grell, P. (1986). *Les récits de vie; théorie, méthode et trajectoires types*. Montréal : Éditions Saint-Martin.
- Desmarais, D., & Simon, L. (2007). La démarche autobiographique et son objet : enjeux de production de connaissance et de formation. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (3), 350-370.
- Dioh, M.-L. (2014). Intégration socioprofessionnelle dans la région de Québec : ressources, choix et stratégies des immigrants du secteur des TIC. *Cahiers de l'ÉDIQ*, 2(1), 60-65.
- Dioh, M.-L. (2020). L'agentivité des immigrants qualifiés comme vecteur d'intégration socioprofessionnelle au Québec. *Canadian Ethnic Studies/Études ethniques au Canada*, 52(2), 99-114.
- Dioh, M.-L., Guilbert, L., & Racine, M. (2020). L'immigrant actif : étude du parcours de vie comme cadre d'analyse pour une compréhension globale du projet migratoire. *Alterstice*, 9(1), 39-50.
- Dioh, M.-L., & Racine, M. (2017). Insertion professionnelle des immigrants qualifiés en technologies de l'information à Québec : à l'encontre des mythes, témoignages d'immigrants. *Relations industrielles/Industrial Relations*, 72(4), 763-784.
- Dilthey, W., & Rickman, H. P. (1976). *Selected writings*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Gagnon, R., Thiaw, M.-L., & Fernandes, F. (2020). Le travail de réflexivité de femmes immigrantes au service de la formation de futures sages-femmes... et de leur propre intégration. *Alterstice*, 9(1), 63-75.
- Galarneau, D., & Morissette, R. (2008). Scolarité des immigrants et compétences professionnelles requises. *Perspectives*, 5-19. Repéré à <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-001-x/2008112/article/10766-fra.htm>
- Gallant, N., Roy, J.-O., & Belkhodja, C. (2007). L'immigration francophone en milieu minoritaire : portrait de quatre municipalités rurales. *Revue des Cantons de l'Est*, 29(30), 79-98.
- Gaudet, S. (2013). Comprendre les parcours de vie : une lecture au carrefour du singulier et du social. Dans S. Gaudet (Éd.), *Repenser les familles et ses transitions. Repenser les politiques publiques* (pp. 15-51). Québec : Presses de l'Université Laval.

- Gilbert, S. (2009). La recherche qualitative d'orientation psychanalytique : l'apport heuristique de rencontres intersubjectives. *Recherches qualitatives*, 28(3), 19-39.
- Guay, C. (2015). La légitimité des discours narratifs autochtones dans le développement des connaissances en travail social. *Recherches amérindiennes au Québec*, 45(2-3), 15-23.
- Guilbert, L. (2009). Médiation culturelle et résilience : la pratique du dit de vie en groupe interculturel. *Frontières*, 22(1-2), 108-119.
- Guilbert, L., Arsenault, S., Gallant, N., Lechaume, A., Prévost, C., Racine, M., & Walling, R. (2016). Diversité, immigration et partenariat dans les régions du Québec. Dans M. Lanouette, & É. Rivard (Éds), *Dire la diversité culturelle du Québec. Réflexions sur fond muséal* (pp. 11-24). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Haicault, M. (2012). Autour d'agency. Un nouveau paradigme pour les recherches de genre. *Rives méditerranéennes*, 1(41), 11-24.
- Kaufmann, J.-C. (2001). *Ego : pour une sociologie de l'individu*. Paris : Nathan.
- Laberge, D., Morin, D., Roy, S., & Rozier, M. (2000). Capacité d'agir sur sa vie et inflexion des lignes biographiques : le point de vue des femmes itinérantes. *Santé mentale au Québec*, 25(2), 21-39.
- Labrosse, J., Blackburn, M.-É., Auclair, J., Gaudreault, M., & Joyal, I. (2015). *Expertise en matière d'emploi et d'immigration des gestionnaires de la région des Laurentides*. Jonquière : ECOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière (région Laurentides).
- Lainé, A. (2007). *Faire de sa vie une histoire : théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Le Flanchec, A., Mullenbach-Servayre, A., & Rojot, J. (2017). Pratiques de gestion des ressources humaines et stratégies d'innovation en France : les apports de l'enquête REPONSE 2011. *Relations industrielles/Industrial Relations*, 72(1), 173-202.
- Lenoir-Achdjian, A., Arcand, S., Helly, D., Drainville, I., & Vatz Laaroussi, M. (2009). Les difficultés d'insertion en emploi des immigrants du Maghreb au Québec. *Choix IRPP*, 15(3). Repéré à <https://on-irpp.org/2JJ82Jh>
- Long, N. (1992). Introduction. Dans N. Long, & A. Long (Éds), *Battlefields of knowledge: The interlocking of theory and practice in social research and development* (pp. 3-15). London : Routledge.
- Malambwe, J.-M. K. (2017). Les immigrants du Québec : participation au marché du travail et qualité de l'emploi. *Canadian Ethnic Studies*, 49(2), 33-52.

- Mekdjian, S., & Olmedo, E. (2016). Médier les récits de vie. Expérimentations de cartographies narratives et sensibles. *M@ppemonde*, (118). Repéré à <http://mappemonde.mgm.fr/118as2/>
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI). 2015. *L'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration et quelques composantes 2010-2014*. Québec : Direction de la recherche et de l'analyse prospective.
- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI). (2020). *Présence en 2019 et portraits régionaux des personnes immigrantes admises au Québec de 2008 à 2017*. Québec : Service de la recherche, de la statistique et de la veille.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Namululi, N., Bagaoui, R., & Hemedzo, K. (2018). Analyse intersectionnelle des défis et enjeux des inégalités sociales sur le marché du travail : l'expérience de vingt femmes congolaises résidant au Québec et en Ontario. *Reflets*, 24(1), 98-126.
- Piché, V., & Renaud, J. (2018). Un nouveau regard sur l'immigration. Dans D. Meintel, A. Germain, D. Juteau, V. Piché, & J. Renaud (Éds), *L'immigration et l'ethnicité dans le Québec contemporain* (pp. 59-85). Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Pilote, A., & Garneau, S. (2011). La contribution de l'entretien biographique à l'étude de l'hétérogénéité de l'expérience étudiante et de son évolution dans le temps. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42(2), 11-30.
- Piron, F. (2019). Les récits de vie peuvent-ils être des outils de changement social et de résistance aux injustices épistémiques? Dans M.-C. Bernard, G. Tschopp, & A. Slowik (Éds), *Les voies du récit : pratiques biographiques en formation, intervention et recherche* (pp. 209-229). Québec : Éditions science et bien commun & LEL du CRIRES. Repéré à https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/les-voies-du-recit-pdf_final.pdf
- Pronovost, S., & Vatz Laaroussi, M. (2010). Le développement des régions du Québec et les défis de la régionalisation de l'immigration. *Nos Diverses Cités/Our Diverse Cities*, (7), 53-58.
- Radar, E., & Le Pichon, E. (2019). Une langue « tordue »? Réappropriations identitaires par les récits de vie : pratiques translangagières et agentivité en contexte migratoire. *Langage et sociétés*, 3(168), 119-137.
- Ricoeur, P. (1976). *Interpretation theory. Discourse and the surplus of meaning*. Fort Worth, TX : Christian University Press.

- Roekens, N. (2013). Du singulier à l'universel dans la recherche qualitative en sciences de l'éducation : l'exemple du récit de vie. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (15), 365-380.
- Van der Maren, J.-M. (2007). De la construction subjective de l'esprit à la révélation objective du réel, mais le réel est-il la réalité? *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (5), 18-25.
- Vatz Laaroussi, M., Bernier, E., & Guilbert, L. (2012). *Les collectivités locales au cœur de l'intégration des immigrants. Questions identitaires et stratégies régionales*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Vatz Laaroussi, M., Duteau, C., & Amla, R. (2015). *Les pratiques d'organismes de régionalisation de l'immigration auprès des milieux d'emplois dans cinq régions du Québec : les points de vue des organismes, des employeurs et des immigrants*. Voies vers la prospérité/Pathways to prosperity. Repéré à <http://p2pcanada.ca/wp-content/blogs.dir/1/files/2015/11/Les-pratiques-dorganismes-de-regionalisation-de-limmigration-aupres-des-milieux-demlois-dans-cinq-regions-du-Quebec-les-points-de-vue-des-organismes-des-employeurs-et-des-immigrants.pdf>
- Vatz Laaroussi, M., Guilbert, L., & Bezzi, G. (2010). La rétention des immigrants dans les régions du Québec ou comment installer son « chez soi »? *Diversité Canadienne/Canadian Diversity*, 8(1), 25-31.
- Veith, B. (2004). De la portée des récits de vie dans l'analyse des processus globaux. *Bulletin de méthodologie sociologique*, (84). Repéré à <http://journals.openedition.org/bms/78>
- Vincent-Ponroy, J., & Chevalier, F. (2018). Les récits de vie. Dans F. Chevalier, L. M. Cloutier, & N. Mitev (Éds), *Les méthodes de recherche du DBA* (pp. 158-175). Québec : EMS Management et société.
- Zietsma, D. (2010). Immigrants exerçant des professions réglementées. *Perspective*, 15-31. Repéré à <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-001-x/2010102/pdf/11121-fra.pdf>

Marie-Laure Dioh est professeure agrégée au Département des sciences administratives de l'Université du Québec en Outaouais. Diplômée en psychologie du travail, elle détient aussi un doctorat en relations industrielles. Ses principaux travaux de recherche portent sur l'intégration socioprofessionnelle des personnes immigrantes au Québec, la gestion de la diversité culturelle, les théories d'agentivité et les méthodes qualitatives, notamment le récit de vie. Elle est membre régulière de l'Équipe de recherche en partenariat sur la diversité culturelle et l'immigration dans la région de Québec (ÉDIQ) et membre associée du Centre de recherche sur les innovations sociales (CRISES).

Raymonde Gagnon est professeure titulaire au Département sage-femme de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Diplômée en santé communautaire avec spécialisation en ethnologie interculturelle, elle détient un doctorat en sciences humaines appliquées. Ses intérêts de recherche portent sur la périnatalité notamment en situation d'immigration, les pratiques professionnelles et l'interculturalité avec des approches de recherche qualitative et socioanthropologique centrées sur l'expérience vécue. Elle est membre de l'ÉDIQ (Équipe de recherche en partenariat sur la diversité culturelle et l'immigration dans la région de Québec) et du CEIDF (Centre d'études interdisciplinaires sur le développement de l'enfant et la famille).

Michel Racine est professeur titulaire spécialisé en gestion des ressources humaines au Département des relations industrielles de l'Université Laval. Ses intérêts de recherche portent sur la gestion de la diversité culturelle, l'intégration de la main-d'œuvre immigrante en emploi et la gestion territoriale des ressources humaines. Il s'intéresse aussi aux notions d'interculturalité au travail et de culture appliquées au secteur des hautes technologies et en région. Dans ses travaux, il recourt à diverses méthodes qualitatives, autant classiques (entrevues semi-dirigées, individuelles ou en groupe) que plus originales (recherche collaborative, ethnographie organisationnelle). Il est membre de l'ÉDIQ (Équipe de recherche en partenariat sur la diversité et l'immigration dans la région de Québec) et de la CRIDE (Chaire de recherche sur l'intégration et la gestion des diversités en emploi).

Pour joindre les auteurs :
marie-laure.dioh@uqo.ca
raymonde.gagnon@uqtr.ca
michel.racine@rlt.ulaval.ca

Appendice 1
Profil sociodémographique des participants

PARTICIPANT	SEXE	ÂGE	NOMBRE D'ANNÉES AU QC (EN 2018)	STATUT D'IMMIGRATION	PAYS ORIGINE
1	H	34	2015 (3)	Travailleur qualifié	Île Maurice
2	F	37	2010 (8)	Travailleuse qualifiée	Maroc
3	F	28	2015 (3)	Parrainée	Cameroun
4	H	44	2017 (1)	Réfugié	Congo RDC
5	H	38	2011 (7)	Travailleur qualifié	Sénégal
6	H	51	2002 (16)	Réfugié	Colombie
7	H	41	2009 (9)	Travailleur qualifié	Mexique
8	F	37	2010 (8)	Réfugiée	Colombie
9	F	30	2009 (9)	Parrainée	Bénin
10	F	41	2007 (11)	Travailleuse qualifiée	France
11	H	73	2007 (11)	Travailleur qualifié	Ukraine
12	F	35	2010 (8)	Parrainée	Côte d'Ivoire
13	H	41	2010 (8)	Travailleur qualifié	Côte d'Ivoire
14	H	59	2017 (1)	Réfugié	Congo RDC
15	F	52	1992 (26)	Réfugiée	Burundi
16	F	23	2016 (2)	Réfugiée	Côte d'Ivoire
17	H	45	2009 (9)	Travailleur qualifié	Roumanie
18	H	54	2006 (12)	Réfugié	Mauritanie
19	F	49	2004 (14)	Parrainée	Pérou
20	H	37	2008 (10)	Réfugié	Congo RDC
21	H	41	2008 (10)	Travailleur qualifié	Algérie
22	F	39	2012 (6)	Travailleuse qualifiée	Cameroun
23	H	45	2013 (5)	Travailleur qualifié	France
24	F	47	2013 (5)	Travailleuse qualifiée	France
25	H	51	2015 (3)	Travailleur qualifié	Belgique

Récits de jeunes en situation de handicap : nature des dynamiques interactionnelles et enjeux pour la chercheuse ou le chercheur

Brigitte Bayet, Docteure

Université Paris Nanterre, France

Résumé

Ce texte propose d'analyser les dynamiques interactionnelles lors d'entretiens à caractère biographique recueillis auprès de jeunes en situation de handicap. Cette relation à l'autre dans son altérité radicale, dans sa manière d'être au monde, parfois dans la souffrance, dans des fonctionnements cognitifs éloignés de nos perceptions, interroge la posture de la chercheuse ou du chercheur. À partir d'exposition de situations d'entretien vécues seront abordées des notions telles que la distance impliquée, la familiarité, l'écoute sensible et le travail introspectif sur soi-même. L'engagement de la narratrice ou du narrataire, sa perception de son interlocutrice ou interlocuteur et le sens attribué à cette situation de communication particulière sont examinés, ainsi que la configuration de l'entretien quand se présente une entrave à l'expression, à la réflexivité et à la conceptualisation.

Mots clés

ENTRETIEN À CARACTÈRE BIOGRAPHIQUE, SITUATION DE HANDICAP, ALTÉRITÉ, DYNAMIQUES INTERACTIONNELLES, DISTANCE IMPLIQUÉE

Abstract

This text is an analysis of interactional dynamics during biographical interviews with youth with disabilities. This relationship with the other in its radical otherness, in its manner of existing, sometimes in suffering, in cognitive functioning very different from our perceptions, calls into question the posture of the researcher. Starting with descriptions of actual interview situations, the article deals with notions such as implied distance, familiarity, sensitive listening and introspection consideration of oneself. The engagement of the narrator, his or her perception of the listener and the meaning attributed to this particular communicative situation are questioned, along with configuration of an interview when there exists a hindrance to expression, reflexivity and conceptualization.

Keywords

BIOGRAPHICAL INTERVIEW, DISABILITY, OTHERNESS, INTERACTIONAL DYNAMICS, IMPLIED DISTANCE

Introduction

Cet article prend appui sur des recherches¹ auxquelles j'ai participé dans un cadre professionnel et pour ma thèse (Bayet, 2020) dont l'objet d'étude portait sur le parcours de formation vers l'insertion professionnelle de jeunes en situation de handicap en m'appuyant sur leurs récits. Je propose de revisiter mon vécu sur un plan méthodologique concernant l'espace de rencontre entre la chercheuse ou le chercheur et la participante ou le participant lors d'entretiens à caractère biographique, entretiens où il s'agit de susciter la production d'une parole qui dévoile des fragments de vie, des pans de l'expérience, des périodes d'un parcours, que la personne raconte « tout *ou partie* de son expérience vécue » (l'italique est de l'auteur, Bertaux, 2016, p. 11).

Des auteures et auteurs ont souligné l'importance de recueillir la parole de personnes en situation de handicap, celles-ci étant « *des expert[e]s de l'intérieur*, c'est-à-dire ce[lles] qui éprouvent, qui connaissent par expérience les multiples résonances d'un dysfonctionnement de leur corps ou de leur esprit » (l'italique est de l'auteur, Gardou, 2016, p. 214). Dans le même sens, Janner-Raimondi écrit que « l'activité de recherche se doit de recueillir la parole des personnes handicapées afin qu'elles participent au processus de production de savoir sur le handicap » (2015, p. 27). Ces personnes sont appréhendées comme des experts et expertes ou des personnes-ressources pour accéder à leur univers de sens, à leur vécu, même si elles disposent de peu de mots pour se dire dans le cas de certains handicaps comme la déficience intellectuelle : « En recherche, il est essentiel de prendre en considération le point de vue des personnes qui vivent avec une déficience intellectuelle afin de connaître leurs perceptions et les questions qui les préoccupent » (Julien-Gauthier et al., 2009, p. 178). Une méthodologie d'entretien est fréquemment exposée dans une prise en compte des caractéristiques de la déficience intellectuelle dans ses divers aspects concernant la construction du discours, la cognition et les relations interpersonnelles, tout en respectant les qualités scientifiques attendues lors d'un entretien de recherche (Guillemette & Boisvert, 2003). Toutes et tous soulignent cependant la nécessité de considérer chaque personne dans sa singularité, car derrière l'étiquette d'une dénomination concernant le trouble ou la maladie se dévoilent diverses personnalités, vécus et expériences :

On établit trop souvent la relation avec [ces personnes] à partir de leur handicap, comme si leurs manques suffisaient à les définir, comme si une déficience sensorielle, physique ou mentale tenait lieu d'identité globale [...] Appréhendant difficilement le vivant dans sa richesse infinie, dans sa nature toujours mouvante, nous réduisons [leur] diversité et [leur] complexité en le[s] catégorisant : « les IMC », « les déficients moteurs », « les sourds », « les aveugles », « les autistes »... « les handicapés » (Gardou, 2005, pp. 16-17).

Après une réflexion sur la posture de la chercheuse ou du chercheur lors d'un entretien à caractère biographique, la relation à l'autre est interrogée, cette narratrice ou ce narrataire qui est en situation de handicap se présentant dans son étrangeté. Des vécus d'entretiens avec une adulte et des jeunes en situation de handicap sont exposés afin d'étayer la nature des dynamiques interactionnelles mobilisées et toujours imprévisibles dans cet espace d'intersubjectivité.

Posture de la chercheuse ou du chercheur lors d'un entretien à caractère biographique : quelques jalons incontournables?

Revisiter le vécu de la rencontre avec certains de ces jeunes appréhendés dans leur singularité inhérente à toute personne humaine, mais aussi dans la prise en compte de leurs besoins et de leur spécificité, s'inscrit dans une responsabilité éthique professionnelle comprise comme « processus rationnel de type réflexif sur ce qu'il convient de faire au regard de l'expérience de la vulnérabilité – celle d'autrui, comme la sienne propre – vécue lors de l'exercice même de la profession » (Janner-Raimondi, 2015, p. 43), particulièrement lors du recueil de récits de vie où le sujet s'expose : « se maintenir, au cours de l'activité narrative, dans une prise de parole en première personne constitue en soi une épreuve » (Breton, 2018, p. 34). Une démarche de réflexibilité sur le soi professionnel de la chercheuse ou du chercheur s'impose pour interroger sa posture afin « de recueillir le point de vue d'autrui en première personne, le faisant ainsi advenir comme sujet libre » (Janner-Raimondi, 2015, p. 44). Ainsi, comme le note Demazière, la littérature sur une situation d'entretien se focalise pour une grande part sur les conduites de la chercheuse ou du chercheur, notamment sur la posture compréhensive « dans une filiation plus ou moins explicite aux principes théorisés par la clinique de Carl Rogers » (Demazière, 2008, p. 17), mais se restreignant fréquemment à l'empathie, alors qu'un positionnement centré sur la personne dans le cadre d'une psychothérapie et théorisé par Carl Rogers comprend également le regard positif inconditionnel (ou considération positive inconditionnelle selon la traduction), la congruence et la compréhension empathique, trois conditions posées formant un tout².

Même si « l'entretien de recherche diffère de l'entretien clinique en tant que tel, précisément parce que les enjeux ne sont pas les mêmes, pas plus que n'est identique la prise d'initiative » (Janner-Raimondi, 2015, p. 41), certains aspects de la posture peuvent-ils se transférer et se formaliser pendant le recueil de récits de vie? Certes « une écoute attentive, un accouchement, une communication non violente, un exercice spirituel, une curiosité pour autrui, une empathie respectueuse, un oubli de soi, etc. » (Demazière, 2008, p. 17) constituent des balises, mais sont-elles toujours présentes dans les interactions concrètes se déroulant dans le cadre d'entretiens narratifs?

Par ailleurs, la chercheuse ou le chercheur, au cours de ces entretiens, est invité à une suspension de jugements préconçus dans une perspective phénoménologique dans

la filiation de l'approche de Husserl (1994) (*époque*), « une mise entre parenthèses préalable des connaissances, biais personnels, préjugés, etc. » (Meyor, 2007, p. 114) pour permettre l'ouverture à l'altérité, à l'écoute sensible, pour se laisser surprendre, ainsi que le rappelle Kaufmann :

Pour parvenir à s'introduire ainsi dans l'intimité affective et conceptuelle de son interlocuteur, l'enquêteur doit totalement oublier ses propres opinions et catégories de pensée. Ne penser qu'à une chose : il a un monde à découvrir, plein de richesses inconnues (2011, p. 51).

En contrepoint, Paillé et Mucchielli évoquent « l'équation intellectuelle du chercheur » (2016, p. 121), comprenant des éléments relevant d'un univers interprétatif, mais également une mobilisation de « l'être total du chercheur-en-situation : son corps, ses émotions, ses intuitions, ses expériences, ses enquêtes passées, ses projets » (Paillé & Mucchielli, 2016, pp. 123), interrogeant cette suspension totale des repères, normes, jugements, représentations et projections pour être présent à l'autre. L'écoute de la chercheuse ou du chercheur ne peut pas être complètement neutre comme le souligne également Delory-Momberger (2004), car celle-ci est empreinte de *biothèque* reliée aux expériences personnelles et professionnelles, aux savoirs biographiques et aux intentions de recherche de chacune et chacun (Baeza, 2017). Ainsi, la capacité à analyser sa subjectivité par une introspection liée au développement d'une intelligence intrapersonnelle en référence à la typologie des différentes formes d'intelligence, proposée par Gardner, s'avère indispensable, car « [t]out chercheur est un acteur social "ordinaire" et un citoyen "ordinaire" constructionniste de sa vision du monde et de ses valeurs » (De Lavergne, 2007, p. 34).

Cette mise en veilleuse de nos référents théoriques, de nos représentations « en vue d'être attentif à ce qui passe tel que cela se passe » (Paillé, 2018, p. 8) ne pose-t-elle pas une autre question, celle de la familiarité plus ou moins importante de la chercheuse ou du chercheur avec le terrain, dans le cas présent le domaine du handicap, en tant que facilitatrice des échanges ou au contraire comme obstacle? Michèle Guigue évoque que dans la littérature scientifique existent de multiples considérations sur les obstacles engendrés par la familiarité, mais qu'ils sont fréquemment mentionnés sous forme anecdotique et que leurs impacts sur la démarche de connaissance ne sont pas développés sous un angle épistémologique. « Pourtant l'absence de familiarité crée des incompréhensions et des erreurs qui se manifestent dans des manières de dire ou de faire décalées, inappropriées, qui expriment immédiatement l'altérité » (Guigue, 2005, pp. 99).

Entretiens narratifs impliquant des personnes en situation de handicap : quels enjeux?

Tous ces aspects non exhaustifs d'une posture d'une chercheuse ou d'un chercheur lors d'un entretien à caractère biographique sont appréhendés dans une généralité sans tenir compte des caractéristiques des enquêtées et enquêtés, de leur appréhension du contexte de l'entretien ainsi que de l'attribution d'une identité ou d'un rôle à l'intervieweuse ou l'interviewer. Demazière expose comment celles-ci peuvent produire une diversité de situations dans la variabilité du déroulement des entretiens. La demande d'entretien constitue toujours une intrusion dans la vie des personnes, mais aussi dans leur intimité, leur monde personnel, demande qui peut être investie de significations très contrastées par les personnes sollicitées (Demazière, 2008).

Les dynamiques relationnelles qui s'instaurent lors d'un entretien à caractère biographique s'inscrivent dans une relation à l'autre (Haas & Masson, 2006), pensée non seulement du côté du chercheur ou de la chercheuse par sa posture, mais également du côté du narrateur ou de la narratrice selon sa compréhension de la situation et du sens accordé à celle-ci, ainsi qu'en ce qui a trait aux représentations et perceptions réciproques de chacun et chacune en présence. Ainsi, comme le soulignent Haas et Masson, l'existence de variations interindividuelles dans la relation interviewé/interviewer engendrée par des dimensions liées aux caractéristiques individuelles de chacun ou chacune (âge, sexe, apparence, appartenances et origines sociales et culturelles, personnalité) introduit une distance plus ou moins importante contribuant « à générer la perception d'un autre proche, voire semblable à soi, ou au contraire, d'un autre différent » (2006, p. 80).

Cette distance est fréquemment évoquée concernant notamment des positions sociales et culturelles différenciées entre la chercheuse ou le chercheur et la narratrice ou le narrateur, mais qu'en est-il quand il s'agit de jeunes en situation de handicap? Qu'éveille la rencontre avec le handicap? Korff-Sausse pointe des représentations inconscientes génératrices d'une inquiétante étrangeté face à une personne en situation de handicap, « figure terrifiante que, sous couvert du respect affiché, il vaut mieux ignorer ou éviter », nous renvoyant « comme un miroir brisé, aux confins de ce qui est considéré comme humain, évoquant les limites de ce qui serait digne ou non d'être vécu » (Korff-Sausse, 2004, p. 121). Ces représentations inconscientes que mobilise le handicap sont autres que celles concernant les individus caractérisés comme des exclus ou en grande vulnérabilité sociale qui transgressent l'ordre social, car la personne en situation de handicap transgresse l'ordre biologique (Korff-Sausse, 2005).

Cette façon d'être au monde peut se présenter comme une énigme entraînant une déstabilisation de la chercheuse ou du chercheur confronté « à ces corps, à des fonctionnements moteurs, cognitifs, sensoriels si peu ressemblants à l'idée que l'on se fait de l'humain », ce qui nécessite « une acceptation que l'autre est doué d'une pensée

à la fois dépendante et indépendante de lui » (Scelles & Korff-Sausse, 2011, p. 32). Il s'agit alors de se donner les moyens de le comprendre, de poser comme postulat que la personne en situation de handicap a des éléments à nous apprendre sur sa manière d'être au monde qui nous est étrangère, bousculant nos repères établis qui peuvent se dresser parfois comme une barrière à l'interaction dans l'oubli d'une posture empathique.

Présentation d'expériences d'entretiens à caractère biographique avec des personnes en situation de handicap

Je propose d'exposer trois situations d'entretien avec des personnes en situation de handicap, illustration de possibles perturbations des projections quant à la nature des dynamiques relationnelles lors d'un entretien à caractère biographique. La première concerne une rencontre avec un jeune adulte atteint du syndrome d'Asperger (Frédéric), la deuxième avec un jeune ayant une maladie neuromusculaire génétique évolutive (Julian) et la troisième avec un jeune présentant une déficience intellectuelle (Nicolas)³.

Deux autres exemples de jeunes complèteront les aspects développés sur cette relation à l'autre, en particulier sur la question de l'engagement lié à l'attribution d'une identité à la chercheuse ou au chercheur.

Le récit de Frédéric : entre résistance et désespérance dans un enrôlement de la chercheuse

Avant d'aborder l'entretien avec Frédéric, je ne possédais que des connaissances issues de la littérature spécialisée sur les troubles du spectre autistique (TSA), dont le syndrome d'Asperger, constituant quelques repères. Ainsi il est souligné des déficits persistants dans la communication et l'interaction sociales dans plusieurs contextes, entre autres un déficit de la réciprocité sociale et émotionnelle (Tardif & Gepner, 2019), ce qui pouvait générer une influence sur les échanges.

Après avoir présenté le sujet de ma recherche, Frédéric aborde en premier lieu les représentations de la société et de son entourage quant à ce que peut susciter le syndrome d'Asperger. Ses parents se positionnent dans la négation de ce trouble assimilé au personnage du film *Rain Man* et souhaitent que leur fils soit normal : « C'est difficile à accepter pour ceux qui sont autour, même si vous, en tant qu'autiste Asperger, vous vous sentez différent. » Ses parents n'ont commencé à l'envisager que très récemment, à la suite de ses vingt-deux tentatives de suicide :

Car là les gens commencent à se poser la question, mais avant non, il y a une négation de la différence, et puis Asperger cela ne se voit pas, donc les gens qui sont autour considèrent que comme ça ne se voit pas, ça n'existe pas.

Frédéric a poursuivi son récit sur sa différence, sur ses impacts sur son fonctionnement dans la vie de tous les jours, puis a abordé son projet d'être enseignant depuis qu'il avait cinq ans, le déroulement de sa scolarité, de sa formation à l'université, où il s'est retrouvé en permanence isolé, en décalage avec les autres, puis de sa vie professionnelle avec un statut de contrôleur de finances publiques. Il est en arrêt maladie depuis deux ans, n'étant plus capable de gérer les relations avec ses collègues, de faire des concessions, ce qui est pour lui synonyme de toujours devoir s'adapter aux autres, invoquant que l'on fait semblant et que l'on se conforme aux rites sociaux pendant des années jusqu'au jour où ça craque. Il revient ensuite sur ses tentatives de suicide : « [...] vingt-deux, ça peut sembler énorme, mais ça montre surtout quelque chose, c'est que je suis particulièrement maladroit ». Il dit prendre énormément de recul par rapport à ça et n'attend qu'une chose, qu'un homme politique soit élu et fasse passer une loi sur la fin de vie : « Je pense que je serai le premier à demander d'être euthanasié. »

En tant que chercheuse, comment ne pas être affectée, au sens où l'entend Favret-Saada (2009), par ces propos introduits par Frédéric dans le fil de sa narration, s'assimilant à un discours neutre et non teinté de ressenti d'émotion particulière, sans que transparaisse un mal-être chez lui à l'évocation de ses tentatives de suicide et de la mort? Accueillir cette irruption soudaine et inattendue d'expériences douloureuses, mais exprimées sans débordements émotifs ni effondrement psychique, contre toute attente et dans une imprévisibilité, suscitant une charge émotionnelle chez la chercheuse engageant sa sensibilité, voire même la confrontation avec sa propre vulnérabilité, suppose ce regard introspectif sur soi-même, voire un contrôle des éprouvés pour poursuivre l'entretien dans une relation qui offre la possibilité d'une libération et d'une élaboration de la parole dans la continuité du récit. Ainsi, après ce propos de Frédéric, un espace de silence s'est instauré, puis j'ai relancé l'entretien en adoptant un autre angle d'approche sur l'évolution d'une meilleure reconnaissance des personnes ayant un syndrome d'Asperger et les impacts éventuels sur son parcours. Mais, à de nombreuses reprises, Frédéric a introduit des propos sur son souhait de l'arrêt de sa vie : « [...] la seule chose dont j'ai envie, c'est que ça se termine »;

J'ai trop souffert, maintenant je ne voudrais qu'une seule chose c'est que cela s'arrête, cela fait trop longtemps que je souffre, je n'ai plus envie de souffrir de quoi que ce soit, pourtant j'aime la vie, mais au bout de tant d'années, ce n'est plus possible.

L'entretien entrecoupé de ces propos à tonalité suicidaire s'est poursuivi sur son parcours, mais alimenté par des revendications concernant l'acceptation de la différence, d'un renversement de la logique sociétale actuelle pour que s'institue un mouvement d'adaptation d'un groupe majoritaire (les dominants, les neurotypiques⁴) à un groupe minoritaire (les Asperger), dans une tension entre un récit de résistance pour

la reconnaissance et un récit de désespérance disant l'inéluctable d'une disparition souhaitée de ce monde qui ne l'accepte pas.

La délivrance de ces aspects bruts, sans nuances ni affect, est en lien avec une des particularités des personnes ayant un trouble du spectre de l'autisme de type Asperger qui éprouvent des difficultés à percevoir les sentiments d'autrui et à adapter leur comportement émotionnel dans une situation de communication. Noël-Winderling souligne que le sujet atteint du syndrome d'Asperger « [...] ne dispose pas, pour assurer la régulation émotionnelle de ce qu'il ressent, de la médiation rassurante d'un discours codé, socialement déterminé. Il en parle parfois sous forme de couleurs, d'impressions, d'émotion brute » (2014, p. 53). Une certaine rigidité cognitive (Coutelle & Berna, 2018; Haegelé, 2018) et la résistance aux changements (Viezzoli et al., 2013), autres caractéristiques identifiées dans le syndrome d'Asperger, ont également affecté les dynamiques interactionnelles.

Mêlant et entremêlant son histoire personnelle aux histoires de la société, « un monde qui exclut et qui oppresse [...] au nom de supériorités supposées [...] » (Delory-Momberger, 2014, p. 7), Frédéric s'est engagé dans une défense militante des personnes différentes tout en m'assimilant à une figure du validisme et m'associant malgré moi à des échanges empreints de controverses qui devenaient hors cadre de l'entretien de type biographique. Cette situation qui échappe à l'intervieweuse avec des tentatives d'enrôlement ou de captation, nécessite de reconquérir une position de chercheuse (Demazière, 2008), en tentant de se réapproprier une attitude de « *distance impliquée ou de proximité travaillée* » (l'italique est de l'auteure, Delory-Momberger, 2014, p. 11), pour ne pas être engluée, dans non seulement l'histoire de l'autre, mais aussi dans des interactions où l'objet de la recherche disparaît avec un effritement du statut de la chercheuse en tant qu'auteure au sens qu'Ardoino (2000) lui attribue, c'est-à-dire créatrice du scénario, ici l'entretien qui s'inscrit dans le processus de recherche régi par un cadre scientifique et épistémologique. Cet espace d'intersubjectivité, intersubjectivité qui doit être conscientisée par la chercheuse, nécessite une posture spécifique dans une implication-distanciation, être en relation, mais dans l'écart d'une contagion émotionnelle.

Afin de créer ou de recréer une relance tout en maintenant un espace entre soi et l'autre qui est celui du récit de vie, et susciter une continuité narrative du participant, s'agit-il d'introduire des points de vue personnels comme Kaufmann le recommande?

L'enquêteur qui reste sur sa réserve empêche [...] l'informateur de se livrer, ce n'est que dans la mesure où lui-même s'engage que l'autre pourra s'engager. [...] pour s'engager il doit lui-même exprimer idées et émotions [...]. S'il ne dit rien, l'autre n'aura pas de repères et ne pourra pas avancer (Kaufmann, 2011, p. 52).

Mais sortir de la soi-disant neutralité supposée de la chercheuse ou du chercheur face à un sujet sociétal sensible en exprimant des avis, des sentiments, en exposant des exemples, engendre l'enjeu du franchissement de la frontière entre la recherche et un débat d'idées. Celui-ci s'avère d'autant plus sensible lorsqu'il s'agit d'une confrontation à une personne avec un syndrome d'Asperger se présentant dans une altérité radicale, sur le plan des aptitudes sociales et des codes sociaux, dans son appréhension d'un monde tellement opposé à nos perceptions, ébranlant notre vision de l'être humain, mais dans l'invisibilité d'une atteinte corporelle ou mentale. Les retentissements de cette différence dans son étrangeté altèrent les dynamiques interactionnelles et rendent également très difficile, voire impossible, d'amener la participante ou le participant « à réévaluer sa manière de définir la situation » et d'effectuer un recadrage des échanges « pour les situer dans la forme de l'entretien de recherche » (Demazière, 2008, p. 27).

Cet entretien biographique avec Frédéric a néanmoins permis de recueillir des éléments sur son parcours, son vécu en tant que personne différente⁵, à travers des propos combinant des revendications et des attributions exogènes, dans une situation où en tant que narrateur, il a instauré un rapport de force relationnel en se positionnant comme un militant, mais aussi comme un expert – expert du syndrome d'Asperger – à partir de sa propre expérience alimentée par l'exposition de certaines recherches dans les neurosciences.

Une relation dissymétrique ou asymétrique selon les auteurs et auteures, entre la chercheuse ou le chercheur et la personne qui accepte d'être la narratrice ou le narrateur de sa vie, est soulignée dans de multiples écrits avec un pouvoir ou une domination symbolique attribués à la chercheuse ou au chercheur. Ainsi, Le Grand précise que c'est le narrataire, celui qui demande qui est « le premier protagoniste en termes de pouvoir, c'est-à-dire celui qui déclare "pouvez-vous me faire part d'éléments de votre vie qui...?" » (2000, p. 11); de même Demazière rappelle que « la relation d'enquête s'appuie sur une asymétrie des rôles, ne serait-ce que parce qu'elle suppose que l'interviewer se donne le droit d'interroger l'autre » (2008, p. 17). Quant à De Gaulejac, il souligne :

S'il (l'informateur) « participe » à ce travail, c'est dans un rapport de production dont les conditions et le cadre sont fixés par le sociologue. C'est dire qu'il s'agit là d'un rapport de pouvoir dont le bénéficiaire est principalement le chercheur (1984, p. 38).

Or le positionnement de Frédéric a inversé par moments le statut de chacun des interlocuteurs en présence (chercheuse et narrateur) dans une prise de pouvoir de l'espace dialogique. Cette inversion des rôles dans une configuration particulière du rapport de relation dans l'entretien biographique a attribué une tonalité spécifique aux

dynamiques interactionnelles et interroge la posture de la chercheuse ou du chercheur développée précédemment de façon théorique et standardisée.

Ce vécu d'entretien biographique avec une personne présentant un syndrome d'Asperger amène à réfléchir sur un possible envahissement de l'affect aux dépens de la cognition chez la chercheuse ou le chercheur et sur le maintien des trois conditions d'une approche centrée sur la personne développée par Rogers (1985), influençant le déroulement de l'entretien et des interactions.

Préserver une distance impliquée dans l'accueil de vécus empreints de souffrance

Certes, solliciter un récit de vie auprès de personnes en situation de handicap met en scène des dimensions personnelles, intimes, potentiellement souffrantes à l'évocation de certains événements, épisodes de la vie qui peuvent affecter émotionnellement la chercheuse ou le chercheur, mais qui n'engendrent pas automatiquement une perturbation dans les dynamiques interactionnelles : la parole se libère dans un accompagnement adapté de la narratrice ou du narrateur dans le récit, avec une écoute bienveillante et sensible, entrecoupée de questions, de formulations, de relances, d'adaptations, dans un échange ouvert et compréhensif afin de l'engager à toujours poursuivre plus loin cette introspection sur soi-même et qu'elle ou il puisse dans le fil de sa réflexion « se livrer à une mise en scène de soi, de son vécu, de son appréhension du monde, de sa relation aux autres et aux choses... » (Haas & Masson, 2006, p. 82).

Ainsi, Julian, lors de son récit de formation vers l'insertion professionnelle, expose ses éprouvés lorsque le diagnostic de sa maladie neuromusculaire génétique évolutive a été posé alors qu'il redoublait sa 6^e :

Entre l'instant où on a trouvé la maladie et l'instant où on réalise, il se passe du temps et il y a une inertie parce qu'on a encore un esprit de gosse. On passe d'un esprit de gosse à un esprit d'adulte, il n'y a pas de transition enfant-ado-adulte [...] À 12 ans, qu'est-ce qu'on peut en penser? Honnêtement rien, on ne réalise pas.

Il évoque de « grands moments de solitude profonde où on se sent incompris [...] l'esprit veut, mais le corps ne veut pas et c'est là que c'est dur ».

Dans le récit de Julian, depuis que le diagnostic a été posé, il n'existe aucun épisode de sa vie qui ne soit associé à sa maladie neuromusculaire, avec ses impacts psychologiques, ses retentissements sur les différents mondes de sa vie (familial, scolaire, professionnel) et des incertitudes concernant son avenir, ne sachant pas s'il va perdre totalement la marche : « [...] c'est vrai que c'est une épée de Damoclès un peu dure à porter par moments, mais on arrive à vivre avec »⁶.

Dans la réception de ce récit, l'écoute et les relances ne se sont pas inscrites dans un registre compassionnel face à la souffrance exprimée par Julian, car le maintien nécessaire d'un espace entre soi et l'autre a été possible, un espace « qui est l'espace

dans lequel un travail peut se faire, qui est *l'espace de travail* du récit de vie » (l'italique est de l'auteur, Delory-Momberger, 2014, p. 11). Cet entretien s'est aussi effectué sur une identification respective de chacun et chacune :

Ce travail, pour être efficient, doit être conçu sur la base de relations interpersonnelles clairement socialisées [...] il ne s'agit pas du face à face de deux personnes en dehors de tout contexte, d'une relation en quelque sorte immanente, absolue de personne à personne, mais que ces personnes sont situées, inscrites socialement, y compris dans la situation de production/réception du récit, qu'elles ont chacune une tâche à accomplir dans une visée qui leur est commune mais qui engage de la part de chacune d'elles une position différente (Delory-Momberger, 2014, p. 10).

Être impliqué, s'impliquer et pouvoir exprimer son vécu

La personne qui est sollicitée pour un récit de vie par la chercheuse ou le chercheur est dans un premier temps impliquée, implication qui « exclut toute référence à une volonté consciente ou même à une intentionnalité plus vague, à un choix, du sujet concerné par l'implication » (Ardoïno, 2000, p. 210). Un passage de l'implication sous cette forme passive vers une implication « liée à l'autorisation, en tant que capacité de s'autoriser, de se faire, soi-même au moins co-auteur de ce qui sera produit socialement » (Ardoïno, 2000, p. 208) est nécessaire pour qu'il y ait un véritable engagement de la personne à participer, qu'elle soit « saisi par le désir de se raconter » (Bertaux, 1980, p. 209), à mettre en scène le sens de son parcours, à attribuer des significations aux événements qui le ponctuent, à argumenter ses choix dans une visée réflexive. Cet engagement est lié au sens de la situation, il ne se crée pas automatiquement lors de l'explicitation de la démarche et des objectifs de la recherche. Une approbation ou un consentement peuvent par ailleurs être interrogés au regard de la compréhension des informations fournies. Le sens peut émerger au cours des interactions induisant une mobilisation de la participante ou du participant si la chercheuse ou le chercheur aménage un espace d'accompagnement facilitateur à l'élaboration du dire qui ne se limitera pas à des éléments de description, mais se transformera aussi en une interprétation subjective dans un mode d'auto-exploration (Poupart, 2012). Si le sens attribué à cette situation de communication spécifique est primordial, il ne peut suffire face à des jeunes en situation de handicap éprouvant des entraves dans la communication, car induisant des embarras relationnels⁷, lorsque s'introduisent un défaut d'énonciation, une élocution chaotique, des propos mal formés où seuls certains mots sont saisis. Quand l'absence de sens concernant la situation se conjugue avec des difficultés d'expression, de mémorisation, de traduction du réel en mots, de parler de soi, les dynamiques interactionnelles peuvent se réduire à des interventions très importantes de la chercheuse ou du chercheur se transformant parfois

en un questionnaire oral se formalisant par une question et une réponse très brève, entrecoupées par des silences.

Nicolas : une expression perturbée et un sens attribué à la situation interrogeant la conception d'une approche narrative

La préparation de l'entretien avec Nicolas, qui présente une déficience intellectuelle légère à modérée avec une gêne sur le plan de la motricité fine et de l'articulation, avait été effectuée par l'intermédiaire de sa mère qui lui avait expliqué qui j'étais et l'avait informé que je souhaitais qu'il me parle d'épisodes de son parcours de formation, ce que je lui ai rappelé au début de l'entretien.

Généralement, je demandais en premier aux jeunes présentant une déficience intellectuelle ou des troubles cognitifs de se présenter, puis de me parler de leur vécu actuel, de leurs activités, avant de les accompagner dans une remémoration progressive de situations, de remonter dans le temps et d'exprimer des événements marquants pour eux quand cela s'avérait possible. Par cette démarche, je suivais les indications fournies par les autorités internationales impliquées dans la définition de la déficience intellectuelle⁸ (Inserm, 2016) qui incluent comme critères communs : des limitations significatives du fonctionnement intellectuel et du comportement adaptatif apparaissant pendant la période développementale, et concernant ce qui peut impacter plus particulièrement un entretien à caractère biographique, des difficultés de communication verbale et de mémoire, notamment une récupération d'informations en mémoire à long terme. Aussi, des auteurs comme Guillemette et Boisvert présentent des stratégies d'adaptation lors d'un entretien de recherche en lien avec les répercussions d'une déficience intellectuelle. Pour ces personnes qui peuvent avoir des difficultés à se situer dans le temps avec cohérence et à évoquer des situations faisant appel à la mémoire, ils recommandent de poser des questions « qui ciblent le vécu actuel ou le vécu le plus proche possible du moment présent » (Guillemette & Boisvert, 2003, p. 22). D'autres aspects sont pointés, comme une faible capacité d'introspection qui entraîne une certaine difficulté à visiter par elles-mêmes leur univers intérieur, un raisonnement en fonction de réalités concrètes, une fatigabilité, une faible capacité d'attention et de concentration, une tendance à l'acquiescement et à la désirabilité sociale (Guillemette & Boisvert, 2003).

À la suite de ma demande auprès de Nicolas de se présenter, sa réponse se formula ainsi : « Je m'appelle Nicolas [silence], Nicolas [silence] son nom de famille, j'ai 21 ans », puis il ajoutera : « Je vais commencer par... Le plus ancien, par le plus ancien? », me demandant mon acquiescement. Encouragé par celui-ci, Nicolas a mentionné effectivement son plus ancien souvenir d'immersion dans un lieu social : « Tout au début, j'ai commencé par le jardin d'enfants, c'était dans Paris, c'était une classe primaire, y'avait des enseignants. » Le souhait de Nicolas de parler tout d'abord de ses premières expériences très éloignées du moment actuel a modifié l'ordre

chronologique que j'avais projeté en lien avec ses difficultés supposées, entre autres la récupération d'informations stockées à long terme, mais qui se sont manifestées rapidement. L'entretien s'est poursuivi sur son parcours scolaire en énonçant et nommant par leur nom tous les lieux où il a effectué sa scolarisation et sa formation, parfois dans une certaine confusion temporelle et spatiale et sans pouvoir toujours indiquer ce qu'il y a fait comme activités. Des souvenirs précis sur certains éléments ou personnes qui ont été significatifs dans son parcours ont émergé, parfois associés à des ressentis, des traces dans une interaction qu'il s'agit de saisir :

- Nicolas : Ouais un CP uniquement fermé, ouais, CP uniquement fermé, fermé, ça veut dire qu'on était enfermés.
- Chercheuse : Tu te sentais enfermé?
- Nicolas : Un peu ouais.

D'autres expressions dans ses réponses indiquent ses éprouvés en évoquant certaines situations où il a effectué des stages :

Une entreprise adaptée, c'est entre les deux, c'est ça? Le milieu protégé et le milieu ordinaire, c'est ça? Là-bas, trop de bruit, trop bruyant. J'aime pas le bruit, le bruit, le bruit [...] je suis décalé [...] je suis un peu perdu [...] du mal à me concentrer, à être comme les autres [...] différent ouais.

Ces quelques indices livrés au milieu d'une énumération et d'éléments descriptifs offre la possibilité de saisir des aspects du soi de cet autre empêché par des difficultés communicationnelles et cognitives et « ouvrent l'accès, par-delà les processus conscients, intentionnels, aux soubassements des manières de voir, de parler, de penser » (Guigue, 2012, p. 64), qui vont permettre de relancer l'entretien de façon plus adaptée et sensible au monde interne de l'autre. Un résumé des énonciations du jeune ou une reformulation par la chercheuse a été fréquemment nécessaire pour soutenir la pensée et permettre de poursuivre sur les autres périodes et recueillir des détails sur son parcours.

La mère de Nicolas lui avait expliqué que notre rencontre s'inscrivait dans une étude concernant des jeunes comme eux et que sa parole était importante, et même si Nicolas a semblé se prêter au jeu de l'entretien malgré ses difficultés d'expression, il a souvent introduit dans l'espace dialogique des questions liées à des préoccupations s'inscrivant dans un vécu de l'après entretien, à savoir sa participation l'après-midi à un atelier des métiers pour trouver un stage, ce qui interroge le sens attribué à la situation présente et un engagement dans l'entretien :

- Nicolas : Quand on voit une personne qu'on ne connaît pas, comment on présente?
- La chercheuse : Comment on se présente?

- Nicolas : Il faut que je sache comment on fait quoi, comment on présente les gens à l'entreprise, comment on va faire, comment on va se présenter? Je vais dire mon prénom, mon parcours, ça va aider?

Comment Nicolas a-t-il appréhendé cette situation d'entretien? Comment l'a-t-il comprise? Quelle perception a-t-il eue de cette interlocutrice étrangère à son environnement? Quel rôle lui a-t-il attribué? Nicolas a été confronté à de multiples expériences où il a fallu qu'il se présente et expose son parcours pour trouver des stages, présentation qui a fait l'objet d'un apprentissage, par conséquent, on peut émettre l'hypothèse qu'il s'est situé lors de cet entretien dans une forme de répétition d'un scénario de présentation déjà expérimenté en essayant de répondre aux questions posées. Il a néanmoins introduit des éléments le concernant et argumenté sur son choix de travailler plutôt dans le secteur protégé :

- Chercheuse : Tu as pu voir le travail en milieu ordinaire, tu as pu voir le travail en ESAT⁹, qu'est-ce que tu préfères?
- Nicolas : Alors ça c'est, moi c'est le milieu protégé.
- Chercheuse : Tu as des raisons?
- Nicolas : Parce que je fais plus de progrès quoi! Plus de progrès, beaucoup plus de progrès.

Cet entretien avec ce jeune présentant une déficience intellectuelle bouleverse la conception attribuée à un récit de vie développée dans la littérature spécialisée (absence de narration de l'expérience vécue, de sélection de fragments de son parcours pour l'intégrer dans une histoire qui a un sens, de significations assignées à son vécu et les dynamiques relationnelles se restreignant à un questionnaire dans un accompagnement dirigiste de la chercheuse). Pour autant, il semble important de recueillir les propos de ces jeunes comme l'affirment de nombreux auteurs et auteures et accepter qu'ils renvoient à une autre configuration d'un entretien de recherche en lien avec leurs besoins, leurs caractéristiques et les voies d'expression orale qui leur sont possibles.

Délivrer des éléments sur soi : sous quelles conditions?

La confrontation à une situation semblable de répétition d'un scénario de présentation ayant fait l'objet d'apprentissage et d'expériences répétées auprès de divers interlocuteurs, est survenue lors d'entretiens auprès de jeunes dénommés par l'Éducation nationale comme ayant des troubles des fonctions cognitives et mentales et bénéficiant d'un dispositif d'inclusion scolaire¹⁰ en lycée professionnel. Néanmoins, certains se sont autorisés à livrer une parole sur eux-mêmes et des points de vue sur le monde où ils évoluent et tentent de se construire une place, une fois qu'ils n'ont plus assimilé la chercheuse aux figures des acteurs professionnels (enseignants, conseillère d'orientation professionnelle) qui indiquent ce qu'il s'agit de dire ou ne pas dire lors

d'un entretien pour un stage, et quand un lien de confiance s'est établi dans l'interaction.

Un jeune explique qu'à partir de la 6^e il a eu des troubles du comportement, qu'il se battait, ne voulait pas écouter, se mettait des écouteurs, ce qui l'a conduit à quitter le circuit ordinaire de scolarisation pour un établissement spécialisé. S'étant stabilisé dans son comportement, une orientation en lycée professionnel a été décidée, il exprime ses ressentis à son arrivée dans l'établissement :

Quand je suis arrivé ici, ça m'a fait bizarre, j'étais arrivé dans un lycée alors que cela faisait au moins trois ans que je n'avais pas fréquenté une école normale, voire deux ans j'avais pas fréquenté un établissement normal, ça m'a fait bizarre [...] Est-ce que je vais pas redéborder comme avant, mais après j'ai fait un stage, ça se passait bien.

Son avenir professionnel à l'issue de sa formation s'inscrit encore dans le flou, mais il refuse une certaine orientation.

- Jeune : Qu'on me propose pas l'ESAT.
- Chercheuse : C'est quoi l'ESAT pour toi?
- Jeune : l'ESAT c'est un milieu protégé, c'est à peu près le même exemple que l'IME¹¹, je connais, et ça ne m'intéresserait pas. Et ce que je trouve c'est quand même profiter des jeunes dans les ESAT parce que je connais des personnes qui sont dans des ESAT, ils touchent quelques 500 euros par mois. C'est quand même profiter.

Alors qu'un autre jeune est interrogé sur comment cela se passe en ce qui a trait aux différentes matières scolaires, il répond :

Les maths, j'y arrive pas, je bloque vraiment en maths, par exemple où je bloque le plus c'est la monnaie, parce que mon père est dans la culture et des fois il me laisse payer, je bloque quand je suis devant la personne, quand je cherche les sous, je bloque, je panique, je stress, je m'affole pour rendre la monnaie [...] Tout le monde y arrive et moi j'y arrive pas.

Une certaine souffrance se perçoit à travers les propos de ce jeune, car il désespère son père devant cette impossibilité qui ne disparaît pas malgré un apprentissage et qu'il ne peut contrôler.

D'autres exemples similaires pourraient être exposés où, à travers un dire parfois impacté par des difficultés de mise en mots des expériences vécues avec une capacité plus ou moins limitée d'abstraction et de réflexivité, émerge une exposition des répercussions de leurs troubles dont la compréhension leur échappe, et cela par des voies d'expression qui leur sont propres, sans qu'il y ait une incursion de la chercheuse par des questions sur des dimensions personnelles touchant l'intimité qui pourraient

s'avérer dissuasives. Cela a été rendu possible une fois que l'identité de la chercheuse a été différenciée d'une figure d'actrice sociale évoluant dans leur environnement, le fait d'être étrangère tout en étant proche des préoccupations des jeunes s'est révélé comme un facilitateur à la délivrance d'éprouvés et de points de vue personnels.

Conclusion

Le retour réflexif sur des extraits de situations d'entretien dépeintes de façon synthétique invite à penser que, malgré une littérature importante sur les approches méthodologiques cadrant un entretien de recherche approfondi à caractère biographique, la rencontre s'inscrit toujours dans une imprévisibilité, puisqu'elle est une situation de communication particulière, voire artificielle, dans un processus relationnel toujours spécifique et mouvant entre la participante ou le participant et la chercheuse ou le chercheur.

Les pratiques des situations d'entretien ne peuvent être, comme le note Demazière (2008), entièrement codifiées, pilotées par des règles de conduite, car des artefacts (Haas & Masson, 2006) surviennent et bousculent le déroulement de l'entretien et les dynamiques interactionnelles. Cette situation constitue un espace de rencontre intersubjective et asymétrique où la posture de la chercheuse ou du chercheur est en jeu et un enjeu en résonnance avec les jalons méthodologiques posés et interrogés tout au long de l'article, ainsi que la compréhension, le sens attribué à celle-ci par la narratrice ou le narrataire. Quand il s'agit de personnes en situation de handicap où « [q]uelle que soit sa situation personnelle, tout chercheur se trouve ainsi affecté, déstabilisé, perturbé par son face-à-face avec le handicap » (Gardou, 2016, p. 212). Une réflexion sur la familiarité avec le type de troubles et/ou maladies dont sont atteintes les personnes concernées s'impose. Ma première expérience d'approche narrative avec un jeune adulte présentant un syndrome d'Asperger vécue avec Frédéric et le fait que, dans mon cadre professionnel, je n'avais pas été amenée à rencontrer des jeunes ou des adultes présentant ce syndrome ont sans doute constitué un obstacle à une compréhension de sa propre logique de fonctionnement et de raisonnement, entravant une possible adaptation et des ajustements dans l'interaction. En revanche, j'avais eu l'occasion de côtoyer professionnellement des jeunes ayant une maladie neuromusculaire évolutive ou des jeunes présentant une déficience intellectuelle ou des troubles des fonctions cognitives ou mentales, et j'avais sollicité certains d'entre eux et elles pour qu'ils et elles livrent leur récit sur leur parcours de formation vers l'insertion professionnelle. Cette familiarité a pu faciliter la nature de l'accompagnement lors des entretiens et l'engagement des jeunes, tout en sachant que chacun et chacune se manifeste dans sa singularité et selon ses possibilités. L'élaboration d'une production narrative demeure parfois fragile ou parasitée par une communication entravée entraînant des dynamiques interactionnelles diverses, ce qui empêche une anticipation du déroulement d'un entretien à caractère biographique.

Les quelques situations évoquées au cours de cette contribution interrogent les apports et les limites de l'approche narrative auprès de personnes en situation de handicap, figures de l'étranger du dedans appartenant à notre ensemble social, à une même forme de la vie humaine, mais « marqués du sceau d'une différence qu'elle soit d'ordre physique ou corporel [...] » (Jodelet, 2005, p. 26) et se présentant dans « le désordre des apparences », un corps du manque, « manque d'un sens, d'une fonction physique, de capacités mentales » (Blanc, 2006, p. 137). Cette altérité que l'on peut qualifier de radicale du fait « qu'autrui est absolument autre et qu'il déborde toute idée que l'on peut avoir de lui » (Jonckheere & Bercher, 2003, p. 5) influence les interactions mettant parfois à mal le positionnement de la chercheuse ou du chercheur, surtout quand la personne se révèle à « un stade extrême de perturbation du rapport à soi et du lien social » (Delory-Momberger, 2014, p. 9), comme cela peut être le cas d'une personne souffrant d'un trouble comme le syndrome d'Asperger. La possibilité de tenir un discours sur soi, d'accéder à des moyens d'expression, et la maîtrise de compétences langagières et narratives ne sont pas accessibles pour toutes et tous, notamment dans le cas de participantes ou participants en situation de handicap qui pourraient être qualifiés de « dyscommunicants » (Blanchet, 2015). Une posture réflexive d'investigation, une interrogation et une auto-analyse sur les expériences vécues, une argumentation sur les significations d'un parcours peuvent être absentes, interpellant les caractéristiques d'un entretien à caractère biographique. Cependant, des traces, des indices prélevés dans leurs propos, parfois difficilement compréhensibles dus à des problèmes articulatoires ou se réduisant à des bribes de phrase, révèlent certains traits du monde social dans lequel ils sont immergés et leurs stratégies pour trouver une place dans celui-ci. Malgré ces distorsions dans l'approche narrative, ces personnes demeurent les premiers informateurs et informatrices quant à leurs éprouvés et leur perception d'elles-mêmes, et elle constitue une pratique de recherche qui peut se justifier pour appréhender leur réalité, mais s'ancrant dans une amorce de réflexion concernant l'adaptation du dispositif d'entretien pensé dans la singularité de chacune et chacun et de ses besoins propres. Leur donner la parole suppose d'aborder la situation de façon ouverte, sans préjugés qui pourraient se réduire à leurs manques, mais en concevant l'expérience du handicap comme une forme particulière et éventuellement créatrice de vivre le monde. L'acceptation d'un autre regard et d'un autre savoir que les siens nécessite de la vigilance et s'effectue dans un équilibre délicat entre un « prendre soin » dans la logique de l'approche du *care*, l'instauration d'un cadre bienveillant et adapté, mais sans être dans la condescendance, et l'atteinte des objectifs de la recherche.

Notes

¹ Les recherches évoquées sont des recherches institutionnelles menées au sein d'un institut de formation et de recherche dédié aux besoins éducatifs particuliers et à l'accessibilité, où j'exerçais mes activités professionnelles. Elles m'ont offert la possibilité de recueillir des entretiens à caractère biographique auprès de jeunes en situation de handicap.

² Pour un rappel synthétique de la démarche de Rogers centrée sur la personne, voici la définition de ces trois conditions : le **regard positif inconditionnel** correspond à une attitude positive et réceptive d'acceptation tout autant de sentiments négatifs que positifs, que l'on porte attention à l'autre « comme à une personne indépendante ayant le droit d'avoir ses propres sentiments et expériences, et de leur trouver leurs propres significations » (Rogers, 1985, p. 204). Cette acceptation de la personne qui renvoie à une ouverture à l'autre « ne peut se faire que dans le moment présent, dans l'instant de la relation » (Haudiquet, 2013, p. 68). Haudiquet précise que dans un cadre thérapeutique de multiples événements peuvent venir parasiter un regard positif et que la principale difficulté réside dans la méta-communication, un rejet de l'aidant ou l'aidante par exemple pour un aspect corporel, un handicap, etc. La **congruence** implique que le thérapeute soit lui-même « librement, profondément et de façon constante, éprouvant effectivement ses sentiments et ses réactions et en possédant une conscience aiguë dans le temps même où ils apparaissent et se modifient » (Rogers, 1985, p. 204). C'est un regard introspectif sur soi-même : « [...] être attentif à ses émotions, ses sentiments, ses pensées » (Haudiquet, 2013, p. 72). Éprouver une **compréhension empathique** suppose une perception de l'intérieur de l'autre, « [s]entir le monde privé du client comme s'il était le vôtre, mais sans jamais oublier la qualité de "comme si" » (Rogers, 1985, p. 204). Il s'agit de s'immerger dans le monde subjectif d'autrui, de participer à son expérience dans la possibilité offerte par les communications verbales et non verbales. Pour Scelles et Korff-Sausse, « l'empathie se définit comme un moyen de connaissance d'autrui au sein duquel l'affect et l'émotion tiennent une place particulière » (2011, p. 30). Ce partage de l'expérience intérieure d'autrui n'est ni une fusion ni un collage, mais une identification passagère. « Modalité de prise de connaissance de ce qui se passe chez l'autre, elle sert à comprendre ce qui nous est étranger chez l'autre » (p. 30).

³ Tous les prénoms des personnes ont été changés.

⁴ Le terme *neurotypique* est un néologisme utilisé par la communauté autistique pour désigner une personne qui ne se situe pas dans le spectre de l'autisme qui inclut l'autisme et le syndrome d'Asperger.

⁵ Frédéric ne veut pas être considéré comme étant en situation de handicap.

⁶ Le récit de Julian est dans ma thèse (Bayet, 2020, pp. 156-179).

⁷ Erving Goffman a consacré un chapitre sur la notion d'embarras (Goffman, 1998, pp. 87-101).

⁸ L'OMS pour la Classification internationale des maladies (CIM-10, 1993; la CIM-11, présentée à l'Assemblée mondiale de la Santé en mai 2019 pour adoption par les États membres, avec une entrée en vigueur le 1^{er} janvier 2022), l'American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2010) et l'American Psychiatric Association pour le Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5, 2013).

⁹ ESAT : Établissement et service d'aide par le travail.

¹⁰ Unité localisée d'inclusion scolaire (Ulis).

¹¹ Institut Médico-Éducatif.

Références

- Ardoino, J. (2000). L'implication. Dans J. Ardoino (Éd.), *Les Avatars de l'éducation* (pp. 205-215). Paris : Presses universitaires de France.
- Baeza, C. (2017). Pouvoir d'agir et maladie chronique : les savoirs existentiels d'une adolescente atteinte de mucoviscidose. *Le sujet dans la cité, Actuels*, 6(1), 105-121.
- Bayet, B. (2020). *Récits de jeunes en situation de handicap : comment devenir auteur de son parcours de formation vers l'insertion professionnelle?* (Thèse de doctorat inédite). Université Paris Nanterre, France. Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02877937/document>
- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers internationaux de sociologie*, 69, 197-225.
- Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie* (4^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Blanc, A. (2006). *Le handicap ou le désordre des apparences*. Paris : Armand Colin.
- Blanchet, A. (2015). Introduction. Entretien avec des interviewés « dyscommunicants ». Dans D. Bedoin, & R. Scelles (Éds), *S'exprimer et se faire comprendre* (pp. 11-25). Toulouse : ÉRÈS.
- Breton, H. (2018). Présentation. *Le sujet dans la cité*, 9(2), 31-36.
- Coutelle, R., & Berna, F. (2018). Les troubles de la mémoire autobiographique chez les adultes avec TSA : pistes d'interventions. Dans É. Bizet, M. Brethière, & P. Gillet (Éds), *Neuropsychologie et remédiations des troubles du spectre de l'autisme* (pp. 273-289). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- De Gaulejac, V. (1984). Approche socio-psychologique des histoires de vie. *Éducation permanente*, (72-73), 33-45.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (3), 28-43.
- Delory-Momberger, C. (2004). *Les histoires de vie : de l'invention de soi au projet de formation*. Paris : Anthropos.
- Delory-Momberger, C. (2014). Résistance au récit, récit de résistance. L'accompagnement au récit de vie en situation extrême. *Revista Diálogos Possíveis (Juventudes, violências e vida na cidade)*, 13(1).

- Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction. Négociations, contre-interprétations, ajustements de sens. *Langage et société*, 123(1), 15-35.
- Favret-Saada, J. (2009). *Désorceler*. Paris : Éditions de l'Olivier.
- Gardou, C. (2005). De connaître à reconnaître. Dans C. Gardou (Éd.), *Connaître le handicap, reconnaître la personne* (pp. 13-27). Paris : ÉRÈS.
- Gardou, C. (2016). Redonner au handicap sa dignité par la pensée. Qu'ai-je appris et tenté d'élaborer pour le transmettre? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 76(4), 209-222.
- Goffman, E. (1998). *Les rites d'interaction*. Paris : Édition de Minuit.
- Guigue, M. (2005). Les dynamiques de la familiarité dans les démarches de recherche. *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 38(1), 93-108.
- Guigue, M. (2012). L'émergence des interprétations : une épistémologie des traces. *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 45(4), 59-76.
- Guillemette, F., & Boisvert, D. (2003). L'entrevue de recherche qualitative avec des adultes présentant une déficience cognitive. *Recherches qualitatives*, 23, 15-26.
- Haas, V., & Masson, E. (2006). La relation à l'autre comme condition à l'entretien. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 71(3), 77-88.
- Haegelé, M. (2018). Accompagnement des spécificités communicationnelles et sociales chez l'adulte avec un trouble du spectre de l'autisme. Comment construire des pratiques pour aider à décoder le monde social? Dans M. Bretière, É. Bizet, & P. Gillet (Éds), *Neuropsychologie et remédiations des troubles du spectre de l'autisme* (pp. 211-234). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Haudiquet, X. (2013). Le regard positif inconditionnel : comment y parvenir? *Approche centrée sur la personne. Pratique et recherche*, 17(1), 65-78.
- Husserl, E. (1994). *Méditations cartésiennes et les conférences de Paris*. Paris : Presses universitaires de France.
- Inserm. (2016). *Déficiences intellectuelles*. Paris : Les éditions Inserm.
- Janner-Raimondi, M. (2015). 1. Questions d'éthique et entretien une approche philosophique. Dans D. Bedoin, & R. Scelles (Éds), *S'exprimer et se faire comprendre* (pp. 27-47). Paris : ÉRÈS.
- Jodelet, D. (2005). Formes et figures de l'altérité. Dans M. Sanchez-Mazas, & L. Licata (Éds), *L'Autre : regards psychosociaux* (pp. 23-47). Grenoble : Les Presses de l'Université de Grenoble.
- Jonckheere, C. de, & Bercher, D. (2003). *Question de l'altérité dans l'accueil psychosocial des migrants*. Genève : Éditions ies.

- Julien-Gauthier, F., Jourdan-Ionescu, C., & Héroux, J. (2009). Favoriser la participation des personnes ayant une déficience intellectuelle lors d'une recherche. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 20, 178-188.
- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Korff-Sausse, S. (2004). Pour une transversalité dans la recherche. *Recherches en psychanalyse*, 1(1), 119-130.
- Korff-Sausse, S. (2005). Un exclu pas comme les autres. Handicap et exclusion. *Cliniques méditerranéennes*, 72(2), 133-146.
- Le Grand, J.-L. (2000). Définir les histoires de vie. Sus et insus définitionnels. *Revue internationale de psychosociologie*, VI(14), 29-46. Repéré à <http://www.barbier-rd.nom.fr/definirHdV.pdf>
- Meyor, C. (2007). Le sens et la valeur de l'approche phénoménologique. *Recherches qualitatives, Hors Série « Les Actes »*, (4), 103-118.
- Noël-Winderling, M. (2014). Le syndrome d'Asperger au centre et aux confins des représentations de l'autisme : des repères difficiles. Dans M. Noël-Winderling (Éd.), *Autisme et syndrome d'Asperger* (pp. 47-54). Paris : ÉRÈS.
- Paillé, P. (2018). L'analyse qualitative, l'interaction et vous. *Recherches qualitatives*, 37(2), 1-9.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Poupart, J. (2012). L'entretien de type qualitatif. Réflexions de Jean Poupart sur cette méthode. *Sur le journalisme, About journalism, Sobre jornalismo*, 1(1). Repéré à <http://surlejournisme.com/rev/index.php/slj/article/view/8>
- Rogers, C. R. (1985). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.
- Scelles, R., & Korff-Sausse, S. (2011). Empathie, handicap et altérité. *Le Journal des psychologues*, 286(3), 30-34.
- Tardif, C., & Gepner, B. (2019). Diagnostic d'autisme et évaluations. Dans C. Tardif, & B. Gepner (Éds), *L'autisme* (5^e éd., pp. 29-65). Paris : Dunod.
- Viezzoli, D., Nicolle, S., & Giraud-Baro, É. (2013). Réhabilitation psychosociale et syndrome d'Asperger : réflexions à propos des intervenants et des outils. *L'information psychiatrique*, 89(5), 385-391.

Brigitte Bayet est docteure en sciences de l'éducation et de la formation et jeune chercheuse au Centre de recherches éducation et formation (CREF – EA 1589) au sein de l'Équipe de recherche « Crise, École, Terrains Sensibles » (École doctorale 139 : Connaissance, langage, modélisation) à l'Université Paris Nanterre. À partir de récits de vie de jeunes en situation de handicap, ses recherches portent sur le parcours de formation vers l'insertion professionnelle intégrant les notions d'évènements, de bifurcations, de transitions biographiques et du processus d'orientation. Au centre se situe la question d'un sujet-acteur, auteur de son parcours dans l'expérience du handicap et dans la confrontation à des environnements plus ou moins capacitants. La démarche épistémologique est qualitative avec une sensibilité phénoménologique et inductive.

Pour joindre l'auteure :
bbayet@gmail.com

***Les expériences vécues et les apprentissages tissés
en réanimation pédiatrique et soin continu :
les spécificités méthodologiques
d'une étude narrative biographique***

Camila Aloisio Alves, Docteure en sciences de la santé

Université catholique de Petrópolis, Brésil

Résumé

Le but de cet article est de réfléchir sur les spécificités méthodologiques d'une étude narrative biographique menée auprès d'un groupe de professionnels de santé qui travaillent dans un service de réanimation pédiatrique et soin continu d'un hôpital de référence pour la prise en charge d'enfants, situé dans la ville de Paris (France). Cette étude s'est déroulée au cours des années 2018 et 2019 et a eu pour but de comprendre la construction du parcours biographique de ces professionnels de santé, ainsi que les apprentissages acquis au fil de leurs expériences vécues. Développée selon une approche de base anthropologique, l'étude a mis en dialogue la démarche de la recherche biographique et l'ethnographie. Dans le cadre de cet article, les choix méthodologiques, la manière de conduire l'enquête narrative sur le terrain et le processus d'interprétation et d'analyse ont été mis en avant afin de tisser des liens entre la recherche et les domaines de la santé et de l'éducation, ce qui a permis aussi de réfléchir aux contributions des enquêtes narratives, à la pertinence sociale de l'approche biographique et à son caractère interdisciplinaire.

Mots clés

ENQUÊTE NARRATIVE, BIOGRAPHIQUE, MÉTHODOLOGIE, SANTÉ ET ÉDUCATION

Abstract

The purpose of this article is to reflect on the methodological specifics of a biographical narrative study conducted with a group of health professionals who work in a pediatric resuscitation and continuous care department of a reference hospital for the care of children, located in the city of Paris / France. This study took place during the years 2018 and 2019 and aimed to understand the construction of the biographical journey of these health professionals, as well as the learning acquired through their lived experiences. Developed using an anthropological grounding approach, the study brought the biographical research approach and ethnography into dialogue. In this article, the methodological choices, the manner of conducting the narrative inquiry in the field, and the process of interpretation and analysis were highlighted in order to weave links between the research and the fields of health and education, which also

allowed for reflection on the contributions of narrative inquiry, the social relevance of the biographical approach, and its interdisciplinary nature.

Keywords

NARRATIVE INQUIRY, BIOGRAPHICAL, METHODOLOGY, HEALTH AND EDUCATION

Introduction

Le but de cet article est de réfléchir sur les spécificités méthodologiques qui traversent les études narratives biographiques, plus particulièrement celles qui s'intéressent aux problématiques qui émergent du domaine de la santé. Ces spécificités seront abordées à partir d'un projet recherche dont le but est de comprendre la construction du parcours biographique des professionnels de santé qui travaillent dans un service de réanimation pédiatrique et soin continu, ainsi que les apprentissages acquis au fil de leurs expériences vécues.

Par étude narrative biographique, on entend la mobilisation de la narration en tant que moyen qui permet d'ordonner les faits et les événements vécus par les individus et de les reconstruire subjectivement (Pineau & Legrand, 1993). La narration des expériences vécues permet d'observer comment les individus inscrivent leur existence dans l'espace et le temps à partir de certains schémas discursifs, figures de langage et de syntaxe qui prennent forme au travers des mots (Delory-Momberger, 2014). En outre, choisir de mener une étude narrative biographique c'est aussi s'ouvrir à la co-construction du savoir par le constat que les individus participants sont ceux qui ont vécu les expériences et, par conséquent, sont les porteurs des savoirs que la recherche vise à comprendre. Les connaissances générées par la recherche sont à la fois un produit du travail que chaque participant a fait au cours de sa vie pour donner une forme à ses vécus et les exprimer et un exercice herméneutique du chercheur dans son dialogue entre ses bases épistémologiques et les éléments de la réalité d'étude partagés par les participants (Alves & Dizerbo, 2019, 2020). Selon Josso et Schmutz-Brun (2002), la co-construction du savoir inscrite dans l'approche narrative biographique est donc fondée à la fois sur l'intersubjectivité, la valorisation de la singularité de chaque individu et l'élaboration de conceptualisations transversales qui servent à mieux comprendre les articulations entre les particularités de chaque individu et les contextes dans lesquels ils se situent.

Selon Josso (2007), la narration des expériences vécues permet d'établir des liens entre le contexte social, ses transformations et la vie des individus construite à partir d'un ensemble de facteurs, comme l'héritage, les événements vécus, les relations interpersonnelles, les projets d'avenir, etc. À partir de cette perspective, la construction de l'identité d'un individu devient le résultat d'un processus permanent d'identification et de différenciation qui se forge à partir des expériences vécues et des apprentissages

acquis. La narration permet de mettre en évidence la pluralité, la fragilité et la mobilité de ce processus de construction identitaire au cours d'un parcours de vie (Josso, 2007).

Toutefois, ce genre d'étude impose au chercheur de faire certains choix méthodologiques au cours de la recherche, dès l'entrée sur le terrain de travail jusqu'à la phase d'interprétation et d'analyse du matériel produit. Pour aborder les spécificités de ces choix, une recherche menée au cours des années 2018 et 2019 par l'auteure auprès d'un groupe de professionnels de santé qui travaillent dans un service de réanimation pédiatrique et soins continus est utilisée pour exemplifier des aspects d'ordre éthique, épistémologique, subjectif et hétérobiographique auxquels un chercheur se confronte. Le texte met en avant les choix méthodologiques et les effets que cela a produits pour illustrer le parcours du travail de recherche et réfléchir aux contributions des enquêtes narratives, à la pertinence sociale de l'approche biographique et à son caractère interdisciplinaire.

Pour cela, l'article présente d'abord le contexte de la recherche avec ses caractéristiques, puis les étapes de travail, chacune avec ses propres défis et exigences. Les étapes d'interprétation et d'analyse narrative sont illustrées par un récit d'une professionnelle participante à la recherche.

Le contexte de la recherche : la complexité de la réanimation pédiatrique et des soins continus

La recherche s'est déroulée dans un service d'un hôpital situé dans la ville de Paris (France) spécialisé dans le soin des enfants. Il est divisé en trois secteurs dédiés à la réanimation pédiatrique et un secteur dédié aux soins intensifs et palliatifs. Ce service a un total de 32 lits et compte 13 médecins, au-delà des psychologues, des ergothérapeutes, de l'assistante sociale, de l'éducatrice hospitalière, des infirmiers, des aides-soignants et des secrétaires, qui ensemble constituent l'équipe du service.

Dans le but de rétablir des fonctions vitales – respiratoires, métaboliques, digestives, neurologiques –, le domaine de la réanimation pédiatrique et des soins intensifs pédiatriques réunit des connaissances théoriques et pratiques pour la prise en charge des enfants dont la vie est en danger à cause de conditions de santé aiguës et/ou chroniques (Séguret et al., 2012). Une dynamique du travail caractérisée par des journées pleines d'imprévus, d'urgences, et organisée en gardes de 12 ou 24 heures dans un service fermé exige des professionnels un haut degré de concentration au cours de leur travail. En ce qui concerne la composition de l'équipe et du processus de travail, la réunion de catégories professionnelles diverses et l'interdisciplinarité caractérisent la façon de mener la prise en charge et marquent la logique de l'interaction entre les collègues. Tout cela exige l'apprentissage de compétences et d'aptitudes de communication afin de favoriser l'écoute et le dialogue entre eux et avec les enfants et leurs familles.

Un ensemble de situations complexes, difficiles et pénibles à vivre sont présentes quotidiennement tant pour les enfants et leurs familles que pour les professionnels de la santé. Le combat entre la vie et la mort se fait présent et, au travers des ressources médicales et paramédicales, la pratique des professionnels s'occupe de garantir que la première gagne pour éloigner du parcours des enfants et des familles la finitude qui marque l'existence humaine. Le travail quotidien est donc inévitablement traversé par la peur, la douleur, la tristesse, l'angoisse devant la possibilité de la mort d'un enfant. Investis de leurs connaissances et de leur expertise, les professionnels qui se forment et s'engagent dans ce domaine portent en eux l'intention de sauver, de guérir, de permettre aux enfants de récupérer un état de santé optimale et de contribuer à une suite qui mènera l'enfant vers un nouveau départ, une nouvelle opportunité et une continuité de son projet de vie avec sa famille. Le progrès scientifique dans le domaine biomédical est un élément clé dans cette prise en charge au regard de son évolution des dernières décennies, diversifiant et augmentant la gamme de techniques, d'interventions cliniques et chirurgicales afin de soigner et d'assurer la survie des enfants atteints de maladies aiguës chroniques (Dubois et al., 2018). Si, dans le passé, les professionnels étaient limités dans leurs interventions en raison des ressources existantes, les limites de la pratique biomédicale sont désormais fixées par des questions éthiques et juridiques qui amènent les professionnels à réfléchir sur les projets de soin proposés aux enfants et leurs familles par souci de ne pas tomber sur une obstination thérapeutique ou générer de nouvelles incapacités et/ou limitations chez les enfants (Dubois et al., 2018). Ce contexte est directement encadré par la loi Leonetti, n° 2005-370, du 22 avril 2005, qui fixe les droits des malades et à la fin de vie.

Selon Dubois et al. (2018), la décision de suspendre ou de limiter les traitements qui conduisent à l'obstination thérapeutique et à la souffrance du patient peut être comprise pour certains professionnels comme une renonciation à sauver, ce qui renvoie dans certains cas à un sentiment d'échec et d'impuissance. Le basculement du curatif vers le palliatif s'installe comme réalité en réanimation et cela peut déclencher chez les professionnels des ressentis de responsabilité et de culpabilité découlant des choix qu'ils doivent faire au cours de leur parcours professionnel (Séguret et al., 2012). Cependant, les soins palliatifs peuvent, en même temps, servir de passerelle aux professionnels qui permettent de donner un nouveau sens aux limites de la pratique en réanimation et, par conséquent, de leurs rôles dans la prise en charge (Alves, 2020). La complexité du domaine d'étude se montre donc sur le plan de l'organisation du travail et aussi sur celui des expériences vécues par les professionnels.

À partir de cette description succincte, il est possible de passer à la suite de l'article et de montrer comment le terrain a été exploré, comment les relations avec les professionnels ont été établies par la chercheuse et comment le travail de recherche a pu évoluer sous l'approche narrative biographique.

Le projet de recherche et son démarrage

Afin de comprendre comment s'opèrent la construction du parcours biographique des professionnels de santé travaillant en réanimation et soins intensifs et palliatifs de même que l'acquisition des apprentissages au cours des expériences vécues, la recherche qui donne corps à cet article s'est développée selon une approche qualitative. Cette approche de base anthropologique a mis en dialogue la démarche de la recherche narrative biographique et l'ethnographie. Ce dialogue est particulièrement riche, puisqu'il permet à la fois d'appréhender les facteurs qui participent au processus de socialisation des individus au sein d'une collectivité (Creswell, 1997; Laplantine, 2003) et de comprendre comment ces mêmes individus inscrivent leurs expériences de vie dans la collectivité et leur donnent forme *via* la mise en mots (Delory-Momberger, 2014).

L'ethnographie est une approche originaire de l'anthropologie qui, de manière intégrative, rend compte des multiples dimensions de l'être humain dans la société (Laplantine, 2003). La préoccupation d'une étude de base ethnographique porte sur la définition de comment l'*ethos* d'un groupe se construit à travers les pratiques, les codes et les représentations sociales. Le chercheur qui choisit cette approche souhaite comprendre comment le groupe observé s'inscrit dans l'espace social et se construit selon des codes, des normes et des pratiques partagés par tous (Canesqui, 2007; Creswell, 1997; Machado, 1995; Moreira & Souza, 2002; Nunes, 2009).

Le corps de l'ethnographie est le terrain de recherche, où il est possible de rencontrer les individus, d'observer les pratiques et les relations quotidiennes (Laplantine, 2003). Le terrain est donc la source de la recherche, la porte d'entrée du chercheur et l'espace d'exploration des relations que le chercheur va pouvoir établir avec les individus. Pour cela, le travail ethnographique demande au chercheur une vigilance quant aux aspects éthiques et déontologiques qui vont guider son agir sur le terrain. L'arrivée du chercheur peut être dérangement, surtout dans un espace comme celui qui fait l'objet de cette recherche : clos, complexe, en permanente tension entre la vie et la mort et structuré selon des règles bien définies quant à son accessibilité. Dans cette première étape du travail, la dimension de la co-construction du savoir vient faire appel à certaines valeurs à défendre dès le premier contact avec le groupe de professionnels. Une écoute attentive et intéressée à tout ce qui se passe sur le terrain ainsi qu'une flexibilité pour gérer les situations imprévisibles qui peuvent avoir lieu au cours du temps d'immersion dans la réalité d'étude sont indispensables au chercheur (Gruber, 2011).

En termes pratiques, l'observation participante a été choisie en tant que méthode d'entrée sur le terrain et pour l'approche auprès des professionnels. Selon Laplantine (2003), pour saisir l'homme et les dimensions de sa vie, il est nécessaire d'observer les événements quotidiens qui jalonnent son parcours et les dynamiques d'interaction qui

peuvent sembler insignifiants au premier regard, mais qui sont porteurs de sens concernant les rôles assumés pour chaque individu dans la collectivité à laquelle il appartient. Selon Peirano (1995) et Minayo (2006), par l'observation participante, le chercheur peut construire, petit à petit, des relations de dialogue avec les participants qui favorisent le partage d'expériences et une appropriation progressive des enjeux qui traversent l'univers d'étude.

Sur le terrain de la recherche, l'observation participante a démarré en juin 2018 avec l'accompagnement à la fois des professionnels dans leurs activités quotidiennes afin de comprendre les spécificités à la fois du travail de chaque catégorie professionnelle et des activités collectives de l'équipe : les transmissions des équipes de médecins et d'infirmiers, le *staff* éthique (réunion multidisciplinaire pour discuter les cas qui demandent un changement du projet thérapeutique et un accompagnement différencié des parents), le *staff* *médico-psy* de caractère interdisciplinaire. À ces dispositifs s'ajoute l'« heure de pose¹ », moment organisé par la psychologue dédiée aux soignants afin de discuter du travail, des événements vécus au cours de la semaine, etc. Pendant un mois et demi, le travail sur le terrain était donc divisé entre les activités spécifiques de chaque professionnel et les activités collectives de l'équipe. Ainsi, il a été possible de prendre la bonne mesure de la complexité du travail, de comprendre l'organisation du service et la dynamique du processus de travail, ce qui a permis à la chercheuse de saisir comment l'éthos du groupe se construit au travers des interactions sociales.

L'expérience d'être en contact direct avec le terrain et ses enjeux rappelle ce que Gruber fait ressortir dans son ouvrage : « Avec l'observation participante, on peut se rappeler à tout moment que l'on participe pour observer et que l'on observe pour participer » (2011, p. 57). À cet égard, l'observation participante a servi de moyen d'apprentissage de la culture présente au sein du service et a permis d'amorcer les premières réflexions sur le terrain, sur les événements vécus et sur l'interaction avec les professionnels. Pour cela, un journal de bord a été utilisé comme outil pour enregistrer les observations des expériences vécues. Cet outil, dont le but est de garder les traces du travail et de préserver les informations, facilite aussi le processus de réflexion à propos du rôle propre du chercheur et de la production de connaissances résultant de la rencontre entre le terrain et la réflexion théorique (Gruber, 2011).

À la fin de cette première étape de travail sur le terrain, la dynamique d'observation a commencé à être conjuguée avec des entretiens biographiques non directifs auprès des professionnels. Cette approche duale s'est poursuivie jusqu'au mois de décembre 2018 et, au fil des mois, les moments collectifs en équipe ont été l'objet de l'attention de la chercheuse, tandis que se poursuivaient les entretiens avec les professionnels. La préoccupation de garder ces deux moments – observation et entretiens – se justifie par plusieurs aspects. D'abord, l'importance de se faire

connaître par une équipe composée de plus de 100 professionnels a demandé de prendre un temps plus important d'immersion sur le terrain afin de garantir que la recherche soit connue de tous ou au moins de la grande majorité des professionnels. Ensuite, la richesse et la complexité de la prise en charge, ainsi que le caractère inédit de certaines situations vécues, ont exigé une continuité des observations afin de saisir la variabilité des circonstances qui participent à la formation expérientielle des professionnels. Tout cela a favorisé une construction de la relation entre la chercheuse et les professionnels basée sur la transparence et sur l'implication² dans les défis du service et que les professionnels subissent quotidiennement.

Par ailleurs, pour garantir l'articulation entre l'ethnographie, par les observations participantes, et l'approche narrative biographique, par les entretiens, un lien de confiance entre la chercheuse et les participants s'imposait comme enjeu majeur dans ce type de recherche. Pour cela, le temps et la continuité de l'immersion sur le terrain ont aussi favorisé la mise en mots de leurs expériences vécues par les professionnels.

À partir de la requête de départ, « racontez-moi comment votre parcours a commencé dans ce domaine de la réanimation pédiatrique et des soins intensifs et palliatifs auprès des enfants malades chroniques », les participants ont été invités à dialoguer avec la chercheuse à propos des événements vécus, des choix faits, des décisions prises, des situations et expériences marquantes au cours de leur parcours de formation et de pratique dans le domaine de la santé, de la réanimation et du soin palliatif. Les entretiens ont eu lieu dans un espace approprié, soit dans le bureau des médecins, soit dans la salle des entretiens dédiée aux parents, ce qui a garanti la confidentialité et l'anonymat.

Étant donné que la recherche vise à comprendre la construction du parcours biographique des professionnels à partir des expériences vécues, le critère pour inviter les professionnels à participer à cette étape de la recherche a été celui du temps de travail dans le service (avoir au moins deux ans, sauf pour les internes qui restent seulement six mois. Pour ceux-là, l'entretien a eu lieu à la fin de la période de leur internat). Avec ce critère de recrutement des participants, on cherchait à répondre aux préoccupations d'une étude qualitative : atteindre un groupe dimensionné et historiquement situé en fonction des contextes d'étude (Minayo, 2006).

Un premier groupe de huit professionnels a passé les entretiens avant les congés d'été (août 2018) et les autres y ont participé entre les mois de septembre et décembre 2018, selon leur disponibilité. Au total, 19 entretiens ont été menés : trois infirmières, une aide-soignante, une auxiliaire de puériculture, huit médecins, deux internes en médecine, deux psychologues, une assistante sociale et une psychomotricienne. Les infirmiers ont été le groupe le moins disponible pour les entretiens à cause de leur organisation institutionnelle qui établit une rotation de deux mois de nuit suivis de deux mois de jour (12x36h). Parfois, ils sont surchargés à cause

du manque d'effectif et des contraintes liées à la gestion institutionnelle. Ces facteurs expliquent le phénomène de roulement de personnel vécu par ce groupe et observé dans le service.

Le critère de saturation des données a été utilisé pour interrompre la phase d'entretien, ce qui indique, selon Fontanella et al. (2008), que la recherche est arrivée au point de répétition des informations clés et qu'elle comptait déjà un nombre important d'éléments qui caractérisent les phénomènes d'étude.

En ce qui concerne la conduite de la chercheuse, il est important de souligner que ce type d'entretien nécessite le développement d'une attitude compréhensive, en référence à Porter (1950), et qui correspond à l'attitude empathique préconisée par Carl Rogers (1967) dans son approche humaniste. Dans cette approche, on cherche à comprendre l'intériorité de l'état de l'autre et à appréhender les aspects affectifs liés au sens de ce qui a été vécu par l'individu. Dans la construction de cette attitude, d'autres principes humanistes préconisés par Rogers (1967) ressortent : la maturation (le droit du narrateur de diriger lui-même la construction de son récit), la congruence (l'attitude d'honnêteté envers la personne interrogée lorsque quelque chose qui a été dit n'a pas été compris et demande d'être éclairé ou approfondi) et la neutralité bienveillante (l'absence de jugement et l'acceptation sincère de ce que l'autre partage dans son récit).

Ainsi, la dimension de la co-construction du savoir est réitérée par la compréhension que les professionnels interrogés sont des acteurs sociaux qui participent activement au processus de construction de leur histoire de vie et des connaissances qui s'y déclenchent, ce qui exige de la chercheuse d'établir des relations horizontales et respectueuses. Ces valeurs, postures et attitudes continuent de guider la chercheuse au cours de l'enquête, mais de nouvelles stratégies et ressources méthodologiques sont utilisées afin d'explorer le déroulement de l'entretien et le traitement herméneutique de ce matériel dans l'étape d'interprétation et d'analyse des récits. Ces aspects et questions seront discutés dans les prochaines sections de cet article.

De la mise en mots à l'interprétation : les spécificités du travail interprétatif des récits de vie

Le démarrage de l'étape d'interprétation des récits de vie pose au chercheur un ensemble d'enjeux méthodologiques. Pour la recherche analysée dans cet article, cette étape s'est divisée en deux grandes phases, organisées autour des méthodes employées par la recherche. En ce qui concerne les observations participantes, une première lecture flottante des registres du journal de bord a été faite puis une deuxième lecture a permis de faire un travail d'analyse de contenu (Bardin, 2016) afin de trouver les catégories principales qui ont émergé du contexte observé : processus de travail et organisation du soin. Les résultats de cette phase seront l'objet d'une publication

future. En ce qui concerne les récits de vie, le travail interprétatif s'est déroulé par étapes. Toutefois, avant d'explorer en détail ces étapes et les spécificités du travail mené, il est important de mettre en exergue les caractéristiques du régime narratif biographique.

La mise en mots de l'expérience vécue : les caractéristiques du régime narratif biographique

Tout d'abord, il convient de souligner que travailler avec des entretiens narratifs biographiques c'est choisir de se situer sur le prisme de la construction de connaissances à partir de la quête pour comprendre, au moyen de la mise en mots, le processus de genèse sociale des individus à partir des expériences vécues. Cette compréhension permet de montrer comment les individus procèdent pour signifier les événements de leur existence vécus dans l'espace social (Delory-Momberger, 2012, 2014). Il s'agit donc de prêter attention aux différents mouvements qui traversent les étapes de la recherche et qui affectent tant le narrateur que le chercheur.

En ce qui concerne le narrateur, si la recherche narrative biographique est une voie d'accès et de production de connaissances par la mise en mots à la « première personne » (Breton, 2020), c'est-à-dire au travers d'une parole incarnée et qui se sert du vécu pour prendre forme, le premier mouvement auquel faire attention correspond au travail que ce régime narratif conduit l'individu à mener pour exprimer ses expériences et, par la suite, à ce que cela permet de saisir de son processus de construction biographique. Pour aider à avancer dans cette réflexion, le récit de Joana³, infirmière participante à la recherche, sera utilisé comme exemple.

Joana est infirmière depuis 2016 et son arrivée dans le service de réanimation pédiatrique a eu lieu le lendemain de sa remise de diplôme. Centrée sur la quête d'une formation et d'une expérience qui pourraient l'aider à poursuivre sa carrière, Joana se lance en réanimation, ayant comme repère le fait d'avoir toujours aimé travailler auprès des enfants : « Ils m'ont toujours apporté une énergie qui me faisait du bien et j'ai trouvé dans mon travail auprès d'eux beaucoup plus de reconnaissance et de valorisation qu'ailleurs. » Le travail en réanimation donnait accès à Joana à un ensemble de situations et circonstances très formatrices : « [...] si je vais en réanimation, après je pourrai aller partout. » De plus, il l'aidait à répondre à certaines attentes quant au pouvoir d'agir de son métier : « [...] j'étais, dans toutes mes espèces de valeur, superhéros, en disant : on est infirmier, on est là pour soigner, pour sauver, etc. »

Ainsi, au cours d'une heure d'entretien Joana a abordé son arrivée, les raisons qui expliquent l'envoi de son CV pour le poste, les moments vécus, les difficultés affrontées, les événements marquants, la relation avec l'équipe, les découvertes et les apprentissages faits au cours de la prise en charge. Elle a fait aussi un retour historique

pour expliquer son intérêt pour les enfants mettant en avant quelques expériences vécues au fil de son adolescence qui justifient ses choix.

Par son récit et grâce au mouvement déclenché par la mise en mots, centrée sur la dimension biographique, il est possible de remarquer un aspect central, selon Breton (2020), de ce type d'étude : sa capacité à capter la dimension longitudinale du vécu et à produire comme effet une compression temporelle. La frise chronologique (Figure 1), organisée selon les grandes étapes évoquées par Joana au cours de son récit permet de voir l'aspect souligné par Breton (2020).

Dans ce régime narratif, même si Joana avait tout le temps pour raconter son histoire, son retour au vécu était toujours guidé par une « expérience de référence » située dans le temps de façon non évolutive et qui prenait forme à partir d'un travail personnel d'élaboration du vécu. Ce travail permet de transformer l'expérience de vie en « situation narrative » (Breton, 2020). La situation narrative est donc le produit du mouvement du narrateur de se pencher sur lui-même et de mobiliser sa « capacité de dire, de son point de vue et avec ses mots, ce qu'[il] a vécu, les effets qu'[il] a éprouvés, les retentissements expérientiels et biographiques qui en ont résulté » (Breton, 2020, p. 31). En outre, narrer son histoire exige du narrateur la mise en œuvre d'un travail de configuration temporelle (Ricœur, 1983) pour ordonner les faits vécus (Pineau & Legrand, 1993) qui participent à sa construction subjective et qui sont appréhendés au travers des schémas, des motifs et des figures de langage (Delory-Momberger, 2014).

Le chercheur qui se sert de la narration biographique se confrontera, d'un côté, avec les limites de cette approche et de l'autre, avec ses possibilités. Concernant ces limites, l'entretien narratif biographique ne permet pas de capter les détails de l'expérience (Breton, 2020) et de la découper en morceaux pour regarder les différentes couches de l'action mise en place lors de situations bien particulières. Cependant, des possibilités se situent dans l'accès à l'ensemble d'opérations psychiques et cognitives qui donnent forme aux expériences vécues et qui les transforment en arsenal de connaissances et de savoirs que les individus mobilisent au cours de leur parcours de vie afin d'affronter les épreuves, de s'adapter à de nouvelles situations et circonstances (Delory-Momberger, 2014). Le récit devient le moyen qui permet au chercheur d'accompagner le narrateur dans l'exercice de revisiter son histoire de vie et de la mettre en forme au moment présent.

L'interprétation des récits de vie : un travail de « voie longue »

Une fois identifiées les caractéristiques du régime narratif biographique, il est possible d'aborder le travail interprétatif mené. Il s'est basé, d'abord, sur la méthode herméneutique développée par Delory-Momberger en s'appuyant sur le modèle de Walter Heinz (Delory-Momberger, 2014). Ce travail a démarré avec deux moments de lecture de chaque récit afin de repérer la manière dont chacun a construit son histoire à

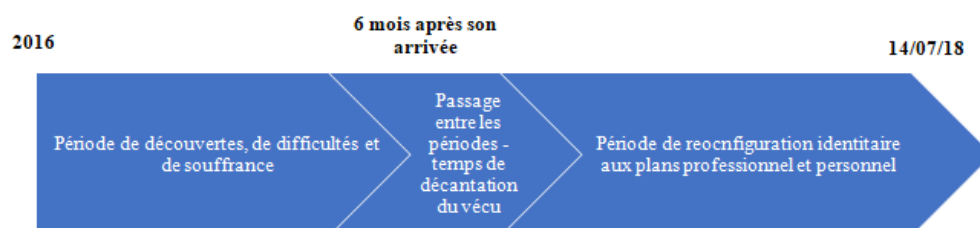


Figure 1. Frise chronologique du parcours de Joana dans le service de réanimation.

travers les différentes formes de discours, l'emploi des mots pour signifier, souligner, illustrer et donner des reliefs plus précis aux événements passés, les motifs récurrents dans le récit, et les schémas d'action construits qui montrent comment chaque professionnel de santé a articulé les principaux thèmes et arguments évoqués dans le récit par la mise en mots de son processus de construction biographique.

En reprenant l'histoire de Joana comme exemple, il a été possible d'organiser l'ensemble des expériences faites et mises en avant dans une frise chronologique (Lainé, 2007) composée par deux grandes périodes identifiées dans son récit et par une transition de six mois après son entrée dans le service (Figure 2). Les grandes étapes mises en évidence par Joana sont, selon sa logique interne d'organisation de son récit, remplies d'expériences qui dévoilent les éléments qui ont façonné sa construction en tant que professionnelle et individu. La mort, les difficultés au travail et les relations avec les parents deviennent des motifs récurrents dans son récit qui est traversé par les allers-retours entre les attentes et la réalité vécue.

Bien que l'effet de compression temporelle (Breton, 2020) efface certains détails et nuances spécifiques des expériences vécues lors de la mise en mots biographique, le récit, construit de manière dialogique, empathique et à partir d'une attitude compréhensive, permet au chercheur d'aider le narrateur à explorer son histoire en revenant sur certains aspects du vécu. Par exemple, lors de son récit, Joana a été relancée quant aux résonances intérieures de ce moment de difficultés et de souffrance. Elle est donc revenue à son histoire de vie et a mis en avant une clé importante pour la compréhension de son vécu et de son rapport à la mort : « [...] j'ai eu toujours un rapport difficile à la mort, d'accepter que les gens meurent, depuis toute petite. » La confrontation vécue dans le service semble donc faire surgir cette difficulté accumulée au fil des années.

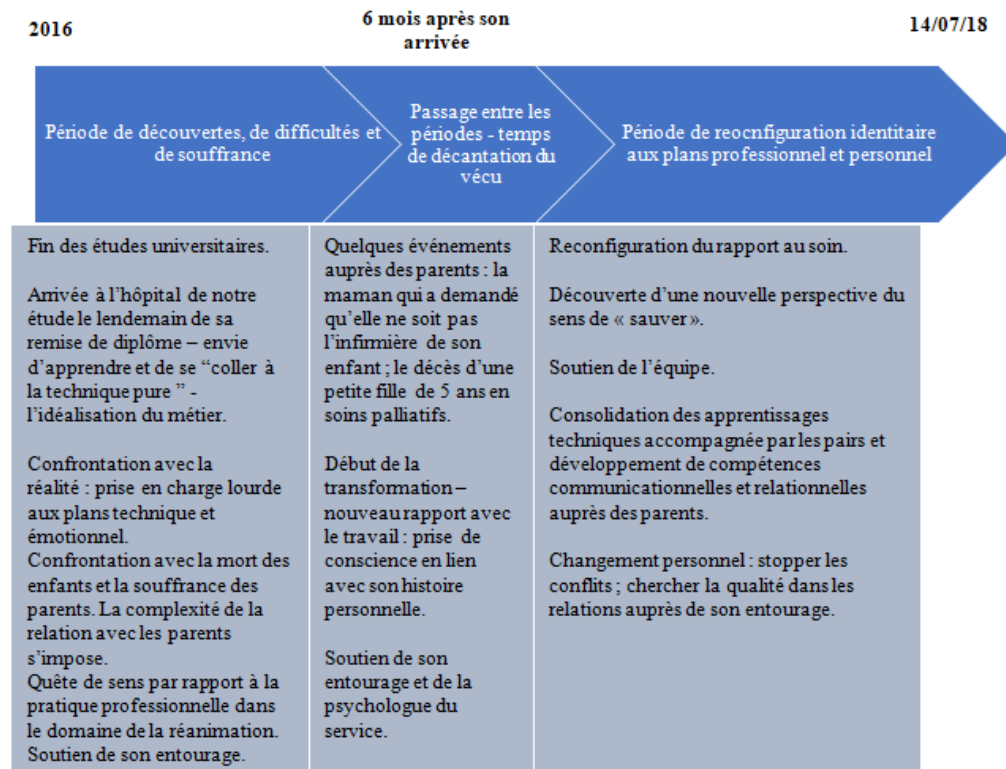


Figure 2. Frise chronologique du parcours de Joana et les principaux motifs évoqués dans chaque étape.

Parmi les acteurs présents dans son récit, son entourage prend place dans la première période et dans la transition en apportant le soutien nécessaire pour que Joana traverse les difficultés vécues au travail : « Quand je racontais à ma mère, à mon père, à mon frère, à mon amoureux tout ça et que je voyais qu'ils étaient un miroir à ma souffrance, ça me rassurait quelque part. » En outre, la psychologue du service dédiée aux soignants lui permet d'avancer dans ses réflexions :

[...] à un moment donné, je me suis demandé pourquoi je me réveillais tous les matins pour continuer à soigner ces enfants, à les accompagner à mourir, à supporter la détresse des mamans et des papas, à faire des toilettes mortuaires, les emballer [comme] du papier cadeau [...] J'ai eu l'occasion d'en parler avec la psychologue [...] et je ne comprenais pas trop. Mais c'est elle qui m'a aidée à poser cette question-là, parce qu'un

jour elle m'a dit : « Mais qu'est-ce que tu fais là, en fait? » (Joana, infirmière, 14/07/19).

Ces soutiens se montrent déterminants pour qu'elle puisse supporter la pesanteur de son métier. Le produit de la mise en mots est donc la visibilité du parcours de vie de Joana où s'inscrivent les expériences qui l'ont invitée à vivre des moments de découvertes, d'hésitations, de doutes, de certitudes... Ce sont les lignes qui tissent et donnent un contour, une forme, une expression à son identité et à son agir. En conséquence, il est envisageable d'évoquer que l'approche narrative biographique a le potentiel d'amener le narrateur à entrer en contact avec de nouvelles facettes des situations vécues par le retour à son histoire de vie. Le potentiel ne s'arrête pas seulement à ce retour sur le vécu et à le mettre en mots, mais se développe lorsque ce retour se fait à partir du moment présent, ce qui donne au narrateur la possibilité de (re)découvrir ses ressources, ses forces personnelles, et de (ré)actualiser ce qui a été vécu. Par exemple, interrogée sur les raisons pour lesquelles elle est restée dans le service malgré toutes les difficultés vécues, Joana a raconté :

[...] je me pose souvent cette question-là. Mais, pour autant, en fait, ce qui me pousse à rester c'est la force de l'échange humain que j'ai dans ce service, à la fois avec mes collègues, qui est pour moi extrêmement porteuse, parce que ce qu'on vit dans ces moments-là et ce qu'on partage ensemble, je crois que je peux [le] partager nulle part ailleurs. La qualité des échanges entre nous, la qualité de soutien, enfin, tout ça... (Joana, infirmière, 14/07/19).

La narration des histoires de vie permet, selon Josso (2007), de déclencher un travail de transformation de l'individu lorsqu'il mobilise sa capacité d'ordonner les événements vécus dans le temps et de prendre conscience du travail entrepris pour se construire à partir des expériences. Pour l'auteur, il s'agit d'un moyen de réactualiser l'histoire vécue, d'en tirer de nouvelles réflexions et de construire de nouveaux regards. C'est par la mobilisation de la réflexivité autobiographique (Passeggi et al., 2016) que l'individu se rend disponible pour réfléchir sur lui-même et sur les expériences vécues.

Les apprentissages acquis : l'interprétation face au travail d'élaboration des expériences vécues par l'individu

Si, grâce aux récits de vie, le chercheur peut comprendre la construction de l'individu par les expériences vécues et l'acquisition de savoirs expérientiels, le travail interprétatif doit donc se pencher sur ce que Josso (2007) appelle des situations éducatives, c'est-à-dire les situations situées dans l'espace et le temps qui amènent l'individu à vivre des prises de conscience, à prendre des décisions, à se positionner et à agir sur lui-même. Saisir ces situations éducatives exige, d'une part, d'assumer l'expérience comme constitutive dans le temps, par la confrontation quotidienne de

l'individu avec la réalité individuelle et collective (Jobert, 1991). Ou, comme le soulignent Barbier et Thievenaz (2013), l'expérience peut être comprise comme les transformations immédiates qui se produisent chez un individu au cours d'une activité. D'autre part, le chercheur doit considérer que les expériences vécues constituent, au fil du temps, un maillage expérientiel (Josso, 2009) et que la narration permet d'accéder au travail que l'individu fait pour intégrer certaines expériences dans son arsenal de connaissances et les transformer en apprentissages acquis (Delory-Momberger, 2014).

Ainsi, en parallèle au modèle utilisé par Delory-Momberger (2014), le travail interprétatif a mobilisé les concepts de transaction (action qui produit une relation entre deux éléments), d'événement (action exercée par l'environnement sur l'être) (Pineau & Marie-Michelle, 2012) et de *turning point* (moment de virage dans le parcours de vie, de basculement) (Abbott, 2009). Ces concepts ont permis de saisir le travail de réflexion et de raisonnement autour des expériences vécues qui ont permis aux professionnels de se diriger vers leur spécialité pendant leur formation, de faire certains choix dans la construction de leur carrière et d'avancer dans leur engagement. La construction de ce travail interprétatif a demandé de la chercheuse ce que Legrand (2008) met en avant dans ses réflexions : se pencher sur un matériel complexe, qui exige du temps et qui se déploie au fur et à mesure que la réflexion progresse et évolue.

Concernant les apprentissages, Joana a évoqué au cours de la narration un ensemble de savoirs acquis, tels que la maîtrise de connaissances techniques, le changement de posture auprès des enfants et leurs familles, la transformation de son regard vis-à-vis de son rôle dans le service, le changement de perspective par rapport à la prise en charge en réanimation. En outre, l'apprentissage aux plans relationnel et communicationnel réalisé avec les collègues, les enfants et leurs familles a été aussi répertorié. On peut comprendre que ces apprentissages évoqués et répertoriés par Joana correspondent à l'expérience en tant que résultat : un produit de ce qui a été vécu, sédimenté, visible par les acquis et qui sert d'outil à l'individu dans son agir (Cavaco, 2009).

Cependant, le récit de Joana est traversé par un ensemble de situations éducatives (Josso, 2007) à partir desquelles les expériences peuvent être comprises comme des processus (Cavaco, 2009), ce qui invite la chercheuse à appréhender les éléments qui engendrent les apprentissages. Pour entreprendre cette tâche, il est nécessaire d'adopter une posture d'ouverture pour conjuguer différentes clés d'interprétation. Il s'agit d'un travail que Ricœur (1965) appelle « voie longue », dans laquelle la chercheuse doit être ouverte à l'utilisation des références nécessaires pour entrer dans le travail subjectif entrepris par l'individu au cours de son récit.

À ce niveau, le travail d'interprétation accède à la dimension procédurale d'édification des savoirs expérientiels et ne s'arrête pas à l'identification des apprentissages acquis. Le travail interprétatif se met donc au service de la

compréhension de la construction de l'individu, provenant de l'examen des moments de négociation, d'élaboration, de transformation qui adviennent au sein de la collectivité à laquelle l'individu participe.

Si la narration est le lieu central où l'expérience privée se rend publique par le langage, moyen d'expression de la rationalité humaine permettant au chercheur de comprendre l'expérience vécue par l'individu (Ricœur, 1965), la méthode établie a conduit l'interprétation permettant l'identification des éléments mis en relation par l'individu et qui lui ont permis de constituer son arsenal de savoirs expérientiels. Pour reprendre les termes de Josso, il s'agit de la « fécondité du paradigme du singulier pluriel, associé au paradigme de l'expérientiel, via l'approche biographique » (2007, p. 431).

Par exemple, en revenant au début de son récit, lorsque Joana commence à travailler dans le service de réanimation, l'irruption de la réalité d'une prise en charge lourde, la quantité de décès, la souffrance des parents et les journées de travail très chargées l'ont bousculée dans son parcours de vie : « [...] je suis tombée de 15 étages ». Ces événements marquants ont déclenché, petit à petit au fil des journées de labeur, un travail de révision des attentes que Joana avait au préalable. Son schéma d'action devient plus réflexif, avec une prise de recul en fonction des difficultés vécues et des questions qu'elle se pose au fur et à mesure. Son récit montre un changement de centre d'intérêt. Si, auparavant, l'accent était mis davantage sur l'aspect technique, à partir de ce moment, Joana se tourne vers la compréhension du pourquoi elle était dans le service :

[...] c'est de faire de ces mamans et de ces papas qu'ils restent des mamans et des papas... qu'on accompagne ces parents à accompagner leurs enfants, même si on les sauve ils seront de nouveaux parents en fait, de toute façon. Quand on a failli perdre son enfant, on ne peut pas être les mêmes parents avant et après, ce n'est pas possible (Joana, infirmière, 14/07/19).

Un ensemble d'événements marquants et des moments de virage ont été identifiés et la puissance de ces moments favorise des transactions qui aident Joana à comprendre que soigner dans ce contexte concerne plus que sauver à tout prix la vie d'un enfant, mais qu'il s'agit aussi d'accompagner davantage les parents :

Il y a une prise en charge qui m'a fait réaliser... qui m'a fait... comment dire... qui m'a énormément appris, qui m'a énormément fait comprendre ce que j'étais en train de faire et du coup qui m'a permis de survivre à ça. C'était une petite fille de 5 ans qu'on a accompagnée en soins palliatifs. J'ai énormément eu de proximité avec la maman. Je crois que c'est cette maman qui m'a permis d'évoluer, de mettre en place plein de petites choses qui me permettent de tenir. Cette petite est décédée et moi, j'avais

une relation très forte avec cette maman et cette maman m'a remerciée de l'avoir, de lui avoir permis d'être maman, d'avoir permis de prendre soin de son enfant comme une maman et pas comme... parce qu'elle était infirmière (Joana, infirmière, 14/07/19).

Ce changement de perspective par rapport au soin permet à Joana d'élargir le sens de son travail vers une approche dans laquelle le combat contre la mort est toujours présent, mais de façon négociée compte tenu du bien-être de l'enfant :

[...] la mort, elle veut essayer de gagner, mais en tout cas, on ne va pas [la] laisser gagner comme ça, sans rien faire... je ne veux pas la laisser faire. Du coup bah... Je vais me donner les moyens, mais maintenant, si je sais que je ne peux rien faire, je vais la laisser faire, mais de façon à ce qu'elle le fasse bien (Joana, infirmière, 14/07/19).

Son métier d'infirmière gagne donc de nouveaux contours à partir du moment où l'acceptation de la mort a favorisé une prise de conscience sur la place et l'importance de l'accompagnement des parents.

Avant de finir cette section, il est important de reprendre un aspect abordé au début et qui concerne les différents mouvements qui traversent les étapes de la recherche pour ne pas oublier de mentionner le chercheur. En ce qui le concerne, l'approche biographique lui permet non seulement d'approfondir le degré d'appréhension et de compréhension des phénomènes étudiés, mais aussi d'élargir sa perception de l'univers de vie des participants. Il s'agit de comprendre comment chaque individu se forge dans l'espace social, comment il donne forme à ses expériences et trouve du sens à ce qui a été vécu (Delory-Momberger, 2012, 2014). La réalité étudiée n'est pas prise comme un fait social donné, mais comme un produit d'une construction façonnée par les expériences vécues.

La dimension formative inscrite dans ce travail ne se limite donc pas aux participants. Elle se réverbère dans la façon dont le chercheur s'approprie son travail et s'interroge sur la relation qu'il établit avec les participants. Les rencontres avec les participants sont les fils qui commencent à tisser la dimension hétérobiographique dans l'espace-temps pendant lequel la recherche se développe. Dans le contexte de la recherche, cette dimension a été explorée à différents moments et ses impacts ont été ressentis notamment dans la phase d'interprétation des entretiens, qui sera abordée dans la prochaine section.

In fine, le travail ne se clôture pas lorsque le chercheur accomplit l'interprétation de tous les récits des participants, surtout à l'égard du postulat de la co-construction de connaissances. Il est nécessaire de passer à la restitution du produit des interprétations, moment délicat et qui exige une attention spéciale à la façon de le présenter, ce qui va être abordé dans la prochaine section.

Les résonances de l'interprétation : les enjeux de la restitution

L'étape d'interprétation a donné lieu à un document concernant chaque participant où les éléments clés du récit et les imbrications qui se sont tissées au cours des événements vécus dans le parcours de vie ont été mis en évidence. Ce document a été composé par la frise chronologique (Lainé, 2007) déjà montrée et un texte de restitution du travail d'interprétation. La frise chronologique a servi comme support pour faire un inventaire des expériences constitutives du parcours de chaque professionnel, ce qui a permis d'enrichir l'interprétation et de mettre en avant les corrélations entre certains événements, leurs impacts dans la prise de décision et les acquis des expériences (Lainé, 2007). Chaque participant a reçu son propre texte et a pu faire des retours, s'il le souhaitait.

Certains de ces retours ont été faits par e-mail ou dans le service. À ce moment-là, la chercheuse a repris une dynamique d'immersion dans le quotidien du terrain pour retrouver les professionnels et discuter avec eux à propos de leurs avis et impressions quant à l'interprétation rendue. De nouveaux éléments de réflexion se sont ajoutés à ceux déjà soulevés au cours de l'étape de construction du récit et d'interprétation. Bien que ce moment de restitution du travail d'interprétation soit délicat et demande de faire attention à la façon de le mettre en place, il est puissant dans sa dimension hétérobiographique, c'est-à-dire dans la capacité d'apporter au récit biographique un regard extérieur qui s'ajoute au regard du narrateur, et à partir duquel de nouvelles réflexions et perspectives peuvent émerger. En outre, la restitution remet l'implication au centre du travail de recherche et de sa co-construction, puisqu'elle amène le chercheur à faire évoluer sa démarche interprétative de façon ancrée dans la réalité d'étude et auprès des participants. Selon Paturel, « il s'agit de "faire sens" plutôt que de "donner la preuve" des phénomènes étudiés » (2008, p. 51).

Selon Josso (2007), le moment collectif de partage d'une histoire de vie permet au narrateur d'élargir le regard sur sa propre histoire et de réfléchir sur ses ressources et ses apprentissages. Ainsi, l'étude narrative biographique met en avant le potentiel de formation inscrit dans le parcours de vie des individus, valorisant leurs forces et leurs capacités à se transformer et à se reconstruire en fonction des expériences vécues.

En ce qui concerne Joana, le retour du travail interprétatif lui a permis de prendre du recul et de voir autrement son histoire : « [...] ça a du sens... vraiment... c'est très intéressant comme regard. » Elle a raconté qu'elle avait eu l'occasion de partager le document envoyé avec son père, qui, à côté de sa mère et de son frère, a accompagné de très près Joana lors des mois de difficulté et de souffrance au travail. Selon son témoignage, son père a trouvé la restitution très intéressante et enrichissante dans ce qu'elle apporte au professionnel.

De l'interprétation à l'analyse de l'ensemble des récits : le dialogue entre singulier et pluriel

La troisième étape du travail de cette étude narrative biographique a concerné la dimension collective du vécu des participants. À cet égard, Josso (2007) nous rappelle l'appartenance de l'approche (auto)biographique au « paradigme du singulier pluriel » et son compromis de ne pas s'arrêter à l'interprétation individuelle des récits et à la compréhension concernant la construction des individus par expériences vécues. L'étude narrative biographique prend donc le récit de chaque participant comme un moyen privilégié qui conduit le chercheur à regarder l'ensemble des expériences, des formations expérientielles, et à trouver des points d'intersection. C'est à ce niveau – analytique – que la recherche achève son tour du paradigme dans lequel elle se situe, reconnaissant l'individu, ses expériences vécues, ses processus formatifs formels et informels, les connaissances construites au cours de son parcours de façon intégrative à la dimension sociale dont il fait partie, qu'il influence et dans laquelle il se transforme. Selon Henriques (2014), à partir de ses études sur le travail de Ricœur, le discours est le lieu où se croisent à la fois les signes et symboles de langage et le rapport au monde établi par l'individu.

Pour répondre à ce compromis, en termes pratiques, le travail de la recherche s'est appuyé sur l'interprétation de chaque récit et sur le matériel produit dans le deuxième moment pour réaliser un croisement entre les différents parcours de vie afin de saisir les points de convergence et de singularité entre les participants. Par exemple, le moment de passage entre les deux périodes vécues par Joana a été aussi identifié dans les autres récits.

J'avais pas mal côtoyé la mort, on va dire, mais je pense que je ne m'attendais pas à ça, parce que, en plus, il y a le rythme qui était compliqué au début (Interne de médecine, 17/10/18).

J'en ai fait une autre [crise d'angoisse] aussi dans une période où on a eu deux ou trois décès d'affilée (Aide-soignante, 26/11/18).

C'était très, très dur [le travail en réanimation pédiatrique]. Moi, je pleurais une fois par semaine (Médecin, 18/09/18).

Il m'a fallu au moins... au moins un an et demi, voire deux ans, pour me faire vraiment confiance, aller au travail sans avoir peur qu'il se passe quelque chose que je ne sache pas faire et ça... Moi, je sais que ça m'a pris du temps (Infirmière, 09/11/18).

D'une façon plus ou moins importante, tous les participants ont donc vécu une étape de confrontation aux difficultés et défis imposés par le soin en réanimation, soins continus et palliatifs, suivie d'un moment de transition vers une étape de résignification et d'adaptation, caractérisée par la mise en place de certaines stratégies apprises qui

permettent de mieux gérer les situations complexes qui jalonnent le quotidien de travail. D'autres points de convergences ont pu être identifiés, mais par faute d'espace dans le cadre de cet article, ils ne seront pas abordés et explorés.

Ainsi, cette troisième étape a permis de comprendre les phénomènes vécus par les participants à partir d'un regard global, saisissant les éléments présents dans les processus de socialisation et d'interaction vécus dans le service et qui contribuent à ériger un agir soignant.

Conclusion

Dans le but d'apporter quelques réflexions sur les usages des récits de vie dans le cadre d'une recherche qualitative, cet article a mis en avant les spécificités méthodologiques d'une étude narrative biographique menée auprès d'un groupe de professionnels de santé qui travaillent dans un service de réanimation pédiatrique et soin continu. Prendre en compte la complexité de ce service, comprendre comment ils se sont formés par les expériences vécues au sein de l'équipe et auprès des patients et leurs familles, a conduit l'auteure à considérer un ensemble de réflexions épistémologiques, éthiques, méthodologiques et sociales dès les premières étapes du travail sur le terrain. Il s'agit donc d'une étude qui exige de faire attention aux asymétries des relations, au dérangement produit par le regard et la présence de la chercheuse et la construction de liens de confiance avec les sujets.

Le paradigme dans lequel ce type d'étude se situe impose un parcours au chercheur qui passe par la « voie longue », évoquée par Ricœur (1965), mobilisant des références et des clés d'interprétation et d'analyse au cours des étapes de travail qui permettront de comprendre la construction de l'individu par les expériences vécues et l'acquisition d'apprentissages expérientiels au fil du temps.

In fine, la dimension de la co-construction, inscrite dans ce type de recherche, est à la fois une condition pour la production de connaissances et un exercice d'altérité qui apporte au domaine de la recherche la préoccupation d'ériger des savoirs impliqués avec les participants et leur réalité de vie.

Notes

¹ Selon la psychologue dédiée aux soignants, le choix du verbe *poser* au lieu de *pauser* pour l'intitulé de ce moment se justifie au regard de son objectif : proposer aux professionnels un moment pour se poser afin d'échanger, de réfléchir et de discuter autour du travail face à un quotidien traversé par l'urgence, l'imprévu et la souffrance.

² Dans le cadre de la recherche analysée, la notion d'implication fait référence à la posture de la chercheuse, à partir de laquelle il n'y a pas de production de savoirs « en dehors » du contexte institutionnel où s'inscrivent les participants. Mener une recherche dans le souci de

l'implication est de se situer, tel que nous rappelle Romagnoli (2014), dans un paradigme éthique-politique à partir duquel le chercheur prend une place privilégiée pour analyser les relations de pouvoir qui traversent les participants et le chercheur lui-même.

³ Pseudonyme. L'entretien de Joana a eu lieu le 14/07/18.

Références

- Abbott, A. (2009). À propos du concept de « Turning Point ». Dans M. Grossetti, M. Bessin, & C. Bidart (Éds), *Bifurcations* (pp. 187-211). Paris : La Découverte.
- Alves, C. A. (2020). L'approche biographique et la temporalité des soins palliatifs aux enfants malades chroniques : des apprentissages qui se tissent entre la vie et la mort. *Cadernos de Pesquisa*, 2(1), 381-399.
- Alves, C. A., & Dizerbo, A. (2019). Le vécu de la maladie chronique et l'approche biographique dans la société contemporaine : quels enjeux éducatifs, sociaux et politiques sont en jeu? Dans A. Slowik, P. Rywalski, & E. C. Souza (Éds), *Approches (auto)biographiques et nouvelles épreuves de transitions – construire du sens avec des parcours de vie* (pp. 147-158). Paris : L'Harmattan.
- Alves, C. A., & Dizerbo, A. (2020). A experiência da doença crônica e a abordagem biográfica : contribuições metodológicas para a construção de um saber compartilhado [L'expérience de la maladie chronique et l'approche biographique : apports méthodologiques pour la construction d'un savoir partagé]. Dans M. M. Toledo (Éd.), *Ciências da saúde [recurso eletrônico]: Teoria e intervenção 2*. Ponta Grossa : Atena.
- Barbier, J.-M., & Thievenaz, J. (2013). *Le travail de l'expérience*. Paris : L'Harmattan.
- Bardin, L. (2016). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Breton, H. (2020). L'enquête narrative, entre durée et détails. *Éducation permanente. Dossier Narration du vécu et savoirs expérientiels*, (222), 31-42.
- Canesqui, A. M. (2007). Estudos antropológicos sobre os adoecidos crônicos [Études anthropologiques sur les malades chroniques]. Dans A. M. Canesqui (Éd.), *Olhares socioantropológicos sobre os adoecidos crônicos*. (pp. 19-51). São Paulo : Hucitec.
- Cavaco, C. (2009). Experiência e formação experiencial : a especificidade dos adquiridos experienciais [Expérience et formation expérientielle : la spécificité des acquisitions expérientielles]. *Educação Unisinos*, 13(3), 220-227.
- Creswell, J. W. (1997). Five qualitative traditions of inquiry. Dans J. W. Creswell (Éd.), *Qualitative and researcher design* (pp. 41-72). London : Sage Publications.

- Delory-Momberger, C. (2012). Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica [Approches méthodologiques de la recherche biographique]. *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 523-536.
- Delory-Momberger, C. (2014). *De la recherche biographique en éducation. Fondements, méthodes, pratiques*. Paris : Téraèdre.
- Dubois, C., Lesage, F., & Séguet, S. (2018). Les soignants face au temps du mourir en réanimation pédiatrique. Dans A. Ciccone (Éd.), *Handicap et mort* (pp. 49-61). Toulouse : ÉRÈS.
- Fontanella, B. J. B., Ricas, J., & Turato, E. R. (2008). Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas [L'échantillonnage par saturation dans la recherche qualitative en santé : contributions théoriques]. *Cad. Saúde Pública*, 24(1), 17-27.
- Gruber, R. (2011). *La etnografía : método, campo y reflexividad* [L'ethnographie : méthode, terrain et réflexivité]. Buenos Aires : Siglo Veintiuno Editores.
- Henriques, F. (2014). A racionalidade hermenêutica de Paul Ricoeur : diálogo, abetura e inclusão [La rationalité herméneutique de Paul Ricoeur : dialogue, ouverture et inclusion]. *Revista Portuguesa de História do Livro*, (33-34), 81-98.
- Jobert, G. (1991). La place de l'expérience dans les entreprises. Dans B. Courtois, & G. Pineau (Éds), *La formation expérientielle des adultes* (pp. 75-81). Paris : La Documentation française.
- Josso, M.-C. (2007). A transformação de si a partir da narração de histórias de vida [La transformation de soi à partir de la narration des histoires de vie]. *Educação*, 3(63), 413-438.
- Josso, M.-C. (2009) O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores [Marcher vers soi : une perspective de la formation des adultes et des enseignants]. *Revista @mbienteeducação*, 2(2), 136-139.
- Josso, M.-C., & Schmutz-Brun, C. (2002). La co-construction de savoirs singulier-pluriel à partir du travail d'écriture et d'interprétation des récits de vie. Variations à deux voix. Dans F. Leutenegger, & M. Saada-Robert (Éds), *Raisons éducatives* (pp. 165-184). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Lainé, A. (2007). *Faire de sa vie une histoire : théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Laplantine, F. (2003). *Aprender antropologia* [Apprendre l'anthropologie]. São Paulo : Brasiliense.

- Legrand, M. (2008). D'une grande histoire de vie. Une aventure singulière. Dans V. de Gaulejac, & M. Legrand (Éds), *Intervenir par le récit de vie* (pp. 195-212). Toulouse : ÉRÈS.
- Machado, M. H. (1995) Macro-micro : os novos desafios da sociologia e os efeitos no campo da saúde [Macro-micro : les nouveaux défis de la sociologie et leurs effets sur le domaine de la santé]. Dans A. M. Canesqui (Éds), *Dilemas e desafios das ciências sociais na saúde coletiva* (pp. 83-93). São Paulo : Hucitec/Abrasco.
- Minayo, M. C. S. (2006). *O desafio do conhecimento – pesquisa qualitativa em saúde* [Le défi de la connaissance – la recherche qualitative en santé]. São Paulo : Editora Hucitec.
- Moreira, M. C. N., & Souza, W. S. (2002). A microsociologia de Ervin Goffman e a análise relacional : um dialogo metodológico pela perspectiva das redes sociais na área da saúde [La microsociologie d'Ervin Goffman et l'analyse relationnelle : un dialogue méthodologique à partir de la perspective des réseaux sociaux dans le domaine de la santé]. *Teoria e Sociedade*, 9(9), 38-61.
- Nunes, E. D. (2009). Goffman : contribuições para a sociologia da saúde [Goffman : contributions à la sociologie de la santé]. *Physis*, 19(1), 173-187.
- Passeggi, M. C., Nascimento, G., & Oliveira, R. A. M. (2016). As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em educação [Les récits autobiographiques comme source et méthode de la recherche qualitative en éducation]. *Revista Lusófona de Educação*, 33, 111-125.
- Paturel, D. (2008). L'implication au cœur d'un processus de recherche. *Pensée plurielle*, 3(19), 51-61.
- Peirano, M. (1995). *A Favor da etnografia* [Pour l'ethnographie]. Rio de Janeiro : Relume-Dumará.
- Pineau, G., & Legrand, J.-L. (1993). *Les histoires de vie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Pineau, G., & Marie-Michèle. (2012) *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Montréal : Éditions Saint-Martin.
- Porter, E. H. (1950). *An introduction of therapeutic counseling*. Boston, MA : Houghton Mifflin.
- Ricœur, P. (1965). Existence et herméneutique. *Dialogue : Canadian Philosophical Review*, 4(1), 1-25.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit I*. Paris : Seuil.
- Rogers, C. (1967). *Le développement de la personne*. Malakoff : Dunod.

- Romagnoli, R. C. (2014). O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista [Le concept d'implication et la recherche-intervention institutionnaliste]. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 44-52.
- Séguret, S., Hubert, H., & Golse, B. (2012). Analyse des pratiques en réanimation pédiatrique. Travail d'une psychologue dédiée à l'équipe soignante. *La psychiatrie de l'enfant*, 2(55), 575-605.

Camila Aloisio Alves est psychologue, titulaire d'une thèse de doctorat en sciences de la santé. Elle est professeure associée en santé publique à la Faculté de médecine de Petrópolis au Brésil, chercheuse associée à l'Université Sorbonne Paris Nord, Centre interuniversitaire EXPERICE et membre de l'Association internationale des histoires de vie en formation (ASHIVF). Dans ses recherches, elle cherche à comprendre le processus de subjectivation, de soin et l'expérience des maladies chroniques. Elle s'intéresse également à la formation et l'autoformation des adultes, à la construction de savoirs expérientiels ainsi qu'à la promotion et la prévention en santé.

Pour joindre l'auteure :
camila.aloisioalves@gmail.com

Entretien avec un chercheur

Revisiter le « récit de vie », une approche en sciences sociales. Entretien avec Daniel Bertaux

Luciano Rodrigues Costa, Docteur en sciences sociales

Universidade Federal de Viçosa, Brésil

Yumi Garcia dos Santos, Docteure en sociologie

Universidade Federal de Minas Gerais, Brésil

Introduction

Daniel Bertaux est largement reconnu en Europe et ailleurs pour avoir développé l'approche de recherche qualitative qu'il a appelé « ethnosociologie ». Cette approche donne une importance centrale aux récits de vie, dont la théorie et l'usage ont été proposés dans deux ouvrages importants : *Destins personnels et structure de classe* (1977) et *Les récits de vie* (1997). L'approche ethnosociologique de Daniel Bertaux, désormais classique en France, a, dans les années 1980 et 1990, été diffusée dans de nombreux pays en Europe et dans les Amériques même si l'intégralité de sa vision de la sociologie est parfois encore méconnue. C'est le cas au Brésil, ce qui nous a incités à vouloir conduire un entretien avec ce chercheur. Daniel Bertaux s'est montré favorable à notre demande et a bien voulu retracer son parcours et replacer ses contributions dans les différents contextes intellectuels pertinents des années 1970 à aujourd'hui. La traduction en portugais de cet entretien (qui s'est fait par échange de courriels en 2018)

Note des auteurs : Cette entrevue a été initialement publiée en portugais dans la revue *Tempo Social*, 32(1), en 2020. L'autorisation de publier l'entretien dans la revue *Recherches qualitatives* a été donnée par la revue *Tempo Social*.

a été publiée en 2020 dans la revue de sociologie de l'Université de São Paulo, *Tempo Social* (Costa & dos Santos, 2020). Nous souhaitons aujourd'hui en faire profiter le public francophone.

Pourriez-vous tout d'abord parler de votre formation académique et de votre trajectoire professionnelle?

J'ai derrière moi une trajectoire aussi atypique que le recours aux récits de vie était atypique en sociologie empirique quand j'ai cherché à convaincre mes collègues de sa légitimité.

En effet, j'ai été orienté par mes parents vers une formation scientifique de haut niveau : j'ai obtenu mon bac à 16 ans, avec deux ans d'avance sur l'âge normal (18 ans); j'ai préparé les (difficiles, très compétitifs) concours aux grandes écoles, qui constituent en France l'étage d'élite de l'éducation supérieure; j'ai réussi, à 18 ans, en 1957, le prestigieux concours de l'École Polytechnique, d'où sortent la plupart des top managers des grandes entreprises industrielles...

Mais ce n'était pas du tout ma vocation. Moi, je voulais devenir écrivain. Mes parents le savaient, mais ils ne l'ont pas pris au sérieux. Qui plus est, quand je suis sorti de Polytechnique en 1959, c'était l'époque où *tous* les jeunes hommes de vingt ans étaient envoyés faire la guerre en Algérie (une sale guerre). Or j'étais né, pas de chance, en 1939... J'ai cherché à y échapper : la seule voie que j'ai trouvée, c'était... de choisir la carrière d'ingénieur militaire (en effet, par exception les armées n'envoyaient pas en Algérie l'élite de leurs futurs ingénieurs). Je n'aimais pas le métier d'ingénieur, et je détestais la hiérarchie militaire; mais j'ai dû, la mort dans l'âme, m'y engager pour dix ans...

Quand je suis revenu à Paris, en 1963, il m'a bien fallu travailler comme ingénieur militaire; mais j'ai quand même obtenu qu'on me laisse développer les prémisses de l'intelligence artificielle. Mes supérieurs hiérarchiques n'y croyaient pas... Parallèlement je me suis inscrit à la licence de sociologie de la Sorbonne; j'étudiais le soir, tout en étant déjà marié et en élevant avec Isabelle notre premier enfant, une fille.

Un an plus tard toutefois, j'ai entendu parler d'un concours offrant aux anciens élèves des grandes écoles des bourses pour faire le tour du monde. J'ai présenté mon dossier et, sur un coup de chance – sans interventions particulières –, j'ai obtenu une des quatre bourses! J'ai donc délaissé provisoirement, et avec un grand bonheur, un métier que je n'aimais pas pour voyager, grâce à la Fondation Singer-Polignac, pendant un an en Afrique de l'Est, en Inde et au Népal, puis en Chine et au Japon, en Californie et au Mexique, et enfin au Pérou, au Chili, en Argentine et en Uruguay (où

j'ai de la famille, les Supervielle), au Paraguay et jusqu'au Brésil (São Paulo, Rio, Bahia...).

Revenu à Paris, début 1966, j'ai repris mon métier de chercheur en intelligence artificielle (sur le *pattern recognition*) tout en étudiant à la Sorbonne et en réussissant les examens de sociologie, démographie, économie politique et psychologie sociale. Et dès que j'ai obtenu la licence de sociologie, au printemps 1967, j'ai posé ma candidature au CNRS comme chercheur en sociologie. Raymond Aron, que connaissait mon père, ne comprenait pas que je quitte la belle carrière d'ingénieur militaire qui s'ouvrait devant moi pour entrer au CNRS sur un poste fragile de contractuel. Mais il m'a soutenu. Je suis entré au CNRS du premier coup, car l'*establishment* de la sociologie française voulait démontrer que la sociologie est une science comme les autres sciences (comme l'a écrit Bourdieu un peu plus tard : c'est d'ailleurs évidemment une aberration complète...). Comme j'arrivais précédé de l'aura de ma formation aux sciences « exactes » et à leur langage, les mathématiques, on m'a ouvert les portes et dit : « Avec vos connaissances scientifiques, vous allez puissamment nous aider à acquérir le statut de discipline scientifique ! » Je perdais un tiers de mon salaire, et j'étais totalement euphorique !

Je suis entré dans le laboratoire que dirigeait Raymond Aron, qui m'a confié à Bourdieu. J'ai travaillé très sérieusement à étudier les flux statistiques de mobilité sociale, en proposant quelques innovations, dont le concept de *mobilité structurelle*. Mais en solitaire. Bourdieu ne m'a pas demandé d'entrer dans son premier cercle (Boltanski, Chamboredon...). Au bout de deux ans, Raymond Boudon, qui créait son propre centre de recherches, est venu me chercher. Bourdieu – qui méprisait Boudon, et d'ailleurs aussi tous les autres collègues de sa génération sauf Passeron – m'a cependant dit : « Je ne vous en veux pas, vous avez été loyal. » Loyal ? Je n'ai compris que des années plus tard ce que signifiait l'emploi de ce terme : je croyais (je crois encore) aux idéaux de la *connaissance* et de la recherche purement scientifique, je n'avais pas compris que j'étais tombé au milieu d'une impitoyable guerre de clans entre anciens Normaliens : Bourdieu vs Boudon vs Touraine...

Quels sont les auteurs ou les écoles de pensée qui ont influencé votre formation académique ?

Ce ne sont pas les auteurs que nos professeurs nous demandaient de lire : Durkheim, Weber (à peine traduit, et mal...). C'est un auteur que j'ai choisi moi-même : Marx. Il y avait eu les mouvements étudiants massifs de mai 1968, puis la très grande grève ouvrière de mai-juin (dix jours pleins de grève générale à l'échelle nationale, ça m'avait marqué...). Après la défaite électorale de la gauche et le retour de l'ordre (qui

prenait soudain un nouveau visage, celui d'un *ordre de classe* profondément injuste), j'ai cessé de lire la presse pendant un an et j'ai lu Marx. Vingt pages par jour. Plonger dans un auteur, jour après jour, ce n'est pas seulement s'approprier ses écrits : c'est redonner à son propre cerveau, à sa propre pensée une cohérence, une *unité d'esprit* (et d'esprit critique) que la lecture des quotidiens tend au contraire à atomiser et à affaiblir.

Donc, d'abord Marx. Sa pensée – et lui-même en tant que personnalité historique – était attaquée de toutes parts. Le parti de l'Ordre – le conservatisme, partout – en disait énormément de mal, les médias le calomniaient sans vergogne, cyniquement, l'ayant jugé une fois pour toutes (et à juste titre) comme incompatible avec les « valeurs conservatrices ». Mais le vrai paradoxe, c'est que c'est finalement le léninisme qui lui a fait le plus de mal. À l'époque, la très grande majorité des jeunes Français (mais aussi Américains, Italiens, Allemands...) qui rêvaient de révolution sociale et militaient dans des organisations trotskistes ou maoïstes lisaient Marx, mais surtout Lénine. Mais ils ne voyageaient pas. Ils ne lisaient même pas l'anglais. Moi qui avais quelques années de plus, mais surtout qui avais voyagé, qui parlais déjà quatre langues dont un peu de russe – ce qui m'avait valu d'être envoyé à ma demande deux mois par le CNRS en URSS pour nouer des contacts avec les nouveaux sociologues russes –, qui étais sympathisant de ces mouvements comme beaucoup d'intellectuels français de l'époque (Sartre, Foucault...), j'avais quand même appris d'un ami démographe hongrois que l'expression « marxisme-léninisme » avait été inventée... par Staline lui-même. Cela m'avait ouvert les yeux. Comment concilier mes convictions profondément démocratiques, autogestionnaires (qui, je l'espérais, pourraient parvenir à trouver la formule qui associerait liberté, libertés et équité, voire égalité...) avec le fait que *toutes* les expériences de révolutions léninistes aboutissaient au même résultat : le pouvoir discrétionnaire *d'un seul homme*, le chef du Parti « révolutionnaire » devenu chef d'État? Cela s'était déjà produit en Russie, en Chine, à Cuba, au Viêt Nam, en Corée (du Nord), en Albanie...

Il y a là, pour le sociologue généraliste que je suis, une très grande question dont j'ai cherché en vain la réponse toute ma vie. De façon à peine croyable, les politologues contemporains n'en disent rien; ils renvoient à Machiavel, comme si on ne pouvait pas aller au-delà... Mais c'est aussi le point aveugle du marxisme : la question du pouvoir, la question de l'organisation, de la tension entre efficacité et démocratie, des luttes politiques et des rapports de pouvoir, des dynamiques de concentration à la (Robert) Michels.

Pour en revenir à votre question de départ, parmi les écoles de pensée qui m'ont influencé, il faut bien entendu mentionner le *structuralisme* à la française. Il est apparu dans les années '60 dans de petits cercles d'études philosophiques, notamment autour d'Althusser à l'École normale supérieure. C'est par cette « grande école », où l'on

n'entre que si l'on est dans les 50 premiers à son concours d'entrée extrêmement sélectif, que sont passés presque tous les grands intellectuels français : Sartre, Foucault, mais aussi les plus grands philosophes (dont Althusser, Rancière), historiens (ceux de l'EHESS, bien connus au Brésil), anthropologues (Levi-Strauss, Godelier), sociologues (Touraine, Bourdieu, Passeron, Boudon, Baudelot...).

Ce n'est pas ici le lieu de développer la pensée structurale. Je dirai simplement qu'elle figure au cœur de la pensée scientifique du monde inanimé (Newton a compris pourquoi les pommes tombent dès qu'il a eu cette illumination, a cessé de les considérer comme des « sujets » – les pommes – et les a mis en rapport avec l'astre Terre), dont les scientifiques cherchent à découvrir les *lois*. Or toute loi s'exprime par une *relation* entre deux ou plusieurs grandeurs physiques. J'ajouterai que s'agissant du monde social historique, la pensée en termes de *relations* et de *rapports* s'est avérée tout aussi fructueuse et féconde.

J'en donnerai un seul exemple, que je choisis ici parce qu'il me paraît à la fois fondamental pour comprendre le monde contemporain et, en même temps, l'un de ses secrets les mieux gardés. C'est l'exemple des *classes sociales*. Si les auteurs des très nombreux manuels de sociologie (les *textbooks* américains) faisaient bien leur travail, ils expliqueraient aux étudiants les fondamentaux du phénomène des classes sociales, qui est constitutif des sociétés industrielles et post-industrielles, constitutif de la modernité et de l'hypermodernité. C'est le phénomène qui figure au cœur du « capitalisme » (au cœur du mode spécifiquement *capitaliste* de production, celui qui a finalement conquis sinon la planète tout entière, en tous cas la totalité de ses parties les plus développées).

Au lieu de cela, la majorité des auteurs de manuels de sociologie – et surtout les universitaires américains auteurs de *textbooks*, d'un niveau généralement navrant – préfèrent contourner la difficile question des classes sociales : combien sont-elles, comment sont-elles définies, peut-il y avoir des classes sans conscience de classe ? Y a-t-il encore des luttes de classes ? Etc. Je mets ici en mots le profond embarras d'un très grand nombre de sociologues contemporains de presque tous les pays dans lesquels existe une pensée sociologique relativement indépendante du pouvoir. Ils ont grandi dans un contexte discursif – comme disait Michel Foucault pour désigner l'ensemble des idées, représentations, valeurs, croyances d'une société à un moment donné de son Histoire – qui les a convaincus que Marx *et sa pensée* sont désormais bien morts l'un et l'autre, qu'ils appartiennent tous deux à un passé révolu, celui du XIX^e siècle industriel; que le monde a bien changé depuis. Plus personne – pensent-ils – ne conteste que la *market economy* (le nom usurpé de la forme contemporaine, financière donc, du mode capitaliste de production) a envahi le monde entier, y compris la Chine, et que cette façon d'organiser les activités économiques a permis à

un grand nombre de pays de sortir d'un sous-développement multiséculaire pour entrer dans la « modernité ».

Autrement dit, si je résume : avec l'hégémonie de l'économie de marché, les « inégalités » ont augmenté, mais (assez curieusement) les classes sociales au sens ancien ont pratiquement disparu... Je me souviens d'une conversation avec un collègue, sociologue français communiste, dans laquelle je lui disais qu'après avoir bien étudié la question des classes à la lumière du monde contemporain, j'étais arrivé à la conclusion qu'une classe et une seule existe pleinement et tout le temps; et lui de hasarder : « la classe ouvrière? ». « Mais bien sûr que non, cher camarade! La *seule* classe qui connaît *en permanence* une existence *pleine et entière*, non seulement dans la pleine conscience cynique de ses intérêts économiques *et politiques* et de ce qu'il faut faire pour les défendre, mais aussi et surtout au travers de son activité pratique, quotidienne de classe dirigeante et dominante, c'est bien évidemment elle : la classe « dominante et dirigeante », ce noyau dur de dirigeants et/ou propriétaires des plus grandes firmes privées, aujourd'hui très largement multinationalisées ».

Alors, qu'en est-il des « classes sociales dans le monde contemporain » (titre de l'un des ouvrages du regretté Nicos Poulantzas [1974], qui avait essayé d'y voir clair en s'appuyant sur des enquêtes empiriques)? Est-ce qu'elles ont définitivement disparu, ou bien ont-elles encore une existence soit latente, soit réelle? Les réponses à ces deux questions sont (selon moi) très claires. Elles tiennent en deux points.

Tout d'abord, toute question ou affirmation qui met « les classes sociales » au pluriel est très mal formulée, parce qu'il s'agit en réalité de *formes sociales non seulement très différentes, mais en quelque sorte structurellement différentes*. Comme je l'ai écrit dans *Destins personnels et structure de classe* (en portugais – traduit par José Saramago! – aux Moraes Editora en 1978), « les classes » *ne sont pas des billes* (ou des boules de billard) *de différentes couleurs*. Elles sont engendrées, produites, reproduites et transformées par la dynamique du rapport central structurant le mode capitaliste de production, le rapport capital/« force de travail », qui constitue *LE rapport de classe central*, LE moteur qui fait tourner et autour duquel tourne les ensembles sociétaux (les « sociétés »).

Le second point est donc que s'il est impossible de donner une réponse claire à la question « les classes sociales existent-elles, et combien sont-elles? », parce qu'elle est extrêmement mal formulée, on peut au contraire affirmer avec une quasi totale certitude que le *rapport de classe central* du mode capitaliste (ou capitalistique, c'est plus acceptable...) de production, ce rapport de classe non seulement existe bel et bien, mais qu'il est désormais le pivot auquel duquel tourne en permanence, et à une vitesse de plus en plus rapide, toute l'économie de la planète.

La perspective ethnosociologique est très peu connue au Brésil. Pourriez-vous nous expliquer ses principes?

J'ai inventé le terme « perspective ethnosociologique » au moment de la publication de la première édition de mon court ouvrage *Les récits de vie*, en 1997. C'est un ouvrage ethnographique et sociologique. Je voulais que le lecteur comprenne que l'approche empirique que j'allais décrire dans cet ouvrage résultait d'une *combinaison* a priori improbable, mais qui avait prouvé sa fécondité heuristique quand je l'avais mise en œuvre et testée avec succès dans plusieurs recherches empiriques au cours des années '70, '80 et '90 : la combinaison d'une *technique d'observation empirique*, le récit de vie, empruntée à la grande tradition *ethnographique*, et en quelque sorte importée pour être mise au service de la recherche *sociologique* (l'étude des sociétés développées); la combinaison de cette technique empirique, donc, avec une volonté déterminée, farouche, de *comprendre sociologiquement des « objets » sociaux*, c'est-à-dire des « objets empiriques » – tels que des mondes sociaux au sens de Howard S. Becker – faisant partie d'une société développée (en l'occurrence la société française, mais aussi, par exemple, la société russe; voir Bertaux & Malysheva, 1994, en français – 1997, en anglais –, en ligne sur le site daniel-bertaux.com).

Le terme « ethnosociologique » (le signifiant) était une innovation, et il est tout à fait normal qu'on ne le comprenne pas au Brésil ou ailleurs; mais l'idée qu'il cherchait à exprimer (son signifié) n'était pas nouvelle. Les recherches de la première École (sociologique) de Chicago (voir Thomas & Znaniecki, 1918/1996 ; Clifford Shaw, 1942, etc.; voir aussi Bertaux & Bertaux-Wiame, 1976) constituent de remarquables exemples de cette approche ou perspective, que je n'ai découverts que vers 1975-76, quand je rédigeais le fameux rapport au C.O.R.D.E.S. (1976). Auparavant je n'en avais jamais entendu parler au cours de mes études de sociologie... C'est plutôt le terme équivalent « anthroposociologie » qui semble s'imposer par l'usage (Juan, 2015). Peu importe le terme, pourvu que l'idée de cette combinaison fertile soit mise en avant.

En France, quand j'ai commencé à travailler dans cette perspective en choisissant d'étudier (comme « objet empirique ») la boulangerie artisanale, à laquelle je ne connaissais strictement rien – mais j'étais conscient de la valeur symbolique du « pain quotidien » –, ce n'était pas du tout à la suggestion de mes directeurs de recherche successifs (Pierre Bourdieu, puis au bout de deux ans Raymond Boudon, puis après trois ou quatre ans Alain Touraine). Bien au contraire! Bourdieu, qui certes connaissait bien et avait beaucoup d'estime pour la bonne anthropologie, avait pris soin d'explicitier, voire de durcir la frontière entre les disciplines. Boudon n'avait guère de prédisposition pour les recherches empiriques. Touraine avait sa propre façon d'aborder les mouvements sociaux. Ces trois-là, qui avec Crozier tenaient d'une main ferme l'ensemble de la sociologie tout en développant de très violentes polémiques

entre eux, étaient très loin de reconnaître quelque valeur que ce soit à une perspective combinant une approche empirique s'inspirant (partiellement) de l'ethnographie et une façon toute *sociologique*. Pour moi cela signifiait mettre en œuvre les découvertes de Marx, donc par exemple, dans l'étude de la boulangerie artisanale, concentrer l'attention sur le rapport de production (et « d'exploitation ») entre les artisans-patrons et « leurs » ouvriers boulangers (dont je venais de découvrir l'existence...), une façon intégralement *sociologique* de se poser des questions à partir des observations : par exemple se demander « comment ça marche », « comment ça fonctionne », « pourquoi ça résiste », le « ça » étant ce secteur de production *artisanal* dont l'existence même, la résistance face à la concurrence de la boulangerie *industrielle* constituait une énigme (dans d'autres pays industriels tels que la Grande-Bretagne, les États-Unis, le Canada ou la Russie soviétique, la boulangerie artisanale avait disparu depuis longtemps...).

Qu'est-ce que la méthode de récit de vie, et comment s'associe-t-elle à l'ethnosociologie? Comment l'avez-vous développée? Existe-t-il un genre d'objet avec lequel la méthode s'avérerait plus efficace?

Oui, précisément. De même qu'il existe un type d'objets particulièrement adaptés à l'enquête par questionnaires standards sur échantillon statistiquement représentatif (le *survey*) : ce sont des objets sociétaux, coextensifs à toute une « société » ou plutôt à sa population. Par exemple, les attitudes politiques ou morales, ou les croyances, ou les représentations de cette population (plus exactement leur répartition selon les milieux sociaux, les régions, les générations...). Sachant que cette forme d'enquête « quantitative » a la capacité d'apporter non seulement des *informations sur les distributions statistiques*, mais aussi des *associations statistiques* entre « variables » qui, dans certains cas, *peuvent* indiquer la présence active de « relations causales », mais sans que l'on puisse en savoir plus sur les médiations entre « causes » et « effets ». Il faut en revenir aux textes de Paul Lazarsfeld, un bon sociologue qui savait bien faire la différence entre les deux...

Pour ce qui est de la perspective ethnosociologique, elle consiste au contraire à chercher à découvrir le « comment ça marche » d'une *pièce* ou d'un *morceau cohérent* de la grande mosaïque sociétale. Si celle-ci est un *macrocosme*, elle se compose de plusieurs centaines de *mésocosmes* – par exemple les secteurs d'activités (industries, services...), chacun s'étendant sur tout le pays, mais se composant à son tour de nombreux *microcosmes* qui sont – comme les boulangeries artisanales, ou par exemple les hôtels de tourisme dont se compose l'industrie touristique – tous peu ou prou structurés par les *mêmes* configurations de rapports sociostructurels, par les *mêmes logiques de situation* correspondant aux différents *statuts* et *places* qu'engendre leur

structuration spécifique, tous (les microcosmes) régis par les *mêmes logiques de fonctionnement* et les *mêmes dynamiques* de reproduction et de transformation...

Je n'ai pas développé suffisamment la théorisation de cette grande idée. Je ne peux guère qu'en donner des exemples. Mais c'est en gros la même idée que celle des *mondes de l'art* dont parle H. S. Becker, qui sont eux-mêmes des exemples de ce qu'il appelle plus généralement des « mondes sociaux ». Quand Becker prend l'exemple du monde de la musique classique, il explique que ce monde inclut non seulement les chefs d'orchestre et les musiciens professionnels, mais aussi les organisateurs de concerts, les critiques musicaux, les associations bénévoles d'amateurs de musique classique... et jusqu'aux déménageurs qui transportent le piano à queue sur la scène de la salle de concert. Tous ces agents participent à l'activité de production *live*, de distribution, commercialisation, et de consommation de musique classique. Il y a une *cohérence* dans ce monde social. Il est régi par des règles spécifiques, non écrites, connues des seuls initiés, par des *logiques internes* (de carrière, de concurrence, de rentabilité, de réussite et d'échec personnels...) qu'il s'agit de découvrir. Et l'observation directe ethnographique, mais aussi l'étude de documents, de statistiques, constituent autant de moyens de chercher à savoir ce qui se passe, comment ça se passe, et finalement « comment ça marche ».

Ce n'est pas l'enquête par questionnaires qui peut permettre de découvrir ces logiques internes de fonctionnement. Ce sont des techniques empruntées à la tradition ethnographique. *Ethnographique*, pas *ethnologique* : ce que requiert la recherche sociologique ce sont des techniques *descriptives*, des façons d'observer les réalités sociohistoriques qui permettent d'en décrire les configurations, les traits principaux (*the main features*, les caractéristiques), les mécanismes générateurs, les processus récurrents (qui sont des enchaînements récurrents de situations et d'actions).

La démarche ethnographico-sociologique (j'aurais dû la nommer ainsi) ou socio-anthropologique s'apparente, d'une certaine façon, à la démarche d'un jeune amateur de mécanique automobile qui entreprend de démonter pièce par pièce le moteur d'une vieille automobile afin de comprendre « comment ça marche » : le carburateur, l'embrayage, le générateur, le circuit de distribution électrique... Le problème des sociologues quantitatifs, c'est peut-être que ça ne semble pas les intéresser d'ouvrir le capot.

Mais attention à la métaphore automobile : une société, c'est tout autre chose qu'un moteur ou qu'une machine conçus par une équipe d'inventeurs pour fonctionner parfaitement. C'est un organisme vivant construit autour d'un rapport de classe intrinsèquement *en tension*, autour duquel ont proliféré des excroissances plus ou moins fonctionnelles (il y a des pièces ou parties nettement parasites) régies elles aussi par des rapports de pouvoir prenant des formes spécifiques (toutes ne sont pas directement régies par une logique capitaliste, c'est le cas des administrations

d'État, des universités et des autres institutions *publiques* – ainsi du système français de Sécurité sociale, une remarquable machinerie d'assurance mutuelle qui permet aux personnes résidant en France, citoyens ou étrangers, de se soigner sans se ruiner); un organisme doué, qui plus est – comme l'affirme Anthony Giddens – de *réflexivité* : d'une capacité à réfléchir sur lui-même.

Tout le problème est donc de savoir découper, dans ce macrocosme, des *mésocosmes cohérents*. Dans mon ouvrage *Les récits de vie*, je donne quelques indications : les *mondes sociaux* constituent des ensembles cohérents, mais aussi ce que j'ai appelé des *catégories de situation*; et j'y ai ajouté aussi – à la suggestion de Catherine Delcroix – les flux de trajectoires, notamment de migrants. Le Brésil a longtemps été un pays d'immigrants libres, venus de différents pays d'Europe, mais aussi du Japon, par exemple, et d'Africains déplacés de force, contre leur volonté. On y sait parfaitement ce que l'immigration veut dire.

Mais permettez-moi d'insister sur la notion de *cohérence*. On pourrait penser par exemple que la situation de *lone mother*, de mère « isolée » ou « célibataire » élevant seule son ou ses enfants, sans l'appui de leur père (ou d'un autre homme), constitue un exemple typique de catégorie de situation. Selon moi, ce n'est pas le cas. Au Brésil, en France ou ailleurs dans les pays développés (et sans doute aussi les autres, que je connais moins), la situation de mère isolée, en plus d'être stigmatisée dans certains pays en raison de la religion, constitue une situation économiquement difficile, voire impossible à vivre. Il faut bien en effet que le « ménage » (*household*) constitué par la jeune maman et son bébé ou son jeune enfant dispose d'un *revenu (income)*. Mais si le père ne verse pas de pension alimentaire, comment la jeune maman pourrait-elle à la fois tenir un emploi rémunéré et s'occuper de son bébé ou jeune enfant?

Il y a là une *situation* extrêmement contraignante et, puisque nous avons appris de Durkheim (1984/1968) que *le social c'est d'abord de la contrainte* (N.B. : le social est aussi constitué d'opportunités...), la situation de mère élevant seule son enfant devrait être un archétype d'une *situation sociale*. Mais selon moi, si c'est *majoritairement* le cas, ce n'est pas *toujours* le cas.

La situation sociale véritablement contraignante, c'est celle d'une jeune femme *issue d'une famille pauvre* qui a eu un enfant d'un homme qui a décidé de ne pas assumer ses responsabilités de père et qui n'a pas trouvé un autre homme (voire une femme) pour le remplacer en tant que *breadwinner*. Cette situation spécifique semble d'ailleurs sans issue, pourtant elle est vécue par un grand nombre de jeunes femmes à la surface de la planète. Mais pas en France, ni en Suède ou dans d'autres pays scandinaves¹. Dans ces pays, la jeune mère reçoit des allocations mensuelles de congé de maternité qui lui permettent de se consacrer pleinement pendant plusieurs mois à son bébé. Ensuite elle peut obtenir une place à la crèche de son quartier pour son/sa jeune enfant jusqu'à ce qu'il/elle atteigne l'âge de trois ans : il/elle est pris(e) en charge

par des éducatrices pendant que la mère est en quelque sorte « libérée » de ses obligations de mère et donc « libre » de travailler contre un salaire. Quand l'enfant arrive à l'âge de trois ans, la mère va l'inscrire à l'école maternelle de son quartier; or le système des écoles maternelles est, en France, d'excellente qualité.

On ne peut donc définir une *catégorie de situation* qu'après avoir examiné attentivement les paramètres qui constituent cette « situation ». Catherine Delcroix et moi avons étudié la situation de père divorcé (ou non marié, mais séparé de sa partenaire avec qui il avait eu un enfant). Une enquête statistique nationale sur le mode de vie des enfants nés en France avait montré qu'une forte proportion d'entre eux vivait avec *un seul de leurs deux parents* (la mère, la plupart du temps), et que la moitié de ceux-ci ne voyait l'autre parent (en l'occurrence leur père) que *moins d'une fois par mois*, voire *jamais*. Ce chiffre était a priori choquant : mais pourquoi en était-il ainsi? Nous avons obtenu de la Caisse nationale des allocations familiales (CNAF) le financement d'une recherche ethnographico-sociologique qui permettrait de comprendre les raisons de ce « retrait » des pères.

Initialement, nous pensions que la « modernisation » de la société française passait par *l'individualisation généralisée* et que, conformément à la théorie proposée par la sociologue féministe américaine Barbara Ehrenreich dans *The Hearts of Men*, explicitement sous-titré *American Dreams and the Flight from Commitment* (*Les rêves américains et la fuite devant les responsabilités*), les hommes français, avec quelques vingt années de décalage avec leurs homologues nord-américains, fuyaient eux aussi – par individualisme – leurs responsabilités de père. Il est vrai qu'ils étaient conscients que l'État français viendrait suppléer à leur défaillance... Mais dès que Catherine, qui effectuait le gros de l'enquête de terrain, a pu commencer à rencontrer quelques pères « défaillants », elle a compris que notre hypothèse était fausse. Auparavant elle avait réussi à trouver via la CNAF un groupe de 22 mères célibataires du même quartier urbain qui se réunissait plus ou moins régulièrement et elle leur avait demandé de la mettre en contact avec les 22 pères défaillants. Or si quelques-unes d'entre elles avaient effectivement perdu le contact avec le père de leur enfant (et comptaient sur Catherine pour le retrouver...), la plupart ne souhaitaient plus avoir aucun contact « *avec ce type* »... Notre hypothèse initiale s'effondrait, d'autant plus que les rares pères coupés (par leur mère) de leur enfant que Catherine avait pu rencontrer pleuraient de ne pas pouvoir le ou la voir grandir : c'étaient donc *les mères* qui souhaitaient ardemment la coupure de la relation père-enfant.

Or le maintien ou l'abolition de cette relation ne dépendait pas, en définitive, de la volonté des mères (ou de celle des pères), mais d'une décision d'un juge des affaires familiales. Ils étaient souverains en la matière. Catherine les a donc rencontrés. Ce qu'elle a constaté, c'est qu'il y en avait deux catégories. Les magistrats âgés, tous des hommes, étaient fort conservateurs et lui tenaient le raisonnement suivant :

La famille, Madame, est la cellule de base de notre société. Or elle est menacée de toutes parts : les gens divorcent, ou bien ils vivent en couple avec des enfants sans se marier. Notre rôle, Madame, tel que nous le concevons, nous les magistrats, consiste donc au moins à préserver ce qui reste de la famille : la relation mère-enfant. Nous donnons donc tous pouvoirs à la mère.

Par contre, la génération suivante de magistrats, composée pour l'essentiel de *femmes* (la profession s'est considérablement féminisée), tenait un tout autre raisonnement :

Écoutez, dans notre société ce sont encore les hommes qui ont tous les pouvoirs : le pouvoir économique (les entreprises sont presque toutes dirigées par des hommes), le pouvoir politique (les députés, les présidents de région...), le pouvoir administratif... Aux femmes il ne reste qu'un lieu où elles peuvent faire jeu égal avec les hommes : dans les relations avec leurs enfants. Alors on ne va pas leur enlever ça!

Autrement dit, pour des raisons presque opposées, la très grande majorité des juges aux affaires familiales tenait à protéger le lien entre la mère et ses enfants. Dans ces conditions il n'était pas étonnant, finalement, qu'une bonne moitié des enfants de couples séparés ou divorcés perdent le contact avec leur père biologique...

Du point de vue de la méthode, nous n'aurions jamais pu élucider les raisons profondes du phénomène si nous avions fait l'enquête au moyen d'un questionnaire standard. Cette façon de faire des recherches *sociologiques* en combinant une enquête de terrain (forcément *locale*, même si multisites et multiterrains) sur des objets (phénomènes, processus...) à dimension *sociétale* n'est pas encore bien comprise ni acceptée en France, ni bien entendu aux États-Unis (à part des exceptions telles que Michael Burawoy, dont j'admire beaucoup les travaux). Par contre, Paul Atkinson et Bernard Hammersley (1990) en ont diffusé l'esprit au sein de la sociologie britannique sous l'appellation *Ethnography*, tout simplement : leur ouvrage, qui porte ce titre, est un excellent manuel.

Je crois sincèrement que l'avenir de la sociologie se situe de ce côté. Non pas du côté des *surveys*, qui certes apportent des informations utiles sur la distribution statistique de tel ou tel phénomène dans une « société » donnée considérée dans sa totalité, car les *limites intrinsèques* – par construction : *built-in limits* – de ce que peut appréhender un *survey* sont très fortes. Curieusement, on parle très peu de ces limites. Mais je ne crois pas qu'on puisse faire avancer la sociologie à coups de coefficients de régression. Beaucoup de collègues se laissent impressionner par l'apparence « scientifique » des modèles de régression. Mais les habits mathématiques ne suffisent pas à rendre savant. Et pour qui connaît un peu l'histoire des sciences, de la physique notamment, les grandes découvertes sont bien moins le résultat de la *rigueur* que de l'*imagination* des chercheurs. La rigueur est une condition nécessaire, mais elle est très

loin d'être suffisante. C'est l'imagination qui fait le véritable travail, notamment celui de « rupture avec le sens commun » célébré par Bourdieu, Chamboredon et Passeron dans *Le métier de sociologue* (qui malgré son scientisme constitue une excellente introduction à l'épistémologie).

Comment le récit de vie a-t-il été reçu en France et comment évaluez-vous son utilisation dans les recherches actuelles?

On peut très bien faire des enquêtes dans une perspective ethnographico-sociologique (donc en cherchant à élucider un phénomène social répandu à travers toute une société, mais au moyen de méthodes d'observation empruntées à l'enquête de terrain ethnographique) sans avoir recours au recueil de récits de vie. C'est ce que la plupart des sociologues ont fait jusqu'ici. Est-ce qu'ils ont le sentiment de manquer quelque chose? Non, pas du tout : comment percevraient-ils ce qu'ils/elles ont manqué? Pour le percevoir, il faudrait refaire une enquête sur le même objet empirique, le même phénomène, le même processus, mais en y incluant cette fois le recueil de récits de vie. On comprendrait alors tout ce qu'on a raté.

Mais cela, je ne peux le décrire en quelques phrases. Ni au moyen d'un ou deux exemples. Car ce dont je parle (ce qu'on rate si l'on n'inclut pas des récits de vie dans la panoplie des techniques d'observation que l'on va mettre en œuvre au cours d'un projet de recherche) est tellement riche, divers, considérable que cela ne peut se décrire. Pour l'imaginer, il faudrait un minimum de connaissances sur les enquêtes ayant inclus des récits de vie (quand il a écrit en 1986 l'article *L'illusion biographique* sur la méthode des récits de vie, article qu'il voulait aussi meurtrier que possible, Pierre Bourdieu en était manifestement au degré zéro de ce type de connaissances). Mais il faudrait aussi une bonne dose d'imagination, et ce n'est pas la qualité première des experts en méthodologie.

J'ai lu beaucoup d'articles de sociologie décrivant une enquête ethnographico-sociologique fondée sur l'observation directe. C'est ainsi, par exemple, que travaillent les sociologues d'orientation « interactionniste symbolique ». Ils décrivent bien l'*organisation* – par exemple celle de la salle d'un grand restaurant ou celle de ses cuisines – et c'est très intéressant. Mais l'on n'y apprend rien sur les hommes et les femmes qui y travaillent tous les soirs. D'où viennent-ils? Quelle est leur histoire, quelles sont leurs histoires personnelles? On n'en saura rien. Ils pourraient être des robots.

C'est pire encore, me semble-t-il, si l'objet étudié est du type mouvement social ou mouvement associatif. Alain Touraine se voulait le Marx du XX^e siècle. Il cherchait à découvrir LE rapport de classe autour duquel se construisaient et se développaient les

sociétés post-industrielles. Rapport de genres? Rapport entre technocratie centrale et mouvements démocratiques spontanés contestant, par exemple, la décision de l'État français de multiplier les centrales nucléaires (l'exemple japonais aurait été plus significatif...). Il s'intéressait aux dynamiques sociales et possédait une capacité rare à analyser les « systèmes d'action historique » où se combattaient plusieurs acteurs autour d'un enjeu très central. Mais il ne s'intéressait guère aux militants des mouvements sociaux qu'en tant qu'acteurs temporaires (quoique très mobilisés) de ces mouvements; les raisons personnelles qui avaient amené quelqu'un à s'engager à fond ne l'intéressaient pas du tout.

Je me rends pourtant compte en écrivant cela que je risque d'être compris de travers. Ce n'est même pas un risque, c'est une certitude. Le lecteur croira de bonne foi comprendre que je plaide pour l'utilisation de récits de vie afin de savoir « *ce que les gens ont dans la tête* ». Or ce que je veux montrer, c'est presque exactement le contraire...

La plupart des sociologues qui recueillent des récits de vie cherchent à savoir par ce moyen ce que un acteur/une actrice a *dans la tête* : comme il ou elle voit les choses, quelles sont ses *représentations* mentales, quelles sont ses *convictions* (à titre personnel je préfère de loin ce terme à celui de « valeurs », trop galvaudé), quelles sont ses croyances... Quelles sont ses *Sinnstrukturen*, les configurations sémantiques qui nichent dans son esprit? Ce n'est pas par hasard que j'emploie un terme allemand : l'Allemagne est, depuis Dilthey, la patrie des récits de vie, le pays où les sociologues en recueillent le plus et où ils ont développé les techniques d'analyse les plus sophistiquées. C'est Ulrich Oevermann qui a été, je crois, le premier à développer l'idée d'une « herméneutique objective », laquelle passe par l'analyse à *plusieurs*, ligne à ligne ou tout au moins phrase par phrase, et pendant plusieurs jours s'il le faut, de la transcription d'un récit de vie afin d'en dégager *toutes* les significations qu'il contient explicitement et implicitement, ou *pourrait* contenir. C'est d'ailleurs une expérience passionnante que de participer à une telle analyse en groupe. C'est aussi Fritz Schütze, qui a passé des dizaines d'années à étudier « la biographie » comme un objet de pensée sociologique et en a proposé plusieurs concepts éclairants. C'est Gerhard Riemann et son travail sur les *trajectories*, mais aussi beaucoup d'autres (dont Ursula Apitzsch, Lena Inowocki...).

Mais ces chercheurs ont une forte tendance à analyser les récits de vie *un à un*, séparément les uns des autres. Ce n'est d'ailleurs pas une particularité germanique : on la retrouve en Grande-Bretagne, aux États-Unis et même en France avec l'excellent travail de Maurice Catani sur « Tante Suzanne » (Catani & Mazé, 1982). En quoi est-ce un problème? En ce qu'en procédant ainsi, par des études de *cas individuels*, les chercheurs sont de facto orientés – par la nature même de leur *data*, un seul récit de vie – vers une analyse *psychologique*. J'ai un profond respect pour la psychologie, mais ce

n'est pas ma discipline, ni d'ailleurs celle de mes collègues... Un de leurs arguments est parfois que les *Sinnstrukturen* n'existent pas seulement dans la tête des gens, mais aussi « entre eux », dans les discours collectifs : cet argument plaît au (post)structuraliste que je n'ai jamais vraiment cessé d'être, mais il relève – au mieux – de la *psychologie sociale*, pas de la sociologie.

Face à cette pratique, très répandue chez ceux des sociologues qui osent travailler avec des récits de vie, et que je critique, quel est donc mon point de vue ? Comment utiliser les récits de vie pour faire de la sociologie ? La réponse est tellement éloignée du « sens commun » des sociologues que cela m'a pris une centaine de pages pour l'explicitier (*Le récit de vie*, 3^e édition, 2016). Je dirai seulement ici que je ne me suis pas contenté d'une argumentation méthodologique : j'ai testé pendant près de trente ans, de 1969 à 1996, la méthode des récits de vie dans le cadre de plusieurs projets de recherche portant sur des objets très divers (la boulangerie artisanale en France; les migrations de la campagne à la ville; la fragilisation du lien père-enfant après un divorce ou une séparation; les processus de formation des destinées socioprofessionnelles en Russie pendant les 75 ans de « communisme ». Et j'ai continué ensuite à expérimenter la méthode dans le cadre d'autres projets de recherche, notamment un projet européen sur la précarité où nous avons comparé – entre autres – la situation des *single mothers* dans sept pays d'Europe occidentale (de la Suède au Portugal, de l'Irlande à l'Italie...).

C'étaient des sujets de recherche qui m'intéressaient, mais à propos desquels, au début, je ne connaissais rien. Je le mentionne parce qu'il est fréquent aujourd'hui que les étudiant(e)s en sociologie choisissent, pour leur Ph. D. par exemple, d'étudier un sujet qui les touche de près. Si par exemple l'une d'entre eux était une Martienne venue étudier la sociologie sur la Terre, elle choisirait comme thème de son Ph. D. la question de l'adaptation des immigrantes martiennes au mode de vie des Terriens. Autrement dit, le choix d'un sujet est souvent (bien trop souvent selon moi) orienté vers ce que l'on croit déjà bien connaître de par son expérience vécue. Choix compréhensible dans le monde ultra-compétitif d'aujourd'hui; mais ce n'est pas ce que j'ai fait.

Et c'est peut-être précisément – je m'en rends compte en l'écrivant ici même – parce que je choisisais des sujets de recherche auxquels je ne connaissais rien a priori que je suis allé à la recherche de bons informateurs qui pourraient me dire « comment ça marche » dans le monde social (ou la catégorie de situation, ou le flux migratoire) que je voulais étudier et comprendre sociologiquement.

Car mon idée centrale, c'est bien celle-là : personne ne connaît « la société » dans son ensemble, mais chacun de nous, chaque personne a une connaissance et même une compréhension assez approfondie du monde professionnel au sein duquel elle a travaillé de nombreuses années, et/ou du micro-milieu social au sein duquel elle

a vécu. Chacun possède ainsi en lui ou en elle des *savoirs*, des connaissances dont le chercheur et la chercheuse en sociologie pourrait faire son miel. Dans *Le métier de sociologue*, Bourdieu, Chamboredon et Passeron (1983) ont écrit cette phrase : « C'est peut-être la malédiction des sciences humaines que d'avoir affaire à des objets qui parlent. » Malgré tout le respect que leurs travaux m'inspirent, je pense que ce *statement* est aussi erroné qu'il est arrogant. S'il est clair que « les gens » – et je m'inclus parmi eux – ont des idées largement fausses – ou plutôt, faussées par les médias – sur la plupart des sujets dont ils n'ont pas fait l'expérience directe, je trouve beaucoup plus plausible de poser a priori (quitte à le vérifier) que s'agissant des milieux professionnels ou autres *au sein desquels ils/elles ont travaillé et/ou vécu et dont ils/elles ont ainsi fait l'expérience directe*, ils/elles savent à peu près de quoi ils parlent.

Ce sont donc leurs connaissances (*knowledge*) sur un monde social spécifique et ses logiques de fonctionnement, connaissances acquises *par l'expérience vécue* de ce monde (si l'on remplace « monde social » par « situation sociostructurale » l'affirmation reste valable), qui m'intéressent en tant que sociologue. Mais je ne vais pas leur demander d'emblée de me les transmettre : les gens ne sont pas sociologues. Je leur demande donc seulement de me décrire leur expérience vécue dans ce monde social (ou dans cette catégorie de situation). J'ai découvert qu'une bonne façon de le faire est de leur demander comment ils/elles en sont venus à entrer dans ce monde; par exemple : *Comment êtes-vous devenu boulanger?* Cette question vient tout naturellement pour lancer l'entretien, puisque dès la prise de contact et la négociation d'un entretien et du rendez-vous, la personne est consciente que le/la sociologue cherche à l'interviewer *en tant que* (boulanger ou boulangère, ouvrier boulangère...).

Cela vaut aussi pour une enquête par récits de vie de personnes ayant vécu une *situation* sociostructurale spécifique : toutes savent que c'est *en tant que* (mère isolée, père divorcé, ancien détenu, chômeur de longue durée, victime d'un accident de travail...) que le/la sociologue voudrait les interviewer.

Bien entendu, les récits de vie que l'on obtient ainsi ne seront peut-être pas « complets ». Par exemple, sachant que *l'enfance* d'une personne a presque toujours des conséquences sur la trajectoire de vie de l'adulte, le/la sociologue peut être tenté de poser des questions sur l'enfance de l'interviewé(e). Mais comme cette question ne figure pas dans le contrat de départ « comment êtes-vous devenu... », l'interviewé(e) peut (légitimement) s'en étonner et refuser de répondre. Aurait-il mieux valu alors lui demander d'emblée de « raconter sa vie »? Je ne le pense pas, car si une personne n'a pas envie de parler de son enfance, elle refusera ce type d'entretien tandis qu'elle est susceptible d'accepter un entretien centré sur sa vie de travail.

Tout ceci apparaîtra contre-intuitif à une lectrice ou un lecteur qui aborde pour la première fois la question des récits de vie en sociologie et s'imagine qu'un récit de vie

c'est comme une autobiographie improvisée au fil d'un entretien. Ce qui est faux, ne serait-ce que parce qu'un entretien biographique a toujours non pas un(e) auteur(e), comme toute autobiographie écrite, mais *deux* auteurs, et que l'« agenda » du second auteur(e) (qui peut être un(e) sociologue, mais aussi un(e) psychologue, un(e) anthropologue, un(e) psychothérapeute, un(e) travailleur social...), c'est-à-dire ce qu'il/elle cherche à obtenir, compte dans la dynamique et le déroulement de l'entretien. Mais comme je l'ai déjà dit, je ne veux pas répéter ici ce que j'ai détaillé longuement dans mon livre.

Ceci dit, il reste que, comme le dit Freud après le poète Wordsworth, « *the child is the father of man* », l'enfant est le père (ou la mère) de l'adulte. Et que pour des enquêtes sociologiques sur certains sujets, notamment tout ce qui concerne les relations familiales à l'âge adulte, il est presque indispensable de faire parler les interviewé(e)s sur leur enfance. Car les (jeunes) hommes qui se mettent en couple ont tendance, inconsciemment, à se comporter vis-à-vis de leur partenaire comme leur propre père se comportait vis-à-vis de leur mère (n'oublions pas qu'ils n'ont pas connu d'autre modèle de famille que celle au sein de laquelle ils ont grandi...). C'est également vrai pour les jeunes femmes. Et c'est particulièrement vrai des relations d'une mère, ou d'un père, avec son/ses enfants : elle/il aura tendance, inconsciemment, à reproduire les relations que sa mère ou son père ont eues avec elle ou lui.

J'en reviens à votre question : **qu'est-ce que la méthode des récits de vie?** Si vous voulez une réponse directe, la voici : il n'y a pas UNE (seule) « méthode des récits de vie ». Il y a des utilisations *diverses* des récits de vie au sein de *diverses disciplines* des sciences humaines et sociales. Et même au sein de la seule sociologie, il y a diverses façons de concevoir l'utilisation des récits de vie pour faire de la sociologie. Moi j'en propose une, une façon spécifique qui a selon moi plusieurs caractéristiques intéressantes. Tout d'abord, elle ne résulte pas des élucubrations en chambre d'un universitaire en mal de notoriété : je suis un *chercheur à plein temps*, j'ai la passion de la recherche, je cherche à comprendre le monde qui m'entoure en y menant des enquêtes *empiriques*; je ne suis pas un sociologue limité à tel ou tel champ de la sociologie, je suis un généraliste; et c'est un travail sérieux, à plein temps. J'ai exploré une voie difficile, déconseillée et même interdite par tout l'*establishment* de la sociologie française; j'ai pris des risques et fait des découvertes très contre-intuitives qui méritent d'être connues. J'ai démontré, sur l'exemple de plusieurs enquêtes empiriques sur des « objets sociaux » très différents, qu'on pouvait utiliser des récits de vie pour acquérir des connaissances et une bonne compréhension *sociologique* de ces objets. De plus, je ne l'ai pas fait seul, mais avec plusieurs collègues qui ont su développer leurs propres travaux de leur côté.

Mais s'agissant d'utiliser les récits de vie pour faire de la (bonne) sociologie, que vaut la façon spécifique que je propose par rapport aux autres? Je l'ai déjà dit : elle

vaut parce qu'elle amène à concentrer son « regard mental » non pas sur ce que les gens ont dans la tête (et qui, je le sais, compte dans leur façon d'agir), mais directement *sur des rapports sociaux*, ou pour le dire encore mieux *sur des rapports sociostructurels*, des rapports entre *places*. Car c'est *là*, et nulle part ailleurs, que l'on doit chercher les logiques de fonctionnement et les dynamiques d'un « objet social cohérent » donné : monde social, catégorie de situation, processus déterminé, etc.

On me dira : « Mais si vous ne cherchez pas à savoir ce qu'il y a dans la tête des gens, comment pouvez-vous espérer comprendre leurs logiques d'action ? » Question pertinente. Mais Niklas Luhmann, entre autres, y a déjà fort bien répondu. Ce qu'il dit en substance, c'est ceci : soit le cas d'une personne qui effectue une action dans un cadre « socialisé » : dans le cadre de son travail, ou d'une activité collective, ou récréative. Et imaginez deux observateurs : l'un(e) connaît la personne (donc, ce qu'elle a dans la tête), mais ne sait absolument rien (mettons que ce soit au Japon...) du cadre précis dans lequel elle est en train d'effectuer une action. Pour l'autre observateur/observatrice, c'est l'inverse : il connaît bien et comprend le cadre (organisationnel, par exemple) de l'action entreprise, mais il ne connaît pas la personne elle-même. Luhmann pose la question : lequel des deux a le plus de chances de prédire correctement ce qu'elle va faire ? Et il répond : celui qui connaît le cadre, pas celui qui connaît la personne, parce que la plupart des actions que nous effectuons sont orientées et guidées par *les processus de reproduction auto-poïétique de notre société*.

Je pense la même chose, dans un vocabulaire un peu différent, mais tout aussi structuraliste et post-structuraliste. Et j'ajouterai que Bourdieu aussi aurait dû penser ainsi, si seulement il avait élaboré sa théorie du *champ*, qui est excellente, *avant* celle de l'*habitus*, qui éclaire de façon intéressante *l'un des aspects de l'action* (le poids de l'enfance, du caractère, dirais-je), mais qui devient un véritable *obstacle* à la compréhension de l'action dès qu'il (Bourdieu) cherche à ramener les raisons de toute espèce d'action à l'*habitus* de l'acteur/actrice, ce qui est beaucoup trop réducteur, comme Bernard Lahire (1998) l'a montré dans *L'Homme pluriel*. Bourdieu était, je crois, très conscient des faiblesses de sa théorie de l'action, entièrement centrée sur l'*habitus*, mais il avait trop investi dans cette théorisation pour risquer, en exprimant le moindre doute, de déclencher sa brusque dévaluation et son effondrement subit et définitif.

Avec le recul, je crois pouvoir dire que la méthode spécifique que j'ai mise au point et qui est exposée en détail dans mon ouvrage (pour lequel j'avais proposé le titre *Les récits de vie*, puisque selon moi il faut toujours en faire plusieurs jusqu'à l'apparition de *réurrences*, et si possible jusqu'au moment de la *saturation*; c'est l'éditeur qui a tenu à mettre *Le récit de vie* au singulier), que cette méthode donc que j'ai mise au point peu à peu, on pourrait presque la retrouver directement (mais seulement avec le recul...). En effet :

- a) ayant lu *Les Enfants de Sanchez* (Lewis, 1963), ouvrage d'un anthropologue qui en tant que tel n'avait aucune obligation de généraliser, j'ai eu envie de voir si on pouvait faire de la sociologie avec des récits de vie;
- b) cette « technique » (c'est en fait bien une technique...) faisait manifestement partie des « techniques qualitatives ». Je basculais donc dans le vaste domaine de la « sociologie qualitative », dans lequel la question de la *généralisation* se pose très différemment (et d'ailleurs de façon beaucoup plus intéressante et faisant beaucoup plus appel à la réflexion et à la théorisation) que dans le domaine du *survey research*;
- c) si à l'époque j'avais entendu parler (ce qui n'était pas le cas) des travaux des sociologues américains qui avaient développé, à Chicago, cette question de la généralisation à partir de données « qualitatives », c'est-à-dire non quantitatives, j'aurais trouvé beaucoup plus tôt, notamment dans le remarquable ouvrage de Barney Glaser et Anselm Strauss *The discovery of grounded theory*, les idées de *réurrences* et de *saturation*, au lieu d'avoir à les re-découvrir moi-même. Mais le fait que je les aie retrouvées consolide leur statut de points forts de la démarche « qualitative »;
- d) l'école néo-interactionniste, dont faisaient partie Barney Glaser, Anselm Strauss, Howard S. Becker (auteur de célèbres recherches qualitatives très innovantes et, avec Charles Ragin (1992), de *What is a case?*), n'utilisait pas les récits de vie. Plus généralement, elle se concentrait sur *les interactions en situation*, et ne cherchait pas à développer la dimension temporelle. Jusqu'à ce qu'au cours de leur enquête sur les services d'hôpitaux qui accueillent des patients qui vont mourir à relativement brève échéance, ils élaborent le concept de *trajectory*, au sens d'un segment de la vie pendant lequel une personne se retrouve comme sur des rails dont elle ne peut s'échapper. L'introduction de récits de vie (*life stories*) dans le cadre théorico-empirique de l'interactionnisme a été un complément qui n'a pas déstabilisé, mais au contraire enrichi cette approche; d'ailleurs, ce sont deux étudiants allemands d'Anselm Strauss, Fritz Schütze et Gerhard Riemann, qui de retour dans leur pays y ont été parmi les premiers à y développer le recueil et l'analyse de récits de vie et la *Biografieforschung*. Mais avec une tendance à analyser les récits un par un, au lieu de les multiplier et de chercher à faire apparaître des *réurrences* de l'un à l'autre pour dépasser le niveau microsocial et atteindre le niveau « méso-social », celui des mésocosmes ;
- e) ce que j'ai proposé constitue donc – avec du recul – de conserver à l'esprit la meilleure façon à ce jour de faire de la sociologie à partir d'observations de terrain, mais en l'enrichissant grâce à l'inclusion, dans la panoplie des techniques employées, de celle des récits de vie. Car les récits de vie apportent

une prise en compte d'au moins trois caractéristiques des acteurs : leur singularité, leur historicité, leur subjectivité (perception *et* activité semi-autonome), ainsi que la prise en compte de la dimension *temporelle* des *processus* de fonctionnement social de l'objet étudié.

Dans votre ouvrage *Destins personnels et structure de classe* (1977) vous parlez des biographies et de ses relations avec la mobilité sociale et la structure de classe. Il démontre votre critique par rapport au néo-positivisme et aux méthodes quantitatives, en affirmant que la sociologie devrait s'occuper des productions sociales et de ses relations (forgé par le terme « anthroponomie »). Comment concevez-vous votre contribution pour penser au caractère scientifique des méthodes ethnographiques en sociologie?

Le travail que j'ai fait sur les récits de vie a consisté d'abord à examiner si le recueil de récits de vie permettait de *percevoir* empiriquement des facettes du « social-historique » qui restaient invisibles des autres méthodes d'observation. Compte tenu de l'hostilité généralisée à l'égard de cette « technique », en particulier de la part des quatre sociologues qui à eux seuls contrôlaient à peu près toute la sociologie française, j'ai mis plusieurs années à commencer à en parler publiquement; et seuls de rares jeunes chercheurs déjà plus ou moins marginalisés – comme moi – ont montré quelque intérêt. J'étais chercheur au CNRS, je n'avais donc pas d'enseignement, pas d'étudiants. Mais mon rapport de 1976, intitulé *Histoires de vie – ou récits de pratiques?* – où je parlais notamment des travaux des sociologues de la première École de Chicago (Thomas et Znaniecki, Clifford Shaw...) que je venais de découvrir, a beaucoup circulé (Georges Balandier voulait le publier dans la collection qu'il dirigeait aux PUF, mais il m'avait demandé d'enlever quelques passages polémiques, je n'ai pas donné suite et j'ai eu tort).

Peu à peu des étudiants sont venus vers moi en me disant : « Voilà, j'ai recueilli plusieurs récits de vie, maintenant qu'est-ce que j'en fais? » À l'époque c'était compliqué de leur expliquer qu'ils/elles avaient mis la charrue avant les bœufs. Aujourd'hui je leur dirais, et je le dis à tous les sociologues débutants du Brésil et d'ailleurs :

Vous avez certainement un téléphone portable, avec lequel vous pouvez *filmer*. Aujourd'hui tout le monde peut filmer. Est-ce que tout le monde est devenu cinéaste? Est-ce qu'il suffit de filmer pour faire un film? Pour faire *du cinéma*? Non? Alors réfléchissez à ce qui fait la différence...

N'importe qui muni d'un enregistreur peut recueillir un récit de vie; et comme je l'ai écrit dans mon livre, ce récit n'a aucunement besoin d'être complet, il peut concerner une seule période de la vie : du moment que c'est narratif, « il y a *du* récit de vie », et ça suffit. Mais cela ne fait pas pour autant *de la sociologie*.

Donc la difficulté, ce n'est pas de recueillir un, deux ou trois récits de vie. Cela, beaucoup de gens peuvent le faire. C'est de faire en sorte que cela soit *cumulatif*, qu'à partir de là quelque chose *se construise*. Et en ce qui me concerne, quelque chose de *sociologique*. Et ça, c'est beaucoup plus difficile.

Mais une autre façon d'utiliser les récits de vie s'est également développée dès le début du regain d'intérêt pour les récits de vie, il y a quarante ans. Elle consiste à recueillir et à analyser *un* (seul) récit de vie. Je pourrais donner de nombreux exemples d'articles de revues *de sociologie* centrés sur *un seul* récit de vie, rédigés par des collègues anglais (Michael Rustin, par exemple), américains, canadiens, suédois, italiens, suisses, japonais, et surtout des collègues allemands, où les exemples d'analyses d'un (seul) récit de vie sont si nombreux qu'on ne les compte même plus. On peut considérer que cette façon de faire est plus répandue que celle que je propose. Et fait, si l'on prend en compte l'ensemble des disciplines qui s'intéressent aux récits de vie, elle est *beaucoup* plus répandue que la mienne. Prenons en effet la psychologie : elle procède évidemment par études de *cas individuels*. Le ou la psychologue va longuement écouter une personne lui raconter sa vie et réfléchir en particulier sur la *manière* dont elle l'a racontée, sur les significations implicites, sur le sens caché de certaines phrases... de certains silences...

Mais dans quel but? C'est évidemment pour tenter de découvrir *la clé* de sa personnalité, de sa subjectivité, de son psychisme. Quand on a enfin trouvé la clé, on comprend beaucoup mieux la personne. Même si je le dis d'une façon qui apparaîtra sans doute naïve à un(e) psychologue, c'est bien de cela qu'il s'agit. Il ne s'agit pas d'une recherche au sens où le/la psychologue chercherait à expliquer des phénomènes psychiques plusieurs fois observés, mais dont on n'a pas encore trouvé la cause, la genèse... Il s'agit donc, pour le/la spécialiste, de comprendre *ce cas* individuel précis pour ensuite tenter d'aider cette personne à aller mieux. Il ne s'agit donc pas de recherche, mais en définitive, de psychothérapie.

D'autres disciplines utilisent aussi les récits de vie à des fins pratiques. Par exemple, en sciences de l'éducation ou en formation des adultes, depuis quelques décennies et dans plusieurs pays, on forme des petits groupes qui se rencontrent régulièrement et dont les participants sont invités à raconter leur vie les uns aux autres. L'arrière-plan théorique est ici constitué d'une tentative – peut-être sans issue – pour articuler psychologie et (micro)sociologie, Freud et (peut-être) Mead; on évolue dans le cadre de la *psychosociologie*. J'aime beaucoup la phrase de mon collègue et ami Vincent de Gaulejac : « L'individu est le produit d'une histoire dont il cherche à

devenir le sujet. » Et lui au moins a multiplié les récits de vie et les expériences de petits groupes dans deux milieux bien précis, les cadres supérieurs d'entreprises privées, et les « professions intermédiaires » comme les travailleurs sociaux, les animateurs, les formateurs d'adultes... En se concentrant sur des milieux socioprofessionnels déterminés, il s'est donné la possibilité de faire peut-être apparaître des *réurrences* et d'en tirer quelques hypothèses *sociologiques* plausibles. Mais ce n'est pas le cas de la plupart des chercheurs, quelle que soit leur discipline : si l'on n'étudie que des cas isolés les uns des autres, cas par cas, on ne débouchera fatalement que sur des analyses et des résultats psychologiques. Ou peut-être, dans le meilleur des cas, des résultats psychosociologiques, mais en tous cas, pas des résultats *sociologiques*.

Dans le monde contemporain, c'est dans l'aire germanophone (Allemagne, Autriche, Suisse allemande) que le recours aux récits de vie en sociologie est le plus répandu. C'est là aussi que, sous l'influence des travaux de Fritz Schütze, un sociologue et sociolinguiste capable de réflexions profondes, s'est développée ce qu'on appelle outre-Rhin la *Biografieforschung*, la « recherche biographique ». Schütze pense que la biographie (qu'il comprend, me semble-t-il, au sens de « parcours de vie individuel qui prend forme dans la durée ») constitue un objet de recherche légitime pour un(e) sociologue; qu'on peut découvrir en quelque sorte des processus (« structurels », ajoute-t-il) qui seraient à l'œuvre dans toutes les « biographies », dans tous les parcours biographiques (quant à moi je ne suis pas du tout convaincu que des processus similaires puissent être trouvés dans le parcours d'un riche héritier et dans celui d'un « sans domicile », *homeless* ou *menino da rua*; mais je ne vais pas fermer la porte à une hypothèse en raison de mes a priori, je demande juste à voir).

Quoi qu'il en soit, la *Biografieforschung* est si répandue en Allemagne qu'elle a obtenu une entrée dans Wikipédia. L'article, long de quatre pages, est en allemand, une langue difficile que je ne maîtrise pas entièrement. Néanmoins, je crois en avoir compris l'essentiel (et je le vérifierai avant la fin du mois grâce à l'aide d'une spécialiste allemande des récits de vie). L'idée générale – très « sociétologique » – est que la modernité contemporaine (l'hypermodernité, diront certains) a rongé, voire fait disparaître l'idée et l'existence même de « biographies normatives ». Les parcours biographiques étaient en quelque sorte tracés d'avance : une vie d'ouvrier dans une grande usine, une vie de paysan, une vie de petit commerçant, de petit cadre, de fonctionnaire, ou de propriétaire rentier. Toutes ces « figures » très stables de « destins sociaux » ont disparu ou disparaissent à vue d'œil. L'hypermodernité demande à chacun/chacune de construire son propre parcours de vie au sein d'un contexte sociétal qui est devenu changeant et imprévisible. Chaque personne est sommée de devenir le conducteur/la conductrice, le « sujet » de son propre parcours. Dès lors, il devient intéressant pour les sociologues d'observer – par le moyen de récits de vie – comment chacun(e) s'y prend pour tenter de prendre le contrôle de son parcours de vie.

L'instrument d'observation serait donc le récit de vie, parce qu'il permettrait d'accéder – par un examen herméneutique approfondi du *texte* des entretiens narratifs – aux *Sinnstrukturen*, aux structures latentes de signification portées par tel ou tel individu.

L'auteur ou l'auteure de l'article prend la peine de préciser ce que j'appellerai le *statut* – en tant que donnée, data – d'un récit de vie. Après avoir rappelé que les sociologues de l'École de Chicago avaient rassemblé toutes sortes de documents pour chercher à savoir quel avait été le parcours *réel* de tel ou tel individu, sous-entendant que c'était bien en vain, l'auteur ou l'auteure écrit ceci :

Aujourd'hui [...] on suppose de plus en plus que le parcours réel [de la personne interviewée] ne peut pas être reconstruit, car ses expériences sont toujours interprétées à travers ses propres perceptions; et « casées » dans sa mémoire en fonction d'un arrangement global. Le sujet de la *Biografieforschung* ne peut donc et ne doit être que la biographie telle que perçue et mémorisée – et non pas le parcours lui-même (ma traduction).

On ne trouve aucune trace, dans cet article de Wikipédia allemand, des idées de *réurrences* (dans les descriptions des parcours d'individus localisés dans la même *place sociostructurelle*, ainsi la place d'ouvrier, de boulanger) et du moment de *saturation* (quand les réurrences se répètent, mais aussi l'élaboration d'un modèle mental de possibles logiques et processus sociaux *out there* qui permettraient d'expliquer ces réurrences).

Finalement, on se trouve ici exactement au point de croisée des chemins. Le constat, unanimement partagé, est qu'on ne peut déclarer a priori qu'un récit de vie dit, selon la formule juridique bien connue, « *toute la vérité, et rien que la vérité* ». Personnellement je pense que quand quelqu'un raconte sa vie, il/elle est conduit irrésistiblement à dire la vérité, simplement parce que du point de vue de la nécessité de cohérence du récit, c'est beaucoup plus facile que de mentir... Mais il est vrai que je ne peux le prouver. Partons donc du constat que l'intervieweur ou intervieweuse, soit le chercheur ou la chercheuse, sociologue ou autre, n'a pas les moyens de vérifier chacune des assertions (*statements*) de l'interviewé(e). Ici se situe très exactement la croisée des chemins entre deux façons différentes d'utiliser les récits de vie.

Les uns diront :

Puisque nous n'avons aucun moyen de vérifier l'objectivité de ce que dit l'interviewé(e), abandonnons tout simplement la recherche de l'objectivité et intéressons-nous à la seule chose que nous avons : ce qu'il ou elle a dit. Faisons donc le pari que cela est l'expression directe et sincère de sa *subjectivité*, et prenons celle-ci comme objet de pensée; concentrons-nous sur elle, car elle est la seule « réalité » (discursive) dont nous disposons.

Telle est la position de la majorité – toutes disciplines confondues – des chercheurs qui travaillent avec des récits de vie.

Cette position épistémologique convient parfaitement aux psychologues, qui s'intéressent à ce qu'il y a dans la tête des gens; ainsi sans doute qu'aux psychosociologues, aux sociolinguistes, aux littéraires, aux formateurs d'adultes, aux travailleurs sociaux et aux éducateurs. Car peu leur importe « ce qui s'est réellement passé » dans le passé; ce qui leur importe c'est ce que la personne considérée en pense aujourd'hui.

Mais il y a au moins deux catégories de chercheurs qui font de la résistance à ce consensus autour du rejet de l'objectivité : ce sont les *sociologues « objectivistes »* (dont je fais évidemment partie) et les *historiens* qui, tel l'Anglais Paul Thompson, l'un des fondateurs de l'*oral history*, constatant l'absence totale de sources documentaires sur telle ou telle activité du passé (qui n'a pas laissé de traces écrites), font de l'*histoire orale* en interrogeant les personnes âgées sur leur enfance ou leurs jeunes années. Or ceux-ci ont découvert une solution au « problème » de la véracité des récits de vie : il suffit d'en recueillir plusieurs auprès de personnes qui ont occupé à la même époque la même « place » sociostructurelle. Orientés – par l'intervieweur ou intervieweuse – vers des descriptions de leurs conditions de travail et/ou de vie, leurs récits se recouperont nécessairement, et nombreuses seront les récurrences de l'un à l'autre. Et si l'un des récits est fantasmé – le produit d'un esprit mythomane –, il apparaîtra très vite comme tel par rapport aux autres récits.

Les théorisations sociologiques contemporaines se constituent autour d'une même distinction fondamentale : Champ/Habitus (Bourdieu) – Système/Acteur (Touraine, Crozier) – Structure/Agence (Giddens). Vous suggérez un niveau intermédiaire, celui des relations subjectives fortes-durables. Pensez-vous que la binarité de la théorie sociologique n'est plus capable de rendre compte de la complexité du monde social?

Non, je n'irai pas jusqu'à l'affirmer. Il faudrait d'abord se mettre d'accord sur quelle est la bonne « distinction » fondamentale, le bon couple épistémologique comme disent Bourdieu, Chamboredon et Passeron dans *Le métier de sociologue*. Après avoir durement critiqué les « faux couples épistémologiques tirés du sens commun », tels que société/individu, holisme/individualisme ou objectivité/subjectivité, ils proposent ce qu'ils croient être le bon couple : champ/habitus. Mais ce couple est boiteux : le concept de *champ* a de grandes qualités, mais celui d'*habitus* a de très gros défauts. Il ne peut rendre compte que d'une partie (relativement minime) des actions de tel ou tel individu, ou d'une partie des raisons qu'il a d'agir comme il agit.

C'est le couple Structure/Action qui me paraît le meilleur, le plus stable. Celui qui a le plus de chances d'avoir une longue durée de vie. Je lui trouve des affinités profondes avec le couple constitué par le *yin* et le *yang* de la philosophie chinoise du tao, qui a traversé les siècles et même les millénaires. Certes le temps s'est considérablement accéléré depuis, mais cette profondeur historique constitue pour moi une référence. Giddens a construit son énorme effort de synthèse sur le fondement de ce couple épistémologique (dans son ouvrage *La constitution de la société*). Cependant, je crois qu'il n'a pas su développer le côté Action dans la bonne direction. Il lui manque le concept de *cours d'action*, que Catherine Delcroix et moi-même avons développé sur deux plans : la théorisation, et surtout les énormes différences de cours d'action possibles selon le milieu social (et les quantités *et qualités* des ressources dont disposent les acteurs pour développer leurs projets). Nous sommes en train de terminer un texte sur cette question².

Quant au « niveau intermédiaire » des relations interpersonnelles, oui je considère toujours qu'il est très important, et même de plus en plus avec l'hypermodernité. Les grands fondateurs – les « classiques » – n'en ont guère parlé, à part Simmel. Mais G. H. Mead, le fondateur de l'interactionnisme symbolique, ne parle que de ça. Aujourd'hui, nombre de sociologues cherchent à conceptualiser les réseaux (*networks*) de relations interpersonnelles. Certains, comme Manuel Castells, ont cru pouvoir y trouver la clé de l'hypermodernité (je n'y crois pas : les rapports de classes sont toujours là, plus centraux et plus « noyaux durs » que jamais). D'autres, comme Bruno Latour et Michel Callon, ont développé la théorie de l'acteur-réseau, élargissant considérablement le sens d'Acteur (en y incluant les machines) et celui de Réseau. Bourdieu lui-même, archistructuraliste malgré sa conversion tardive et relative au constructivisme, anti-interactionniste, puriste de la théorisation sociologique (acharné à tenir à l'écart tout ce qui serait non seulement psychologique, mais aussi sociopsychologique ou psychosociologique ou de psychologie sociale), Bourdieu lui-même s'intéressait déjà beaucoup, à la fin des années soixante quand j'ai parlé avec lui en tête-à-tête, aux carnets d'adresses; après tout c'est lui qui a détourné le vrai sens du terme de « capital » pour l'appliquer de façon métaphorique non seulement au niveau d'éducation (capital culturel) mais aux réseaux de relations (« capital social »).

Vous attirez l'attention sur l'importance de la dimension temporelle dans la méthode du récit de vie. Comment la reconstruction de la structure diachronique des parcours individuels peut-elle construire une objectivité narrative pour comprendre les processus collectifs?

J'ai traité ailleurs la question de l'apport des récits de vie à la prise en compte de la *temporalité et de l'historicité* des mésocosmes sociohistoriques qui composent le macrocosme sociétal (Bertaux, 2014).

L'opposition objectivité vs subjectivité conduit à une jungle de confusions diverses. *Ce n'est pas une bonne opposition*. Tout ce que je vous dis ici, tout ce que j'écris en réponse à vos questions, tous les écrits d'auteurs, tous les ouvrages, tous les articles, toutes les paroles font intrinsèquement partie du domaine de la *subjectivité*. Je vous demande quelle est votre nationalité. Vous me répondez, ouvrez les guillemets : « Je suis Brésilien. » OK, je prends note. Mais c'est une réponse *subjective*. *Est-ce que cela implique qu'elle est fausse?* (car c'est **cela** qu'implique le fait d'**opposer** subjectivité et objectivité!). De fait, votre réponse *pourrait* être fausse. Mais je vous crois, je n'ai pas besoin de voir votre passeport (ma confiance en vous est aussi subjective).

Tout récit de vie est intrinsèquement une production *subjective*. Cela ne signifie pas que tout soit faux! La première question, c'est de savoir si ce qui est dit et/ou raconté (dans un récit de vie) à propos de *dates*, de *lieux*, d'*événements*, de descriptions de *situations concrètes*, de descriptions d'*actes* et de *cours d'action*, de *processus* en tant qu'*enchaînements de situations et d'actions*, est ***factuellement exact***. Ou pas.

Sur *ce point*, les qualificatifs de *factuel* et d'*objectif* ont la *même* signification. Mais la confusion commence quand on généralise à partir de là. Un récit de vie s'exprime principalement sous forme *narrative*. Or une histoire ne se réduit pas à des enchaînements de faits (sinon ce n'est qu'une chronique factuelle). Le narrateur doit *relier les uns aux autres* les faits, les situations factuelles, les actes qui en résultent, les raisons (subjectives) qui font agir les acteurs, etc. Autrement dit, le narrateur doit proposer des *interprétations* de ces enchaînements. Mais quel est le statut de vérité d'une interprétation? Y a-t-il des interprétations intégralement objectives! On peut dire que certaines sont plus « factuellement exactes » que d'autres. On peut aller jusqu'à affirmer que certaines sont, factuellement parlant, totalement exactes. Mais on ne peut jamais affirmer qu'une interprétation est totalement vraie. Pensez à l'historiographie, pensez à la série des travaux d'historiens sur, par exemple, la Révolution française, ou sur tel ou tel moment de l'histoire du Brésil³. La question n'est jamais close : dans les décennies à venir, de nouveaux historiens reviendront encore sur ces moments historiques et produiront à leur propos de nouvelles interprétations.

Il ne faut pas confondre les sciences historiques et sociales et les sciences de la nature. Ces dernières peuvent avoir recours à l'expérimentation, et c'est ainsi qu'elles ont pu découvrir les lois de la Nature, la loi de la pesanteur par exemple. À ce propos, on peut parler d'*explication* au sens strict du terme. On est là, avec la Nature inanimée, dans un tout autre univers que dans celui de l'Histoire humaine; et donc, pour en parler, on est dans un tout autre registre. *Explication vs interprétation* : cette opposition-là a un sens. Les *explications scientifiques* – fondées sur des expérimentations que l'on peut répéter, reproduire, *répliquer* autant de fois qu'on veut – sont soit vraies soit fausses. Les *interprétations* des événements historiques et des phénomènes sociaux sont plus ou moins plausibles, et prenant plus ou moins bien en compte un nombre plus ou moins grand de faits constatés.

À propos de l'échantillonnage, vous mettez en lumière l'importance de la variabilité des récits. Des récits avec un seul acteur ou un nombre réduit d'acteurs susciteraient-ils des doutes quant à la crédibilité de la démarche? Comment avez-vous résolu le problème de l'échantillonnage avec *Lioudmilla. Une Russe dans le siècle*, écrit avec Véronique Garros?

Pour moi, avec ma formation scientifique, la question de la rigueur est centrale. Mais à la différence de beaucoup de sociologues quantitativistes (qui n'ont aucune formation à l'esprit ou à l'histoire des sciences de la nature), j'ai appris à ne pas confondre factuelité des données et objectivité d'une représentation sociologique qui contient toujours une large part d'interprétation, même s'il s'agit de simples statistiques démographiques (car les *catégories* à partir desquelles on construit les statistiques ont elles-mêmes été construites par une série de décisions arbitraires, par exemple la distinction urbain/rural).

Quant au petit ouvrage *Lioudmilla*, nous avons voulu le publier parce qu'il constituait un *témoignage* véridique sur la vie quotidienne en URSS; à l'époque il y en avait très peu. Était-il « représentatif » ou pas des modes de vie des femmes de sa génération? Oui, mais pas au sens statistique. Les contextes qu'elle a vécus et qu'elle décrit et « raconte » ont existé historiquement, c'est tout ce que nous pouvons en dire. Mais c'est déjà beaucoup...

Notes

¹ Ou, encore, au Canada (note des coordonnateurs).

² Voir Bertaux et al., 2014.

³ Ou de l'histoire du Canada (note des coordonnateurs).

Références

- Becker, H. S. (1982). *Art worlds. Art worlds and collective activity*. Berkeley, CA : University of California Press.
- Bertaux, D. (1976). Histoire de vies ou récits de pratiques? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie. Paris : Maison des sciences de l'homme.
- Bertaux, D. (1977). *Destins personnels et structure de classe*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bertaux, D. (1978). *Destinos pessoais e estrutura de classe: para uma crítica da antroponomia*. Lisboa : Moraes Editora.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie : perspective ethnosociologique*. Paris : Nathan Université.
- Bertaux, D. (2014). Sept propriétés des récits de vie. Dans S. Ertul, J.-Ph. Melchior, & C. Lalive d'Épinay (Éds), *Subjectivation et redéfinition identitaire* (pp. 29-52). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Bertaux, D., Delacroix, C., & Pfefferkorn, R. (Éds.). (2014). *Précarités : contraintes et résistances*. Paris : L'Harmattan.
- Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Bertaux, D., & Bertaux-Wiame, I. (1976). *Une enquête sur la boulangerie artisanale par l'approche biographique*. Subvention C.O.R.D.E.S. n° 43/76, Rapport Final, vol. i. Repéré à <http://www.daniel-bertaux.com/textes/bertauxboulangerievol-i.pdf>
- Bertaux, D., & Garros, V. (1998). *Lioudmilla : une Russe dans le siècle*. Paris : La Dispute.
- Bertaux, D., & Malysheva, M. (1994). Le modèle culturel des classes populaires russes face au passage à l'économie de marché. *Revue d'études comparatives Est-Ouest*, 4(25), 197-228.
- Biografieforschung. (2020). Dans *Wikipédia*. Repéré à <https://de.wikipedia.org/wiki/Biografieforschung>
- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la Recherche en sciences sociales*, 62/63, 69-72.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J.-C. (1983). *Le métier de sociologue*. Paris : Mouton.

- Catani, M., & Mazé, S. (1982). *Tante Suzanne, une histoire de vie sociale*. Paris : Librairie des Méridiens.
- Costa, L. R., & Santos, Y. G. dos. (2020). O « relato de vida » como método das Ciências Sociais: Entrevista com Daniel Bertaux [Le « récit de vie » comme méthode des sciences sociales : entrevue avec Daniel Bertaux]. *Tempo Social*, 32(1), 319-346. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2020.159702>
- Durkheim, E. (1968). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : Les Presses universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1894).
- Ehrenreich, B. (1987). *The hearts of men: American dreams and the flight from commitment*. New York, NY : Anchor.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : Presses universitaires de France.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New Brunswick, NJ : Aldine Transaction.
- Hammersley, B., & Atkinson, P. (1990). *Ethnography. Principles in practice*. New York, NY : Routledge.
- Juan, S. (2015). *L'école française de socioanthropologie*. Auxerre : Sciences Humaines Éditions.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Lewis, O. (1963). *Les enfants de Sanchez : autobiographie d'une famille mexicaine*. Paris : Gallimard.
- Poulantzas, N. (1974). *Les classes sociales dans le capitalisme aujourd'hui*. Paris : Le Seuil.
- Ragin, C. C., & Becker, H. S. (1992). *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Shaw, C. R., & Mckay, H. D. (1942). *Juvenile delinquency in urban areas: A study of rates of delinquents in relation to differential characteristics of local communities in american cities*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Thomas, W. I., & Znaniecki, F. (1996). *The Polish peasant in Europe and America: A classic work in immigration history*. Chicago, IL : University of Illinois Press. (Ouvrage original publié en 1918).

Luciano Rodrigues Costa est docteur en sciences sociales (Unicamp). Il est professeur au Département d'économie rurale (DER) à l'Université fédérale de Viçosa (UFV) au Brésil. Travaille dans le domaine de la sociologie sur les sujets suivants : sociologie du travail, sociologie urbaine, méthodes biographiques et parcours de vie, recherches liées aux relations entre travail et villes, relations et processus de travail, travail et éducation et identité.

Yumi Garcia dos Santos est docteure en sociologie (Université de São Paulo et Université Paris 8) et professeure à l'Université fédérale de Minas Gerais (UFMG), Brésil. Ses cours et recherches sont basés sur les perspectives imbriquées de genre, classe, race/nationalité et génération, dont les principales thématiques s'étendent sur l'inégalité sociale, mobilité sociale et diverses formes de politique. Sa méthodologie de recherche privilégie les entretiens biographiques. Elle est membre du réseaux franco-brésilien Laboratoire Mixte International (LMI).

Pour joindre l'auteur :
luciano.costa@ufv.br
yumigarciasantos@gmail.com