



HAL
open science

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

Hervé Breton, Maria da Conceição Passeggi

► To cite this version:

Hervé Breton, Maria da Conceição Passeggi. Entre épreuve et enquête : recherches narratives à partir des microrécits d'enfants en milieu hospitalier au Brésil. *Recherches Qualitatives*, 2021, 40 (2), pp.12-33. 10.7202/1084064ar . hal-03491708

HAL Id: hal-03491708

<https://hal.science/hal-03491708v1>

Submitted on 1 Sep 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright

1 *Entre épreuve et enquête : recherches narratives à partir des*
2 *micro-récits d'enfants en milieu hospitalier, au Brésil*

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

24 La perspective narrative dont il est question dans cet article s'intéresse aux modes d'édification du
25 récit de soi, celui-ci relevant d'une perspective à la fois herméneutique et anthropoformative. Ce
26 qui est désigné comme un *mode d'édification du récit* relève en effet de l'*épreuve narrative*, selon
27 la perspective structurée par Baudouin (2010), à partir de la théorie de Bakhtine (1984/2017) et des
28 travaux de Genette (1972). La première partie de ce texte s'attache à définir l'épreuve narrative et

29 à spécifier les procédés qui sont à l'œuvre, l'enjeu étant de caractériser les actes et processus
30 réalisés par le narrateur pour porter son vécu au langage. L'examen des modes de composition du
31 récit et la spécification des formes de modulation et des changements de régime narratif permettent
32 ainsi de définir concrètement le schème de l'enquête narrative en ancrant celle-ci à la croisée de
33 l'herméneutique et de la phénoménologie. La seconde partie de l'article mobilise ensuite cette
34 théorie dans un contexte hospitalier, auprès d'enfants. La présentation des micro-récits réalisée à
35 partir de verbatim inclus dans le texte est l'occasion d'examiner les variations possibles de modes
36 de narration mobilisés au cours de l'enquête, selon une perspective de recherche, et ainsi de
37 caractériser les connaissances spécifiques générées par l'approche narrative en sciences humaines
38 et sociales.

39 **1. L'enquête narrative : langage, discours et récit**

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

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

53 La perspective exposée permet de spécifier la visée et le contenu de l'enquête narrative. L'enjeu
54 de la démarche vise en effet l'appréhension et la thématization des processus inférentiels à partir
55 desquels l'existence est vécue dans la durée, trouve une signification et une cohérence historique,
56 du point de vue du narrateur mais également du point de vue du chercheur. La cohérence advenant

57 du point de vue du narrateur caractérise une posture dite *en première personne*. La connaissance
58 générée par l'approche pour le chercheur (ou le biographe) est dite *en deuxième personne*.

59 **1.1. De l'épreuve à l'enquête**

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

65 – le premier d'entre eux concerne la mise en mots de l'expérience, celle-ci devant s'accomplir en
66 intégrant les contraintes de la langue. Le narrateur doit en effet composer avec les ressources lan-
67 gagières dont il dispose pour dire l'expérience. Il réalise cette activité à partir du vocabulaire qu'il
68 détient, des registres langagiers qui lui sont familiers, des manières de dire qui s'imposent du fait
69 de la structure de la langue d'usage ;

70 – le deuxième concerne les lois de composition du récit, soit les processus à partir desquels le temps
71 vécu et les événements qui s'y sont déroulés peuvent être ordonnés dans un texte narratif qui rend
72 possible l'expression des faits vécus de manière temporalisée (principe d'ordonnement tempo-
73 rel) et configurée (principe d'association logique, du point de vue du sujet) ;

74 – le troisième porte sur les espaces qui ouvrent droit à l'expression du récit, à sa socialisation et sur
75 les facteurs de réception dans l'espace social. Le champ de contraintes ici désigné se manifeste, du
76 point de vue du narrateur, par la nécessité de tenir compte du format alloué pour que son récit soit
77 accueilli et reçu. Ce format peut être pensé du point de vue temporel (le temps alloué pour l'ex-
78 pression), attentionnel (les ressources permettant l'appréhension et la compréhension du dire), po-
79 litique (légitimité des discours au sein de l'espace social).

80 **1.2. Recherche narrative**

81 Différents travaux peuvent être convoqués pour examiner les lois de composition du récit de soi.
82 Selon la théorie narrative de Ricœur (1986), deux opérations conjointes participent de l'édification
83 de l'intrigue : la temporalisation de l'expérience et la configuration du vécu. La mise en intrigue
84 procède par conjonction de la temporalisation de l'expérience, qui permet de fonder la succession
85 des faits vécus (Brémond, 1973), et de la configuration qui associe ces faits de manière logique

86 pour faire advenir l'histoire. Cette approche est à situer dans les courants d'une herméneutique
87 expérientielle provenant des travaux de Dilthey (1910/2014) et Gadamer (1976), notamment. Elle
88 procède, lors de la réalisation de l'enquête, que celle-ci soit conduite en première ou en deuxième
89 personne, d'une sélection des faits marquants advenus dans le cours de la vie, puis d'une
90 temporalisation respectant le principe de succession, ce qui rend alors possible la caractérisation
91 des processus et inférences par lesquels ces faits se trouvent associés. Cette théorie trouve support
92 dans les théories contemporaines provenant de la recherche biographique. En effet, différents
93 travaux ont souligné les dimensions anthropologique (Bruner, 2008) et anthropoformative (Pineau,
94 2003) des pratiques narratives. Christine Delory-Momberger, dans son ouvrage *La Condition*
95 *biographique* (2011), dans un chapitre intitulé « Y a-t-il une vie sans récit ? », résume la
96 problématique. La condition humaine est régie par différentes formes de narration qui préfigurent
97 le sens, ordonnent et construisent les mondes de la vie. Ainsi, si la visée de l'enquête est d'accéder
98 et de comprendre les processus à partir desquels les structures narratives sont produites, le contenu
99 de l'enquête porte sur les faits vécus et sur leur retentissement dans l'histoire du sujet.

100 **1.3. Procédés narratifs et échelles temporelles**

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

115 narratif dont la structure est régie par les caractéristiques de l'espace de socialisation permettant
116 l'expression du récit.

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

128 **2. Enquête narrative et micro-récits d'enfants**

129 L'enquête narrative a le plus souvent privilégié comme champ de recherches la parole de l'adulte,
130 en laissant dans les marges celle de l'enfant. Or, il y a déjà trente ans que la Convention
131 internationale des droits de l'enfant (ONU, 1989, art. 12) lui assure « le droit d'exprimer librement
132 son opinion et de voir cette opinion prise en considération, dans toute question ou procédure le
133 concernant ». Dans ce sens, elle a fait émerger un champ d'investigations aussi vaste que méconnu :
134 les récits d'enfants sur leurs expériences vécues. À partir des années 1990, des récits juridiques et
135 scientifiques se sont multipliés dans la défense de la reconnaissance de la parole de l'enfant et de
136 son statut comme sujet des droits. Mais les études centrées sur la manière dont les enfants racontent
137 leurs expériences, parlent de soi, « biographient » (Delory-Momberger, 2019) sont encore rares.

138 Si, du point de vue de la phylogenèse, l'acte de narrer est à l'origine d'une révolution cognitive qui
139 s'est déroulée il y a 50 000 ans (Harari, 2018), du point de vue de l'ontogenèse cette révolution se
140 produit à l'âge de deux-trois ans, quand « le petit de l'homme "invente" à la fois la phrase, le récit
141 et l'Œdipe » (Barthes, 1966, p. 27). D'après Bruner (1997, p. 78), c'est par cette habileté cognitive
142 que les enfants apprennent des formes utiles d'interprétation, au moyen desquelles ils entrent dans
143 la culture. Peut-on alors admettre l'émergence de cette capacité de réflexivité narrative, de retour

144 sur soi et de projection, chez l'enfant dès le plus jeune âge ? Si oui, comment leur proposer un
145 contexte suffisamment bon pour l'enquête narrative ? Pour justifier la proposition de la recherche
146 auprès des commissions d'éthique, il a été nécessaire de discuter les risques et les bénéfices de
147 l'enquête pour l'enfant. En effet, nous avons déjà fait des recherches avec les parents d'enfants
148 hospitalisés et des enseignants qui les accompagnaient, mais jamais avec les enfants eux-mêmes
149 faute d'un dispositif moyennement libérateur d'une parole non contraignante dans des situations
150 extrêmement délicates¹.

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

166 C'est avec Martine Lani-Bayle que nous avons conçu un protocole de recherche (Lani-Bayle et
167 Passeggi, 2014) faisant appel aux quatre caractéristiques universelles de la culture de l'enfance,
168 qui, selon Sarmento (2004), sont la créativité, le ludique, la fantaisie du réel et la répétition. Il
169 s'agissait d'une situation d'interaction triadique imaginaire, mettant face à face l'enfant, le
170 chercheur et un objet tiers (une peluche, en l'occurrence) représentant symboliquement un petit
171 extraterrestre, venant d'une planète où il n'y avait pas d'hôpitaux. Alien, nom donné à la peluche,
172 chargé de construire un hôpital sur sa planète, souhaitait que les enfants lui disent ce qu'ils
173 pensaient de l'hôpital. La fonction de l'objet tiers est d'ouvrir un espace d'expression qui

174 s'émancipe du lieu réel d'expression du récit de soi (l'hôpital), dont l'agencement était entièrement
175 dédié au soin et à la gestion des pathologies.

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

190 **2.1. Contexte et conditions pour le recueil des récits**

191 Depuis 2002, la loi d'orientation au Brésil pour l'éducation spécialisée³ rend obligatoire
192 l'accompagnement pédagogique dans des cliniques et des hôpitaux recevant des enfants en
193 traitement de santé. Ces institutions peuvent accueillir des enseignants sur une plage horaire de
194 30 heures hebdomadaires, à la charge de la municipalité ou de l'État. Le problème, dans le cas
195 examiné ici, c'est que les enseignants, n'ayant pas suivi pendant leur formation universitaire de
196 cours spécifiques, comptaient plutôt sur leur créativité et l'écoute sensible des enfants pour mener
197 à bien leurs activités pédagogiques au sein des hôpitaux. Dans le projet-cadre dont il est question
198 ici, nous avons compté avec la collaboration de cinq enseignantes qui, exerçant leurs fonctions
199 dans des hôpitaux, souhaitaient poursuivre leurs études en post-graduation sur cette problématique.
200 C'est ainsi qu'elles ont pu approfondir leurs propres pratiques pédagogiques, dans le cadre de la
201 recherche-action-formation, telle qu'elle est comprise par Pineau (2005). C'est aussi grâce à leur

202 participation que les récits des enfants en traitement ont été recueillis. Le protocole a été utilisé soit
203 dans une petite salle où les enfants suivaient des activités scolaires, soit dans leur chambre.

204 **2.2. Analyse à partir de la structure de l'épreuve narrative**

205 Mais si le recueil des récits a été facilité par le protocole et l'entente entre les enfants et les
206 enseignantes, l'analyse du corpus⁴ a posé des questions théoriques et de méthodologie très
207 épineuses concernant la compréhension des récits produits. La question centrale a tout d'abord
208 porté sur les facteurs permettant d'expliquer la brièveté des récits. Nous reprenons ici le micro-
209 récit de Guy (5 ans), qui nous semble très représentatif de l'ensemble du corpus, et permettant de
210 poser la question centrale des analyses concernant la structure narrative :

211 « Un jour, j'ai grandi, et alors... j'ai grandi comme ça [en ouvrant grand les bras]. Eh oui ! »

212 Les constats exprimés dans cette phrase ont amené à réexaminer les conceptions classiques de la
213 structure narrative. Peut-on dire qu'il s'agit là d'un récit ? Oui, si nous admettons avec Barthes
214 (1966, p. 4), que « le récit est une grande phrase, comme toute phrase constative est, d'une certaine
215 manière, l'ébauche d'un petit récit ». Pour Bakhtine (2012, p. 281), « un roman dans son ensemble
216 est un énoncé, de la même manière qu'une réplique d'un dialogue quotidien ». La différence est
217 que le roman est un genre secondaire et que le dialogue quotidien est un genre primaire. Le risque
218 est de banaliser les genres primaires, qui représentent des énoncés concrets, prononcés dans des
219 situations concrètes et à des buts concrets. Ainsi, pour nous situer théoriquement, nous avons eu
220 tout d'abord recours à une conception *minimaliste* du récit, telle qu'elle est proposée par Bertaux
221 (2005, p. 14) : « il y a *du*⁵ récit de vie dès qu'il y a description *sous forme narrative* d'un fragment
222 de l'expérience vécue ». En effet, les enfants tendent à raconter des fragments de leurs expériences
223 vécues. Pour Delory-Momberger (2012, p. 525), les humains organisent leurs expériences selon la
224 logique d'une raison narrative dans des processus permanents de *biographisation*. Ainsi,
225 « l'individu humain vit chaque instant de sa vie comme le moment d'une histoire : l'histoire d'un
226 instant, histoire d'une heure, d'un jour, d'une vie ». Dans le dialogue avec la chercheuse et
227 l'extraterrestre, il devient évident que les enfants biographient à chaque instant des fragments de
228 leur vie qu'ils jugent importants.

229 Malgré la pertinence de ces théories, nous avons eu besoin de mieux cerner les formats de leurs
230 récits. Nous nous sommes penchés sur la notion de *récit minimal* trouvée chez Gerald Prince (2012,
231 p. 3) :

232 La locution “récit minimal” peut évoquer non pas une entité (le plus « petit » récit du
233 monde) mais une qualité, un adjectif plutôt qu’un nom, un ensemble de propriétés
234 essentielles, de traits nécessaires et suffisants, de conditions minimales pour qu’un objet
235 soit récit, pour qu’une entité soit narrative.

236 Dans ce sens, Prince (2012, p. 3) rappelle l’option de Genette (1972) :

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

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

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

258 pas loin des sentiments déclenchés chez les narrataires par le héros romantique qui raconte son
259 devenir dans un roman autobiographique.

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

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

275 **3. Épreuve narrative et récit minimal**

276 De manière transverse à ces différentes théories, la notion d'épreuve formulée par Bakhtine, et
277 reprise ensuite dans les travaux de Baudouin (2010), est de nature à expliciter le cadre interprétatif
278 à partir duquel le travail narratif procède simultanément d'un travail d'appropriation de
279 l'expérience, de socialisation du vécu, et de constitution de connaissances. Cette définition de
280 l'épreuve est formulée par Bakhtine dans son ouvrage *Esthétique de la création verbale*, dans un
281 chapitre intitulé « Problématique et définition » (1984/2017, p. 293) :

282 L'énoncé reflète les conditions spécifiques et les finalités de chacun de ces domaines, non
283 seulement par son contenu (thématique) et son style de langue, autrement dit par la sélection
284 opérée dans les moyens de la langue – moyens lexicaux, phraséologiques et grammaticaux
285 –, mais aussi et surtout par sa construction compositionnelle. Ces trois éléments (contenu
286 thématique, style et construction compositionnelle) fusionnent indissolublement dans le

287 tout que constitue l'énoncé, et chacun d'eux est marqué par la spécificité d'une sphère
288 d'échange.

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

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

301 On peut lui dire qu'il faut qu'il y ait un hôpital sur sa planète, parce que sinon, les enfants
302 ne seront pas bien, et être malade c'est mauvais, alors il faut prendre soin d'eux (Bianca,
303 6 ans).

304 L'expression est rendue possible par la médiation de la « peluche extraterrestre » qui permet de
305 prendre en compte la fonction du lieu tout en l'aménageant pour qu'il devienne vivable dans un
306 monde pouvant être habité par l'enfant.

307 Je vais lui dire un truc. À l'hôpital là-bas, il faut qu'il y ait des jouets, et s'il est possible,
308 pas beaucoup de piqûres. Beaucoup de paix ! Beaucoup de joie ! Beaucoup de bonheur
309 (Murilo, 6 ans) !

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

316 fois entre le vécu de la maladie et la nécessité des traitements, tout en indiquant la fatigue que ceux-
317 ci génèrent.

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

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

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

329 Bianca, dans ses six ans, raconte son parcours avec la maladie :

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

333 Murilo (6 ans) explique la raison pour laquelle il est hospitalisé :

334 Je suis ici à cause de la maladie et je dois prendre des médicaments qu'on ne trouve qu'ici,
335 pour guérir ces petites taches qui sont sur mon corps.

336 Felipe (12 ans) explique également :

337 Je sais que je suis ici parce que j'ai une leucémie. C'est une maladie qui est dans notre sang,
338 on dirait que c'est grave. C'est pour ça qu'il faut vivre à l'hôpital.

339 Les trois passages présentés se rapportent à un vécu de référence d'ordre expérientiel mobilisé
340 selon des procédés distincts. Bianca saisit l'empan temporel complet de la maladie telle qu'elle
341 s'est donnée à vivre à partir des premiers signes jusqu'à aujourd'hui. La phrase compresse en très
342 peu de mots la totalité de la durée du vécu de la maladie, tout en y décrivant des dimensions
343 qualitatives et expérientielles. Murilo fonde son récit à partir de la situation vécue au présent, en

344 expliquant les raisons de sa présence, en précisant de manière descriptive les formes de
345 manifestation de sa maladie. Quant à Felipe, âgé de douze ans, soit le double de Bianca et Murilo,
346 il mobilise des ressources langagières lui permettant de nommer sa maladie, tout en produisant un
347 diagnostic au regard de ce qu'il connaît des conséquences possibles sur le devenir. Ici, de nouveau,
348 les passages sont extrêmement brefs. Ils condensent dans des rapports logiques différentes
349 dimensions (le soi, le vécu de la maladie, le devenir, les règles de l'institution) selon une forme
350 narrative synthétique et épurée.
351 Les capacités narratives relatives à l'expression du vécu à l'hôpital s'étaient avec l'âge et la durée
352 des traitements. L'apprentissage résultant de l'expérience de la douleur est un aspect qui se trouve
353 alors progressivement intégré aux récits :

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

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

362 Ces deux passages expriment de manière remarquablement précise la douleur, dans ses modes de
363 manifestation, ses rythmes d'apparition, l'effet des traitements, les formes d'intensification et
364 d'apaisement en relation avec les sensations corporelles. Les deux récits expriment l'expérience de
365 la maladie de manière quasiment brute, à partir de vécus qui réfèrent à des moments singuliers et
366 situés, ce qui permet l'entrée dans un régime narratif descriptif d'ordre phénoménologique
367 (Petitmengin, 2010). Les récits sont marqués par l'immédiateté de l'expérience telle qu'elle se
368 donne au souvenir, ces vécus traumatiques venant, du fait de leur intensité, interrompre la
369 succession pour fixer la mise en mots sur l'instant. C'est ce qui transforme les modes de
370 composition du récit, les faisant passer d'un mode narratif à un mode descriptif.

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

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

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

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

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

397 Pour Bakhtine (1984/2017, p. 282), « la langue pénètre dans la vie au moyen des énoncés concrets
398 qui l'actualisent, et c'est aussi au moyen d'énoncés concrets que la vie pénètre dans la langue ».
399 Lorsque nous considérons les récits minimaux des enfants comme des énoncés concrets reliés à un
400 contexte historique spécifique – l'hôpital –, renvoyant à des conditions concrètes spécifiques –
401 l'épreuve de la maladie vécue dans des corps fragilisés –, la parole de l'enfant sur le vécu de la
402 maladie gagne toute sa valeur en termes de légitimité et de validité sociale. En effet, lorsqu'il s'agit
403 des politiques publiques de santé s'adressant à l'enfance, nous pouvons reprendre la question posée

404 par Thievenaz, Tourette-Turgis et Khaldi (2013, p. 48) : « Comment élaborer des dispositifs
405 d'éducation ou d'accompagnement thérapeutique [ou éducationnel] sans avoir caractérisé au
406 préalable des activités concrètes et situées mises en œuvre par le public qui en est le destinataire ? »
407 C'est dans ce sens que les recherches qui mobilisent les récits des enfants souffrant de maladies
408 chroniques peuvent contribuer à une visée plus concrète et moins théorique des questions qui
409 s'imposent dans les soins thérapeutiques.

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

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

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

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

434 Ainsi, lorsque les enfants racontent qu'ils se sentent capables de prendre soin des autres pour les
435 aider à participer aux rituels d'initiation à la *culture hospitalière*, ils se construisent des figures de
436 soi comme des « pairs aidants » dans un contexte culturel propre à celui de l'hôpital. D'après
437 Brockmeier et Harré (2003, p. 533), « les récits opèrent avec des formes de médiation extrêmement
438 mouvantes entre l'individu (...) et le modèle généralisé de la culture. Vus de cette manière, les
439 récits sont en même temps des modèles du monde et des modèles du self ».

440 **4. La narration à l'épreuve du récit minimal**

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

448 L'examen du contenu expérientiel ayant été présenté dans le cadre de la section précédente, il
449 devient possible maintenant d'examiner la spécificité du travail narratif à partir des micro-récits
450 proposés. Afin de les situer au regard de la théorie de l'épreuve narrative bakhtinienne, un premier
451 point à considérer porte sur le champ tensionnel entre les trois pôles : langage/mise en mots du
452 vécu (1) ; intrigue/composition du récit (2) ; format/contexte de l'expression et de la réception (3).
453 La singularité de la pratique du récit minimal, comme celle des *small stories* (Patron, 2020), est
454 d'affronter les trois champs de l'épreuve à partir de conjonctions spécifiques : il s'y opère en effet
455 un processus de condensation par resserrement du périmètre du dire qui influe de manière directe
456 sur les équilibres tensionnels. Il en résulte un propos extrêmement synthétique, permettant une
457 gestion économique des ressources langagières, qui trouve sa pertinence, du fait de l'âge et du vécu
458 des narrateurs (dans l'étude, les enfants faisant l'épreuve à la fois de la maladie et de
459 l'hospitalisation), mais également du format narratif alloué : le monde hospitalier marqué par ses
460 rythmes hétéronomes au sujet, la configuration particulière des échanges pouvant s'y dérouler
461 focalisant de manière dispositionnelle sur des contenus relevant de la santé.

462 En effet, et cette observation oriente vers les dimensions sensibles et potentiellement tragiques du
463 vécu des enfants dont les passages sont ici rapportés, l'intrigue qui constitue le mode opératoire de
464 la tension narrative (Baroni, 2017), soit ce qui met en sens en produisant une forme d'intensité qui
465 assure la fermeté configurante du récit de soi, est recentrée sur le vécu de la maladie et ses
466 conséquences potentiellement fatales. Lorsque le devenir devient incertain, c'est la force
467 configurante de l'intrigue qui se trouve momentanément ou durablement altérée. En d'autres
468 termes, la déperdition du vital générée par la maladie comporte potentiellement pour effet
469 d'amoindrir la capacité de la mise en intrigue à induire une tension narrative, soit une cohésion des
470 faits vécus dans l'histoire du sujet. Entre « fait et fiction » (Lavocat, 2016) ou, plus précisément,
471 entre faits et interprétation, dans le cadre de la maladie survenant dans le très jeune âge, c'est la
472 force des faits bruts qui impose la grammaire narrative et qui la dissout dans le seul principe de
473 succession, aux dépens de la capacité configurante de l'intrigue. Cette hypothèse n'est cependant
474 pas certaine. En interroger la pertinence, c'est chercher à caractériser la manière dont la tension
475 narrative générée par l'intrigue peut constituer un indicateur de l'agentivité du narrateur. En effet,
476 cette tension est révélatrice du rapport au temps vécu par le narrateur : elle traduit la nature
477 dynamique des processus d'attente, les étayages ou déstructurations des dynamiques
478 d'anticipation, les formes de projection vers l'avenir qui fournissent potentiellement un horizon
479 d'ordre téléologique aux récits.

480 Or, dans les passages présentés, les récits sont configurés à partir du vécu à l'hôpital. Peu traduisent
481 l'attente, que cela soit de sortie ou de rétablissement. Les récits sont centrés sur le vécu
482 intrahospitalier, avec la maladie, ou à la suite de l'administration de traitement. Est-ce à dire que
483 les récits sont dépourvus d'intrigue ? Il semble plutôt que ces récits s'inscrivent dans ce que Baroni
484 (2012, p. 15) nomme l'« intrigue minimale », qu'il définit de la manière suivante :

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

491 Il résulte de cette définition plusieurs aspects qui permettent de spécifier la fonction du récit
492 minimal dans la recherche conduite auprès des enfants hospitalisés. Le premier d'entre eux

493 concerne la désignation d'une expérience limite qui transforme le rapport au temps et recentre les
494 horizons d'attente à la période de maladie caractérisée par une fragilité structurelle du vécu et du
495 soi. Il en résulte une temporalité étale, marquée non pas par une intrigue qui configure de manière
496 paradigmatique les événements advenant dans le cours de la vie, mais une intrigue granulaire et
497 aspectuelle : vécu du corps, effets du traitement, fréquence des piqûres, moments de fatigue... Il
498 résulte également de cette succession de micro-intrigues une forme de récit qui condense le sens à
499 l'échelle des périmètres de chaque événement, cette grammaire narrative étant produite par un
500 narrateur dont l'agentivité est réduite mais qui, par la mise en sens temporelle des moments
501 d'épreuve, manifeste une capacité à endurer qui témoigne de sa force d'inscription dans l'existence.

502 **5. En conclusion**

503 L'enquête narrative a été définie en relation avec la notion d'épreuve comme une modalité à partir
504 de laquelle l'expérience trouve à se dire grâce aux ressources langagières, aux capacités narratives
505 et aux formes permettant son expression et sa réception. Cette forme d'enquête qui sollicite
506 l'expression du vécu en première personne (Depraz, 2011) s'accomplit dans différentes formes de
507 récits : récits de vie, micro-récits, *small stories*, microphénoménologie... Ce qui fait le sol commun
508 de ces différentes formes de récits, c'est la visée expérientielle, soit le vécu à partir duquel s'édifie
509 la narration. Il s'agit d'un élément déterminant pour penser l'épistémologie de l'enquête narrative :
510 cette approche de l'enquête permet de porter au langage l'expérience vécue, la mise en mots
511 produisant un discours et/ou un texte qui donne accès aux phénomènes tels qu'ils ont été éprouvés,
512 et tels qu'ils ont trouvé à se dire *via* l'activité narrative.

513 Les données résultant de l'enquête narrative permettent donc d'appréhender et d'examiner les
514 modes de donation de l'expérience et les modes de constitution des points de vue à partir desquels
515 le vécu est interprété et l'existence pensée par le sujet. Les procédés d'examen de ces données
516 doivent donc articuler et conjoindre deux niveaux distincts : le contenu du vécu, mais également
517 les ressources, procédés et formats narratifs qui permettent le passage de l'expérience au langage
518 et la configuration du vécu en récit. Pour examiner ce deuxième niveau, différents aspects doivent
519 être pris en considération : l'examen peut porter sur les procédés de la mise en mots eux-mêmes,
520 sur les formes de configuration en fonction de la manière dont l'intrigue se noue au cours de la
521 composition narrative, sur les modes d'expression en fonction des contextes de réception du récit.

522 C'est ce que nous avons proposé d'étudier dans cet article, grâce aux récits des enfants dont la
523 puissance est manifestée dans le cadre de récits minimaux.
524 La formalisation de ces éléments permet de forger différents repères méthodologiques pour la
525 conduite de l'enquête narrative, l'enjeu étant d'agir sur les trois champs qui caractérisent l'épreuve
526 pour le narrateur. Afin d'accompagner la mise en mots de l'expérience, une vigilance particulière
527 est requise afin que la mise en mots s'opère à partir des registres langagiers du narrateur. Cela
528 conduit le chercheur à s'abstenir de proposer du contenu ou des manières de dire au cours de
529 l'enquête. Second point, qui concerne les modes de composition du récit, il s'agit ici, par les
530 consignes, le temps alloué, mais également par le contrat, les questions et les relances adressées,
531 d'orienter la narration vers l'expression des faits vécus, si possible en visant leur temporalisation,
532 puis en modulant afin d'obtenir des détails sur ce qui permet, du point de vue du narrateur,
533 d'associer ces faits en un tout qui constitue l'histoire racontée. Cette visée est à aménager en
534 fonction des contextes, du public, et du relief expérientiel des vécus qui sont portés au langage.
535 Solliciter l'expression du vécu d'enfants hospitalisés faisant l'expérience de la maladie suppose
536 d'aménager un cadre pour que l'expression s'opère, en modulant le niveau d'exigence entre le
537 narratif, le descriptif et l'allusif. Le respect strict des modes de composition du récit et des
538 modulations de la tension narrative au cours de l'expression permet d'accéder par le langage aux
539 dynamiques d'agentivité du sujet, telle qu'elle s'est maintenue au cours de l'épreuve de vie, et telle
540 qu'elle se restaure au cours de l'épreuve narrative.

541 **Références**

- 542 Adam, J.-M. (2012). La brève comme récit minimal : les « Nouvelles en trois lignes » de Félix Fénéon (*Le Matin*,
543 1906). Dans S. Bedrane, F. Revaz & M. Viegnes (éds). *Le récit minimal : du minime au minimalisme. Littérature, arts,*
544 *médias*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle. Disponible sur : <http://books.openedition.org/psn/192>
545 Bakhtine, M. (1984/2017). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
546 Bakhtine, M. (2012). *Estética da criação verbal* (trad. Ermantine Galvão). São Paulo : Vozes.
547 Baroni, R. (2012). L'intrigue minimale. Dans S. Bedrane, F. Revaz & M. Viegnes (éds). *Le récit minimal : du minime*
548 *au minimalisme. Littérature, arts, médias*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle. Disponible sur :
549 <http://books.openedition.org/psn/199>
550 Barthes, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits. *Communications*, 8, 1-27.
551 Baudouin, J.-M. (2010). *De l'épreuve autobiographique*. Berne : Peter Lang.
552 Bedrane, S., Revaz, F. & Viegnes, M. (éds) (2012). *Le récit minimal : du minime au minimalisme. Littérature, arts,*
553 *médias*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle. Disponible sur : <http://books.openedition.org/psn/184>
554 Bertaux, D. (2005). *Le récit de vie*. 2^e éd. Paris : Armand Colin, 2005.
555 Bremond, C. (1973). *Logique du récit*. Paris : Seuil.

- 556 Breton, H. (2020a). L'enquête narrative, entre détails et durée. *Éducation permanente*, 2020/1, 222, 173-180.
- 557 Breton, H. (2020b). L'enquête narrative : entre description du vécu et configuration biographique. *Cadernos de*
- 558 *Pesquisa*, 50 (178), 1138-1156.
- 559 Brockmeier, J. & Harré, R. (2003). Narrativas : problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia :*
- 560 *reflexão e crítica*, 16 (3), 525-535.
- 561 Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre : Artes Médicas.
- 562 Bruner, J. (2008). *Culture et modes de pensée*. Paris : Retz.
- 563 Chauviré, C. (2009). Faillibilisme et fiabilisme chez Peirce. Dans C. Chauviré, A. Ogien & L. Quéré (éds).
- 564 *Dynamiques de l'erreur*. Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- 565 Corsaro, W. (2011). *Sociologia da Infância*. Porto Alegre : Artmed.
- 566 Delory-Momberger, C. (2011). *La condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris :
- 567 Téraèdre.
- 568 Delory-Momberger, C. (2012). Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, 17
- 569 (5), 523-536.
- 570 Delory-Momberger, C. (2019) (éd.). *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Toulouse : Érès.
- 571 Depraz, N. (2011). L'éloquence de la première personne. *Alter*, 19, 57-64.
- 572 Dewey, J. (1925/2012). *Expérience et nature*. Paris : Gallimard.
- 573 Dewey, J. (1938/1993). *Logique : la théorie de l'enquête*. Paris : Presses universitaires de France.
- 574 Dilthey, W. (1910/2014). *La vie historique*. Paris : Septentrion.
- 575 Foucault, M. (1971-1972). *Histoire des systèmes de pensée*. Dans Annuaire du Collège de France, *Théories et*
- 576 *institutions pénales*, 72^e année (pp. 283-286) ; *Dits et Écrits*, tome II, texte n° 115. Paris : Gallimard.
- 577 Gadamer, H.-G. (1976). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris : Seuil.
- 578 Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris : Seuil.
- 579 Genette, G. (1972). *Nouveau discours du récit*. Paris : Seuil, 1983.
- 580 Harari, N. (2018). *Sapiens : uma breve história da humanidade* (trad. : Janaina Marcoantonio). São Paulo : L&PM
- 581 Editores.
- 582 Kanashiro, T. (2020) Obesidade e acompanhamento nutricional: percepções da criança em um programa de educação
- 583 nutricional. [Master en Sciences de l'éducation] Université Cidade de São Paulo.
- 584 Labov, W. (1972). *Language in the Inner City*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- 585 Lani-Bayle, M. (1999). *L'enfant et son histoire. Vers une clinique narrative*. Toulouse : Érès.
- 586 Lani-Bayle, M. & Passeggi, M. (2014) (éds.). *Raconter l'école : à l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil*.
- 587 Paris : L'Harmattan.
- 588 Lavocat, F. (2016). *Fait et fiction*. Paris : Seuil.
- 589 Oliveira, R. (2016) Narrativas de aprendizagens ao longo da vida: uma pesquisa-ação-formação com professoras de
- 590 classes hospitalares. [Master en Sciences de l'éducation] Université Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- 591 Oliveira, R. (2019) Experiências pedagógicas em classe hospitalar: por uma formação docente especializada. [Thèse
- 592 de doctorat en Sciences de l'éducation] Université Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- 593 Passeggi, M., Rocha, S. & De Conti, L. (2014). Raconter pour vivre avec des maladies chroniques : l'expérience des
- 594 enfants hospitalisés. *Le Sujet dans la cité*, 5, 110-127.
- 595 Patron, S. (2020) (éd.). *Small stories. Un nouveau paradigme pour les recherches sur le récit*. Paris : Hermann.
- 596 Petitmengin, C. (2010). La dynamique préréfléchie de l'expérience vécue. *Alter*, 18, 165-182.
- 597 Pineau, G. (2003). Vers une anthropologie en deux temps trois mouvements. *Spirale*, 31, 35-46.
- 598 Pineau, G. (2005). Emergência de um paradigma antropofomador de pesquisa-formação transdisciplinar. *Saúde e*
- 599 *Sociedade*, 14 (3), 102-110.
- 600 Prince, Gerald (2012) Récit minimal et narrativité. In. Bedrane, Sabrinelle; Revaz, Françoise ; Michel Viegnès, Marcel,
- 601 Le récit minimal, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, p.2-20. Disponible sur: <https://books.openedition.org/psn/190>

- 602 Prout, A. (2010). Participação, políticas e as condições da infância em mudança. Dans F. Müller (org.). *Infância em*
603 *perspectiva : políticas, pesquisa e instituições* (pp. 21-41). São Paulo : Cortez.
- 604 Qvortrup, J. (2011). Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. *Pro-Posições*, 22, 1 (64), 199-211.
- 605 Ricœur, P. (1983). *Temps et récit. I. L'intrigue et le récit historique*. Paris : Seuil.
- 606 Rocha, S. (2012) Narrativas infantis: o que nos contam as crianças sobre suas experiência no hospital e na classe
607 hospitalar [Master en Sciences de l'éducation] Université Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- 608 Rocha, S. (2014) Viver e sentir; refletir e narrar: crianças e professores contam suas experiências no hospital e na
609 classe hospitalar. [Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation] Université Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- 610 Rodrigues, S. (2018) Experiências de (con)viver com doenças crônicas no cotidiano da escola regular: o que dizem
611 crianças, pais e professores. [Master en Sciences de l'éducation] Université Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- 612 Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris : Seuil.
- 613 Sarmiento, J. (2004) As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: CERISARA, Ana Beatriz;
614 SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa,
615 p. 9-34.
- 616 Sarmiento, J. & Gouvea, M. C. (2008). *Estudos da infância : educação e práticas sociais*. Petrópolis : Vozes.
- 617 Silva, A. (2019) Narrativas da experiência: estudar e (con)viver com doença crônica na infância. [Master en Sciences
618 de l'éducation] Université Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- 619 Thievenaz, J., Tourette-Turgis, C. & Khaldi, C. (2013). Analyser le « travail » du malade. Nouveaux enjeux pour la
620 formation et la recherche en éducation thérapeutique. *Éducation permanente*, 195, 47-58.

-
1. Les éléments relatifs à la description de la recherche conduite dans la section 2 sont rédigés par Maria Passeggi. Le « nous » désigne alors les travaux de cette auteure et ceux de son équipe de recherche.
 2. Projet de recherche financé par le CNPq (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'afro-descendants, 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, 2019).
 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 enseignants 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 par : Rocha, S. 2012 ; 2016 ; Oliveira, R. Rodrigues, S. Silva. Kanashiro, T. 2019.
 5. En italique dans le texte de l'auteur.

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