



HAL
open science

**Tournant narratif en sciences de l'éducation.
Perspectives interdisciplinaires et internationales**

Marie Claude Bernard, Hervé Breton, Livia Cadei, Varvara Ciobanu-Gout

► **To cite this version:**

Marie Claude Bernard, Hervé Breton, Livia Cadei, Varvara Ciobanu-Gout. Tournant narratif en sciences de l'éducation. Perspectives interdisciplinaires et internationales. Editions Sciences et Biens Communs. Québec: Éditions science et bien commun, 2024, 978-2-925128-34-2. 10.5281/zenodo.10648312 . hal-04445610

HAL Id: hal-04445610

<https://hal.science/hal-04445610>

Submitted on 4 Mar 2024

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

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/376642917>

Tournant narratif en sciences de l'éducation : perspectives interdisciplinaires et internationales.

Book · February 2024

CITATIONS

0

READS

38

4 authors, including:



M.C. Bernard
Université Laval

89 PUBLICATIONS 182 CITATIONS

SEE PROFILE



Hervé Breton
University of Tours

190 PUBLICATIONS 325 CITATIONS

SEE PROFILE



Tournant narratif en sciences de l'éducation

*Perspectives interdisciplinaires
et internationales*

Sous la direction de

Marie-Claude Bernard

Hervé Breton

Livia Cadei

Varvara Ciobanu-Gout

Préface de

José González-Monteagudo

Tournant narratif en sciences de l'éducation

Perspectives interdisciplinaires et internationales

Sous la direction de Marie-Claude Bernard,
Hervé Breton, Livia Cadei,
Varvara Ciobanu-Gout



Tournant narratif en sciences de l'éducation Droit d'auteur © par Marie-Claude Bernard, Hervé Breton, Livia Cadei, Varvara Ciobanu-Gout est sous licence License Creative Commons Attribution - Partage dans les mêmes conditions 4.0 International, sauf indication contraire.

Titre : Tournant narratif en sciences de l'éducation.
Perspectives interdisciplinaires et internationales

Sous la direction de Marie-Claude Bernard, Hervé Breton, Livia Cadei,
Varvara Ciobanu-Gout

Avec le soutien de l'équipe de recherche *Education Ethique Santé* (EA7505-EES) de l'Université de Tours, du *Centro Studi sul Volontariato e la Partecipazione Sociale* (CESVOPAS) de l'Università Cattolica del Sacro Cuore – Brescia et de la bibliothèque de l'Université Laval

Design de la couverture : Kate McDonnell

Édition et révision linguistique : Alizée Harel et Érika Nimis

ISBN pour l'impression : 978-2-925128-34-2

ISBN pour le PDF : 978-2-925128-35-9

Dépôt légal, Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2024

Ce livre est publié sous licence Creative Commons CC BY-SA 4.0 et disponible en libre accès à <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/tournantnarratif/>

Éditions science et bien commun

<http://editionscienceetbiencommun.org>

3-855 avenue Moncton

Québec (Québec) G1S 2Y4

Diffusion : info@editionscienceetbiencommun.org

Table des matières

Préface	ix
<i>José González-Monteagudo</i>	
Introduction	1
<i>Marie-Claude Bernard, Hervé Breton, Livia Cadei et Varvara Ciobanu-Gout</i>	
Partie I. Le tournant narratif en sciences de l'éducation	
1. L'approche biographique dans mon histoire de vie	13
<i>Matthias Finger</i>	
2. Les régimes narratifs. Une alliance entre la description phénoménologique et la narration biographique	31
<i>Hervé Breton</i>	
Partie II. Approches narrative et biographique en formation, accompagnement et santé	
3. Perspectives narratives et biographiques dans des pra- tiques d'orientation au Maroc	49
<i>Ayoub Ait Dra</i>	
4. Tou-te-s entrepreneur·e-s? L'intérêt de l'approche bio- graphique dans la compréhension d'une profession en pleine mutation	69
<i>Varvara Ciobanu-Gout</i>	

5. La narration de la souffrance. Soutenir les mots du deuil <i>Livia Cadei</i>	93
6. Mise en commun en groupe de discussion de récits de vie de personnes atteintes par une maladie chronique. Méthode et savoirs <i>Marie-Claude Bernard</i>	111
7. Le récit de vie dans la compréhension du phénomène des mineur·e·s polyvictimes en Côte d'Ivoire <i>Grace Perside Poeri</i>	137
Partie III. Approches narrative et biographique en formation et recherche universitaire	
8. Le soi et l'autre dans la construction de l'identité narrative <i>Maria Amália de Almeida Cunha et Maria Helena Menna Barreto Abrahão</i>	167
9. L'usage de la socioanalyse dans la formation des enseignant·e·s. Une articulation entre sociologie et recherche-formation <i>Priscila de Oliveira Coutinho et Maria Amália de Almeida Cunha</i>	195
10. Histoires de vie, récits partagés et communautés de pratique. Autobiographie raisonnée et écriture collective en contexte universitaire <i>Davide Lago</i>	221
11. Le Master professionnel Formation des Formateurs (FORMEP). Tutorat, récits de vie et collaboration <i>Denise Gisele de Britto Damasco et Laurizete Ferragut Passos</i>	239

12. Mobiliser le récit de vie pour appréhender le rapport non traditionnel avec les études. Retour réflexif sur une démarche de recherche	267
<i>Isabelle Vachon et Claire Moreau</i>	
Présentation des auteurs et des autrices	295
À propos des Éditions science et bien commun	307

Préface

JOSÉ GONZÁLEZ-MONTEAGUDO

Cet ouvrage propose un voyage innovant dans l'univers biographique et narratif, par rapport aux domaines social, éducatif et sanitaire. L'équipe qui coordonne l'ouvrage est composée d'un homme et de trois femmes, travaillant dans trois pays : le Canada, l'Italie et la France. Cette donnée initiale anticipe la volonté de dialogue, d'ouverture et d'altérité qui se confirmera à la lecture de l'ouvrage.

La diversité et la pluralité de ce volume se reflètent dans plusieurs dimensions. La première dimension est géographique. En effet, outre les trois pays mentionnés, nous trouvons des contributions produites au Maroc, en Côte d'Ivoire, en Suisse et au Brésil. Nous avons ainsi accès à des manières de penser et de développer des méthodologies narratives dans sept pays du Sud et du Nord, correspondant à l'Afrique, l'Amérique et l'Europe. Cette volonté d'établir un dialogue large et pluriel est une caractéristique centrale de l'ouvrage. L'inclusion de pays du Sud et du Nord favorise ce dialogue et permet de comprendre les formats, les rhétoriques et les perspectives de l'univers biographique et narratif dans des contextes situés, allant de Montréal à Abidjan, de Belo Horizonte à Padoue et de Marrakech à Genève. Cette variété spatiale est nécessaire aujourd'hui, car elle nous aide à transcender nos cadres nationaux, linguistiques, épistémologiques ou formatifs étroits et limités. Cette largeur de vue nous aide à construire des ponts, à mieux nous comprendre et nous connaître, à surmonter les dangers potentiels de l'arrogance épistémique et cognitive, à nous confronter à d'autres façons de travailler avec le biographique, à développer des relations académiques et de recherche plus horizontales et plus justes. Il est donc très pertinent que le titre de l'ouvrage comprenne la dimension internationale comme l'un des axes transversaux.

Une autre caractéristique du livre que j'apprécie positivement est la variété des positions institutionnelles et professionnelles des auteur·rice·s. Cela reflète également une pluralité qu'il convient de souligner, puisque nous trouvons des contributions de collègues occupant des postes senior, ainsi que des contributions de personnes qui en sont au début de leur carrière de chercheur·se ou qui utilisent simplement des méthodologies narratives dans des contextes sociaux ou à des niveaux d'enseignement non universitaires. La variété des contextes institutionnels et de formation, des perspectives théoriques, des approches de recherche, des méthodologies, des techniques et des résultats produits montre aussi clairement que la lecture d'ouvrages comme celui-ci nous aide à approfondir et à complexifier nos propres perspectives dans l'univers biographique et narratif.

Le titre de cet ouvrage fait explicitement référence au tournant narratif. Ce tournant s'est approfondi au cours des deux dernières décennies, poursuivant une tendance qui avait été anticipée dans les deux dernières décennies du vingtième siècle. En effet, la crise du fonctionnalisme, du structuralisme, du béhaviorisme et, en général, des approches expérimentales et quantitatives, a favorisé le développement des paradigmes qualitatifs : recherche-action, ethnographie, analyse du discours, interactionnisme, phénoménologie et histoires de vie. Une nouvelle sensibilité, plus subjective, narrative, dialogique et implicative, a commencé à imprégner la recherche sociale, les pratiques de formation et les interventions sociales. À la base de ces paradigmes alternatifs, il faut situer ce que l'on appelle le tournant interprétatif, linguistique et narratif, auquel Paul Ricœur, Clifford Geertz, Jerome Bruner, Gaston Pineau et bien d'autres ont tant contribué.

Les contributions successives du livre nous aident à approfondir les liens et les ponts qui existent entre les approches narratives et d'autres courants de la recherche qualitative, tels que la phénoménologie, l'ethnographie, le constructivisme, l'interactionnisme symbolique, des questions qui sont abordées dans la plupart des chapitres. Il en va de même pour la relation entre la recherche, la formation et l'intervention. La continuité entre

ces trois termes me semble être une nécessité actuelle si nous voulons continuer à approfondir et à légitimer les perspectives biographiques et narratives.

La lecture de ce volume nous aidera à réfléchir aux avantages qu'il y a à développer la flexibilité, la créativité et l'innovation par rapport aux questions méthodologiques, en construisant des réponses spécifiques et situées qui sont pertinentes pour nos besoins, nos problèmes, nos contextes, nos objectifs et nos contextes de recherche, formation et intervention. Cet artisanat intellectuel, souligné par C. W. Mills dans son livre *The Sociological Imagination* (et explicitement réfléchi par les autrices du chapitre 8, Maria Amália de Almeida Cunha et Maria Helena Menna Barreto Abrahão), est une dimension transversale de cet ouvrage.

Le livre comporte trois parties. La première partie se compose de deux chapitres. Le premier contient un récit autobiographique de Matthias Finger, l'un des pionniers du tournant biographique, qui raconte son parcours et ses contributions dans un contexte changeant de positions professionnelles, de sujets de travail, d'intérêts de recherche et de caractéristiques sociales. Cette autobiographie épistémique, scientifique et professionnelle comprend des réflexions pertinentes sur des approches telles que l'herméneutique, le pragmatisme et la théorie critique. Contrairement aux carrières de recherche linéaires et basées sur la continuité, le récit réflexif et contextuel de Finger illustre la mobilité géographique et institutionnelle. Les thèmes successifs de ses recherches et de ses domaines de travail révèlent également les diverses utilisations des approches narratives dans un monde caractérisé par des changements rapides et profonds.

Le chapitre 2, d'Hervé Breton, adopte une approche phénoménologique des récits de vie. Utilisant de manière pertinente et créative les apports de la phénoménologie, l'auteur souligne l'importance de la description microphénoménologique, liée aux expériences vécues, aux expériences corporelles, aux impressions, aux sensations, aux affections et aux perceptions des espaces et des lieux. Les relations entre le vécu référencé et

le vécu narré peuvent être étudiées en considérant la vitesse qu'adopte la narration. Breton propose le récit de vie et le récit biographique comme stratégies pour favoriser les processus de réflexion et de prise de conscience des modes de participation au monde. Cette proposition a sans aucun doute des implications importantes pour l'éducation et la santé, deux domaines sur lesquels l'auteur a travaillé ces dernières années.

La deuxième partie du livre est consacrée à la formation, à l'accompagnement et à la santé. Le chapitre 3, rédigé par Ayoub Ait Dra, traite de l'orientation scolaire au Maroc. L'auteur critique les approches dominantes de l'orientation dans son pays, basées sur des tendances positivistes et objectivistes et sur des critères psychométriques. Dans ce contexte, l'auteur propose l'utilisation des méthodologies biographiques dans l'orientation des élèves d'un centre de formation professionnelle. En effet, les ateliers biographiques du projet (Delory-Momberger) sont la stratégie spécifique choisie pour développer une proposition d'orientation basée sur le savoir sensible, expérientiel et narratif des participant·e·s, qui vise à développer la conscientisation et l'émancipation des sujets. Cette proposition se situe dans le contexte de la crise des sociétés tribales. Cette crise ouvre la voie à la nécessité de développer la responsabilité personnelle et l'autonomie.

Le chapitre 4 est rédigé par Varvara Ciobanu-Gout et traite des entrepreneur·e·s, un groupe qui peut être un bon analyseur des défis, opportunités et incertitudes de la société d'aujourd'hui. Le chapitre se propose d'analyser la professionnalisation et la formation à l'entrepreneuriat, en utilisant deux approches biographiques qui ne sont généralement pas travaillées ensemble : la perspective ethnosociologique proposée par Daniel Bertaux et les récits de vie en formation de Pineau, Dominicé et d'autres. Les itinéraires des entrepreneur·e·s sont souvent pluriels, discontinus, instables et incertains. Il ne fait aucun doute que l'étude et l'accompagnement des processus biographiques de ce groupe peuvent apporter beaucoup dans trois domaines identifiés par l'autrice : l'acquisition de

connaissances, la construction de l'identité professionnelle et l'accompagnement pour entreprendre et consolider des initiatives d'activité économique et sociale.

Livia Cadei est l'autrice du chapitre 5 qui porte sur l'expérience de la souffrance et de la douleur dans un échantillon de 61 femmes et six hommes, tou-te-s jeunes étudiant-e-s universitaires dans la ville italienne de Brescia. Ce texte analyse les histoires de ces étudiant-e-s, en décrivant comment ils vivent la souffrance et le deuil (étant donné qu'ils ont une vingtaine d'années, la mort de leurs grands-parents apparaît souvent comme un thème central du traumatisme et du deuil) et en identifiant les ressources et les stratégies qui leur permettent de surmonter les problèmes qu'ils rencontrent. Les réflexions des jeunes universitaires sur la mort sont des témoignages d'une grande valeur personnelle et même formatrice.

Le chapitre 6, contribution de Marie-Claude Bernard, porte sur l'éducation thérapeutique, dans le vaste champ de la médecine narrative, qui s'est appuyée sur les travaux de Rita Charon et d'autres chercheurs. Marie-Claude Bernard s'attache à documenter les bénéfices tirés des groupes de discussion avec les patients. Plus précisément, elle a travaillé avec cinq femmes atteintes d'une maladie rhumatologique. La mise en récit du groupe, travaillée de manière critique à partir de l'approche des Histoires de vie en formation, constitue un acte social qui contribue à améliorer les perspectives des personnes malades. Bernard nous montre la richesse de ce champ de travail récent, qui met les méthodologies narratives au service de l'accompagnement et de la formation des personnes malades.

La deuxième partie du livre se termine par un texte de Grace Perside Poeri, une autrice qui travaille au Canada, mais qui est originaire de la Côte d'Ivoire, le pays où le travail de terrain a été effectué. L'autrice a travaillé avec sept mineurs polyvictimes et deux intervenant-e-s dans un contexte post-conflit, il y a environ une dizaine d'années. Les approches utilisées comprenaient des perspectives constructivistes, phénoménologiques et interdisciplinaires. Les récits produits dans le cadre de cette

recherche sont des témoignages bruts et puissants de la pauvreté, de la violence, de la vulnérabilité et de l'inégalité. L'autrice évoque les difficultés et les dangers associés au travail sur le terrain, notamment le risque d'être agressée par des mineurs et les obstacles à la réalisation de la recherche, dans un contexte où les acteurs impliqués espéraient obtenir de l'argent de l'autrice en échange de la facilitation du travail sur le terrain.

La troisième partie se compose de cinq chapitres. Le premier est une contribution depuis Belo Horizonte, dans l'État brésilien du Minas Gerais, par Maria Amália de Almeida Cunha et Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Le texte se concentre sur le mémorial académique, qui est un exercice autobiographique dans les contextes universitaires brésiliens, axé sur l'écriture de la vie professionnelle. La première autrice a rédigé son mémorial académique comme condition pour obtenir un poste de « professeur titulaire », tandis que la seconde autrice était chargée d'en superviser. Après l'explication et la justification du mémorial, le texte présente la perspective de chaque autrice séparément. Ce texte mentionne Ricœur, Mills et Bourdieu comme auteurs de référence. Ce dernier souligne l'importance d'une approche auto-socio-analytique. Cette perspective a été adoptée par les autrices comme base pour la rédaction du mémorial académique.

Le chapitre 9 a la même origine géographique et est rédigé par Priscila de Oliveira Coutinho et Maria Amália de Almeida Cunha. Il se concentre sur la formation des enseignant·e·s et propose un exercice d'autobiographie à orientation sociologique dans le cadre d'un cours de sociologie de l'éducation. Les bases théoriques et méthodologiques proviennent de deux courants francophones : les récits de vie en formation et la proposition de Vincent de Gaulejac, connue sous le nom de « Roman familial et trajectoire sociale ». Le texte présente l'analyse de deux cas, Carlos et Bianca, basés sur les récits de ces deux étudiant·e·s.

Davide Lago, d'Italie, écrit le chapitre 10, qui est basé sur le concept de « communautés de pratique » (Wenger) en tant qu'axe transversal d'une proposition de formation destinée à 13 étudiant·e·s italiens en master. La

formation narrative se compose de deux phases. La première est basée sur la production individuelle d'une « autobiographie raisonnée » (H. Desroche). Dans la deuxième phase de la formation, des sessions d'écriture collective sont organisées, fondées sur les autobiographies réalisées par les étudiant·e·s participant·e·s. Le produit final du processus est l'enregistrement d'un podcast et la rédaction d'une lettre de bienvenue pour les nouveaux étudiant·e·s de l'université. Cette formation narrative montre l'utilité de combiner le travail individuel et en groupe pour approfondir les avantages formatifs des récits de vie. Ce texte permet de comprendre à la fois l'influence des approches biographiques francophones au Brésil et la manière dont ces propositions ont été adaptées aux contextes de formation brésiliens par les enseignant·e·s, les formateurs·rices et les chercheurs·euses.

Le chapitre 11 est une autre contribution brésilienne, depuis São Paulo. Denise Gisele de Britto Damasco et Laurizete Ferragut Passos présentent la conception d'un cours de master sur la formation des formateurs, à un moment qui coïncide en partie avec la pandémie de Covid-19. Ce cours de master offre aux étudiant·e·s la possibilité de préparer des projets de recherche de manière collaborative, sur la base de réunions en petits groupes pour encourager l'écriture personnelle et professionnelle.

Le dernier chapitre a été rédigé par Isabelle Vachon et Claire Moreau, et documente la relation avec les études des étudiant·e·s suivant un cheminement « non traditionnel ». Ce travail a été réalisé dans la province de Québec et rassemble 40 récits de vie d'étudiant·e·s de l'enseignement professionnel et universitaire. Le travail de terrain a consisté en des entretiens en ligne. Les récits sont analysés individuellement et collectivement. Une attention particulière a été portée aux itinéraires et aux identités des étudiant·e·s « non traditionnels ». Ce type de travail peut être très utile pour promouvoir l'accès, la continuité et l'achèvement des études professionnelles et universitaires.

Je souhaite donc une très bonne lecture à celles et ceux qui aborderont ces pages, afin que chacun et chacune puisse continuer à construire et à approfondir de nouvelles propositions de formation, de recherche et d'intervention, en prenant l'univers biographique et narratif comme perspective de travail. Cet ouvrage nous montre des sentiers ouverts et constitue une opportunité de continuer à renouveler l'héritage déjà riche de cet univers en constante expansion.

Introduction

MARIE-CLAUDE BERNARD, HERVÉ BRETON, LIVIA CADEI ET VARVARA CIOBANU-GOUT

La notion de tournant est mobilisée de manière régulière pour signaler une dynamique de mutation synonyme de changement de paradigme, une transformation des cadres de pensées, la redéfinition d'une logique, d'un mode d'existence ou d'une pratique. Tout est alors affaire de degrés. Le terme « *narrativist turn* » apparaît dans le domaine de la littérature anglophone avec Kreiswirth en 1992. Il est cependant possible de considérer que la notion de tournant a connu une ère faste durant les années 1990/2000. C'est en effet à cette époque que Schön (1991) fait paraître son ouvrage intitulé *The Reflective Turn: Case studies in and on educational practice*. De même, dans la francophonie, le philosophe Grondin fait paraître en 2003 *Le tournant herméneutique de la phénoménologie*. En 2011, ce sont Goodson et Gill, en sciences de l'éducation, qui publient *The narrative turn in social research*¹. Chacun de ces usages signale une dynamique de changement qui s'inscrit dans une logique de transformation, voire de rupture avec les théories et pratiques précédentes².

1. En 1997, le sociologue Atkinson, auteur ayant publié de nombreux ouvrages sur les recherches qualitatives et, plus particulièrement sur l'ethnographie, publie un article critique intitulé « *narrative turn or blind alley?* ». Il aborde des questions liées à l'utilisation de l'analyse narrative en sociologie et anthropologie contemporaines dans le domaine des recherches en santé. Il ne s'oppose pas aux enquêtes narratives, mais il fait une mise en garde sur la nécessité de les inscrire dans des démarches systématiques solidement fondées afin de ne pas les traiter comme des solutions uniques. Voir aussi la note de synthèse de González Monteagudo (2008) sur les approches narratives dans un contexte international et européen non-francophone où il situe les histoires de vie en éducation dans le tournant narratif en abordant les changements épistémologiques et les débats que ces approches soulèvent sur la mémoire historique et le témoignage social.
2. Pour une mise en contexte qui tient compte d'aspects politiques du « tournant narratif » dans les approches narratives, voir Grard (2017).

En 2023, les pratiques narratives font dorénavant partie intégrante des pratiques de recherche en sciences humaines et sociales. Les débats qui concernent leur robustesse et la validité des connaissances qu'elles permettent de constituer ne sont pas éteints, loin de là. Cependant, la place et l'importance de ces approches qualitatives qui permettent d'appréhender les phénomènes éprouvés par les sujets, individus, collectifs ou communautés sont manifestes. Cette naturalisation des théories et pratiques narratives s'est déployée, dans le champ francophone de l'éducation des adultes, en étroite association avec le courant des histoires de vie en formation et de la recherche biographique en éducation. Le tournant dont il est question dans ce nouvel ouvrage paraissant en 2023 porte sur les dynamiques contemporaines, à la fois internationales et interdisciplinaires, de diffusion des pratiques narratives en sciences humaines et sociales. Il s'agit essentiellement, même si la perspective sociohistorique est bien présente dans l'ouvrage, notamment dans le cadre de la première partie, et tout spécialement à partir du texte de Matthias Finger, de donner à penser, à partir de douze textes, de la diffusion contemporaine des approches narratives, dans les domaines des sciences de l'éducation, de l'éducation et de la formation des adultes, de la recherche en sciences humaines et sociales.

Interroger le paradigme narratif du point de vue de sa diffusion à l'international permet en effet à la fois de constater la pluralité des formes d'appropriation des récits en tant que modes d'enquête, et en tant que méthodologies d'intervention auprès de sujets ou de communautés. Cette perspective ouvre également la possibilité d'un questionnement épistémologique, la fonction des récits et les modes d'expression de soi ne pouvant être décorrélés des régimes de légitimité du discours (Foucault, 1972) imposés avec plus ou moins de force par le social, la culture, et donc l'histoire du lieu ou des régions dans lesquels la narration de soi advient. Les douze textes présentés couvrent ainsi trois continents, l'Amérique du Sud avec trois textes provenant du Brésil, l'Amérique du Nord avec trois textes provenant du Canada, l'Europe avec cinq textes provenant de la France, de l'Italie et de la Suisse, et l'Afrique avec un texte provenant du

Maroc. À la lecture de ces chapitres, une compréhension advient sur la vitalité contemporaine des approches narratives et biographiques, ainsi que les singularités que prennent ces approches au gré des lieux, milieux, cultures locales ou professionnelles.

Une seconde perspective croise la perspective internationale dans l'ouvrage : il s'agit de la perspective interdisciplinaire. Chacun des textes présentés offre en effet l'opportunité d'appréhender le potentiel des approches narratives, en tant que modes d'enquête, dispositifs d'intervention, pratiques d'accompagnement ou démarche de formation de soi. Ainsi, aux côtés des textes interrogeant les approches narratives du point de vue de la recherche scientifique, notamment dans la première partie, pour en penser les apports, limites et points de vigilance, des recherches sont détaillées dans les deuxième et troisième parties pour présenter les dispositifs relevant de l'éducation des adultes, de l'accompagnement des patients en santé publique ou encore l'orientation de jeunes adultes.

Les travaux réunis dans cet ouvrage sont issus du colloque *Tournant narratif et paradigme de la recherche biographique en sciences de l'éducation : théories, méthodes et savoirs* coordonné par Marie-Claude Bernard, Hervé Breton et Livia Cadei dans le cadre du Congrès de l'ACFAS 2022 organisé par l'Université Laval. L'objectif étant de mettre en commun des expertises scientifiques situées au croisement des approches narratives et des sciences humaines et sociales. Plus particulièrement, il s'agissait d'interroger certains enjeux épistémologiques du tournant narratif et d'en déployer le champ des savoirs en recherche, en formation et en accompagnement et santé. Il en ressort les deux perspectives internationales et interdisciplinaires que nous avons organisé en trois parties.

La première partie ouvre le sujet du tournant narratif en sciences de l'éducation avec deux textes qui définissent, identifient et clarifient certains enjeux épistémologiques et notions attachés aux recherches narratives à partir des ancrages théoriques herméneutique et phénoménologique. Le premier texte, écrit par Matthias Finger, résume les aspects épistémologiques de l'approche biographique qu'il situe dans

son histoire de vie. L'auteur qui, dans les années 80, jeta des bases épistémologiques et théoriques de l'approche biographique dans la recherche sociale et l'éducation des adultes, distingue trois étapes. Conjuguant son propre parcours de vie aux périodes historiques du développement des sciences sociales, il considère que l'approche biographique s'intéresse de plus en plus à comprendre les enjeux de l'apprentissage collectif et du fonctionnement des institutions. Il en propose une nouvelle épistémologie par le concept de « learning our way out » (Finger et Asun, 2001). Dans le second texte, Hervé Breton formalise une théorie des régimes narratifs fondée sur une approche du récit en première personne. En différenciant le régime de la description microphénoménologique de la narration biographique en fonction des régimes cinétiques du texte et des échelles temporelles à partir desquelles s'édifie le récit de soi, l'étude proposée spécifie les domaines de l'expérience rendus ainsi accessibles et leur mode de passage au langage au cours de l'enquête narrative. Ces éléments formalisés sont alors l'occasion d'interroger les dimensions épistémologiques et méthodologiques de la recherche narrative dans les domaines des sciences humaines et sociales.

Une deuxième partie présente les approches narrative et biographique en formation, accompagnement et santé empruntées selon des perspectives distinctes en fonction des contextes. Des textes inscrits dans le champ des sciences de l'orientation, l'entrepreneuriat, l'accompagnement, la santé et la réinsertion présentent des méthodes adaptées à ces contextes. Ils permettent de constituer des savoirs, de relever des dynamiques d'interaction et d'appréhension expérientielle et longitudinale de différents phénomènes étudiés. Le texte d'Ayoub Ait Dra examine les pratiques d'orientation des jeunes adultes au Maroc, à partir d'une perspective critique des logiques d'accompagnement fondées sur un paradigme adéquationniste, prédictif et réifiant. C'est à partir de cette lecture critique que le sens et la pertinence des approches narratives et biographiques sont analysés, par l'étude concrète des dispositifs et des effets de formation générés par le travail du récit de soi sur les processus d'auto-orientation tout au long de la vie. Issu de sa thèse de doctorat, le texte de

Varvara Ciobanu-Gout s'intéresse à la compréhension, à partir du champ de l'éducation, d'une profession en pleine mutation : l'entrepreneuriat. Elle propose d'approcher cette profession par l'entremise d'une recherche biographique. Son étude permet de mettre en avant des caractéristiques de la professionnalisation propre à l'entrepreneuriat sous un triple processus : d'acquisition de savoirs, d'identité professionnelle et de création d'activité. Elle met également en exergue une période de flottement pendant laquelle l'entrepreneur·e cherche sa place en accord avec ses savoirs et ses valeurs. À l'instar de Delory-Momberger (2021), l'autrice souligne la *condition biographique* en tant qu'un état de société où les individus (ici l'entrepreneur·e) construisent le monde social à partir de leurs constructions biographiques singulières selon lesquelles ils donnent sens et forme à leurs expériences. Le troisième texte présente les résultats d'une recherche dirigée par Livia Cadei où elle se penche sur le paradoxe du deuil. Processus qui, d'un côté diminue la possibilité de communiquer, mais de l'autre aiguise la recherche profonde de sens. Si une expérience n'est pas soutenue par le langage et si les mots pour l'exprimer ne sont pas disponibles, sa signification s'estompe. L'autrice souligne ainsi l'importance des mots, en tant qu'organisation signifiante, qui rendent accessible l'expérience et son élaboration. Bien que difficile et dramatique, l'adoption d'un point de vue narratif rappelle la formation comme une dimension régulatrice des parcours de développement et de changement des sujets, marquée par des processus de production et de réélaboration de significations.

Le texte de Marie-Claude Bernard porte sur la mise en commun en groupe de discussion de récits de vie de personnes atteintes par une maladie chronique. Elle s'attarde en particulier sur les aspects méthodologiques d'une recherche combinant des récits de vie et des groupes de discussion réalisés avec des femmes atteintes par une maladie rhumatologique membres d'une association de malades à Guadalajara, Mexique. Au moyen d'un récit, la mise en mots de l'expérience de la maladie montre sa pertinence à l'égard de la prise de conscience de l'événement de la maladie dans le parcours de vie. Le partage des récits en groupes de dis-

cussion entre pairs ouvre une dimension collective qui permet d'approfondir leur portée en offrant une « relecture » du récit selon d'autres points de vue. Une relecture qui peut transformer le regard que l'on porte sur soi, sur la maladie, ainsi que celui qu'on porte sur autrui. Le dernier texte de cette deuxième partie développe également des aspects méthodologiques. Issus d'une recherche doctorale portant sur le phénomène des mineurs polyvictimes en Côte d'Ivoire, l'autrice, Grace Perside Poeri, rend compte des difficultés liées au terrain. Sa recherche s'intéresse à la vie personnelle de ses mineurs pour envisager des cadres d'intervention sociale dans un but humanitaire. Face à la complexité des problèmes liés à la vie des mineurs polyvictimes, les données auxquelles nous donnons accès ce type de recherche sont importantes pour la mise en œuvre d'interventions de protection efficaces centrée sur les polyvictimes tout en tenant compte de leur environnement. Le sujet, très peu documenté et à forte pertinence sociale, fait appel à une méthodologie permettant d'approcher la signification de phénomènes subjectifs, sans les dénaturer.

Une troisième partie regroupe des textes qui partagent des programmes universitaires et des expertises de formation sous les approches narrative et biographique. Trois proviennent du Brésil, un de l'Italie et un cinquième du Québec, au Canada. Intitulé *Le soi et l'autre dans la construction de l'identité narrative*, le texte de Maria Amália Cunha et Maria Helena Menna Barreto Abrahão présente le mémorial académique à des fins d'avancement professionnel, analysé dans l'herméneutique ricœurienne. L'originalité de ce texte tient à sa structuration en deux temps : un premier qui expose le sens donné à la narration par l'autrice du mémorial, et un deuxième, le sens donné par l'évaluatrice de ce mémorial. Au cœur de ce travail d'écriture il y a l'effort de compréhension de soi et de l'autre, qui est traversé par la quête de reconnaissance. Le texte de Priscila de Oliveira Coutinho, Maria Amália de Cunha et Juliana Batista dos Reis, se penche sur l'usage de la socioanalyse dans la formation d'enseignants et d'enseignantes. Un dispositif pédagogique articulant sociologie et recherche-formation et qui prend la forme d'une autobiographie à orientation sociologique est proposé dans le cadre d'un cours de premier cycle en

sociologie de l'éducation dans une université publique au Brésil. L'analyse de ces textes autobiographiques produits par les étudiants et étudiantes met en évidence la force du dispositif en tant que ressources d'auto-réflexion et de compréhension des relations sociales. Dans son texte, Davide Lago rend compte de manière détaillée et concrète la logique et la structure d'un dispositif d'accompagnement et de formation des adultes via les pratiques de l'autobiographie raisonnée provenant des travaux d'Henri Desroche. En décrivant avec précision et détail chacune des étapes et sessions du dispositif de formation, ce chapitre permet d'appréhender concrètement les pratiques de l'autobiographie raisonnée auprès de groupes d'adultes en formation, en Italie. Le texte propose également, dans ses dernières sections, une réflexion sur les effets générés auprès des groupes d'adultes en termes de compréhension, d'engagement et de valorisation des biographies des participantes et participants. Denise Gisele de Britto Damasco et Laurizete Ferragut Passos présentent le programme de Master professionnel en éducation, Formation des formateurs de l'Université pontificale catholique de São Paulo. Il y est question d'exposer la structuration de ce Master et plus particulièrement l'activité de tutorat proposée aux étudiants et étudiantes en première année. Conçue dans une approche narrative, cette activité est basée sur la collaboration entre les pairs et vise à faire émerger l'écriture de soi comme premiers pas dans ce master professionnel. Intitulé « Mobiliser le récit de vie pour appréhender le rapport non traditionnel avec les études », le texte d'Isabelle Vachon et de Claire Moreau rend compte d'une recherche s'appuyant sur 40 récits de personnes aux parcours scolaires non linéaires. Ses récits d'étudiantes et d'étudiants au postsecondaire au Québec ont permis de mettre à jour les voix et les réflexions sur l'expérience et les parcours de ces personnes au vécu appréhendé à partir d'indicateurs d'échec et d'abandon scolaires. Les autrices portent un regard réflexif sur des aspects méthodologiques de leur recherche, sur la relation qui s'établit dans les interactions entre les chercheuses et les personnes interrogées et sur leur rôle. En conclusion, elles soulignent

le potentiel des récits de vie dans la reconnaissance des savoirs d'expériences et de transformation sociale parce qu'ils permettent notamment de libérer la parole de personnes aux parcours particuliers.

Cet ouvrage s'adresse à des chercheurs et chercheuses autant qu'à des étudiants et étudiantes impliqué-e-s dans des travaux scientifiques situés à la croisée des approches narratives et du paradigme de la recherche biographique. Sa circulation en ligne et en libre accès par la maison d'édition Science et bien commun permet sa diffusion au public francophone et plus particulièrement en Afrique et en Haïti.

Références

- Atkinson, P. (1997). Narrative turn or blind alley? *Qualitative health research*, 7(3), 325-344.
- Delory-Momberger, C. (2021). La recherche biographique en éducation : émergence, projet et enjeux. *Le sujet dans la cité*, 12, 27-37.
- Foucault, M. (1972). *L'ordre du discours*. Gallimard.
- González Monteagudo, J. (2008). Approches non francophones des histoires de vie en Europe : Note de synthèse. *Pratiques de formation. Analyses*, 55, 9-83.
- Goodson, I. F., & Gill, S. R. (2011). The narrative turn in social research. *Countrepoints*, 386, 17-33.
- Grard, J. (2017). Approche(s) narrative(s) et récit à la première personne. Généalogie et politiques de l'enquête. *Vie sociale*, 4(20), 85-98.
- Grondin, J. (2003). *Le tournant herméneutique de la phénoménologie*. Presses Universitaires de France.

Kreiswirth, M. (1992). Trusting the Tale: the narrativist turn in the human sciences. *New Literary History*, 23(3), 629-657.

Schön Donald A. (1991). *The Reflective Turn: Case studies in and on educational practice*. Teachers College Pres

PARTIE I

LE TOURNANT NARRATIF EN
SCIENCES DE L'ÉDUCATION

I. L'approche biographique dans mon histoire de vie

MATTHIAS FINGER

Résumé

À la fin des années 1980 et au début des années 1990, Matthias Finger était l'un des protagonistes de l'approche biographique dans la recherche sociale et l'éducation des adultes. À cette époque, sa principale contribution a été de jeter les bases épistémologiques et théoriques de l'approche biographique. Dans cette contribution, l'auteur résume l'épistémologie de l'approche biographique telle qu'il la comprend et la situe dans sa propre histoire de vie. Ce faisant, il distingue trois étapes dans sa propre histoire de vie, au cours desquelles son usage de l'approche biographique a évolué vers une définition toujours plus collective et toujours plus institutionnelle.

Abstract

During the late 1980s and early 1990s, Matthias Finger was one of the proponents of the biographical approach in social research and adult education. At that time, his main contribution was to ground the biographical approach epistemologically and theoretically. In this contribution, the authors summarize the epistemology of the biographical approach as he understands it and locates it within his own life history. Doing so, he dis-

tinguishes three stages in his own life history, during which his usage of the biographical approach has evolved towards an ever more collective and an ever more institutional definition.

Introduction

Dans ce texte, j'aimerais revisiter mon histoire de vie à la lumière de l'approche biographique, plus précisément à la lumière du rôle que l'« *approche biographique* » y a joué et continue à jouer. L'approche biographique a effectivement joué un rôle central dans la première étape de ma vie, comme je vais l'expliquer ci-dessous. Durant cette première étape j'ai été amené à élaborer ma propre définition d'une approche biographique autant à un niveau épistémologique, que politique et pédagogique. Cette étape coïncide avec ma carrière professionnelle en éducation des adultes. J'ai quitté le monde professionnel de l'éducation des adultes à la fin 1994 pour me consacrer à une carrière professionnelle dans le domaine toujours académique de la gestion et de la gouvernance des infrastructures. Pendant les 20 prochaines années, l'approche biographique y joue un rôle moins important et plus technique, à la fois dans la recherche et dans la formation, probablement mieux qualifiée de « *méthode biographique* ». Alors que ma carrière professionnelle approchait sa fin, a émergé une troisième étape avec encore une autre conception de l'approche biographique beaucoup plus orientée vers la résolution de problèmes collectifs grâce à la mise en valeur des expériences personnelles et professionnelles des acteurs impliqués, une approche que j'ai qualifié d'« *apprendre une issue* ». Dans un certain sens, il s'agit d'un retour sur et d'une continuation de la première étape de mon parcours de vie. Ces trois étapes structurent également le déroulement de ce texte.

L'« *approche biographique* » comme position politico-épistémologique (-1994)

Issu d'un milieu d'enseignant·e·s de Suisse Allemande et grandissant dans une période influencée par les événements de « 68 » – j'avais alors 13 ans –, j'ai voulu faire des études qui rompaient avec ce milieu. Je serais volontiers allé à l'étranger, notamment aux États-Unis, mais les finances de mes parents ne le permettaient pas et j'ai donc commencé des études en Science Politique à l'Université de Genève en 1975, le seul endroit où l'on pouvait faire de la Science Po en Suisse. Genève, à l'époque, était également la ville réputée la plus alternative et la plus internationale de la Suisse.

La Science Politique

Mais j'ai vite dû déchanter, car il n'y avait pas de « politique » dans les études de Science Po. Y régnait une approche technocratique qui consistait à aseptiser les phénomènes sociaux en les mathématisant, pour autant qu'ils étaient même abordés. Seulement plus tard j'ai compris que l'enseignement « scientifique » des sciences politiques faisait partie d'une stratégie de « modernisation » imposée par les États-Unis à l'Europe et qui consistait à remplacer l'enseignement des dites humanités, plus discursives et souvent plus critiques, par de la « science » dont le rôle principal était (et est toujours) de promouvoir l'épistémologie du développement et de contribuer à façonner les sociétés en ce sens.

Dans l'immédiat j'étais malheureux avec ma formation de spécialiste en méthodes quantitatives (en sciences politiques). Mais je ne voulais pas abandonner mes études pour autant et, surtout, je ne voyais pas ce que je pouvais faire d'autre. J'ai donc terminé mon Bachelor et ensuite mon Master en Science Po, mention méthodes quantitatives. J'ai même réussi

à décrocher un poste d'assistant me permettant d'entamer une thèse de doctorat. Mais mes intérêts et mes activités personnelles étaient motivés par mes préoccupations écologiques et pacifistes. Le monde était en train de réaliser les limites de la croissance (Meadows et al., 1972), c'est-à-dire l'impossibilité d'une croissance économique et d'un développement industriel *ad eternam*, alors que c'était précisément cela que l'on nous enseignait à l'Université. Aussi, l'Europe était en train de devenir le théâtre de la Guerre froide avec une possibilité plus que réelle d'une guerre nucléaire. Aujourd'hui, nous savons que nous avons évité la guerre nucléaire en Europe de justesse, voire par pure chance.

Dans mon temps libre, je m'engageais dans des activités locales de défense de l'environnement, ainsi que dans le mouvement pacifiste. Le système Suisse obligeait à l'époque chaque homme à un service militaire annuel pendant dix ans, et je me suis résolu à refuser ce service après six ans, ce qui m'a valu trois mois de prison et un statut de criminel. J'ai énormément lu, notamment grâce à un professeur de philosophie devenu par la suite un ami, Jacques Grinevald, qui enseignait un cours plus que marginal à l'Université sur le catastrophisme. Et j'ai commencé à écrire dans les domaines de l'écologie politique, de la critique du développement industriel, et je me suis de plus en plus intéressé à la critique de la science – naturelle et sociale – en tant que contribution à ce modèle de développement destructeur et surtout à la relation entre science et guerre (Finger et al., 1983). C'est dans ce contexte que j'ai rencontré mon épouse qui n'a cessé de m'encourager et de me soutenir dans cet engagement jusqu'à aujourd'hui.

L'épistémologie est politique

Je souffrais de plus en plus de cette séparation entre d'une part le monde académique, aseptisé et désengagé, qui pouvait certes conduire à une carrière professionnelle et d'autre part mes engagements sociaux, mes

convictions personnelles et mes critiques de cette science fondamentalement problématique. Mais c'est ma perception de « *l'horizon bouché de la civilisation industrielle* » et donc de la futilité de l'activité universitaire telle que je la vivais qui m'a amené à vouloir sortir de cette schizophrénie et à chercher à relier engagement personnel et activité professionnelle académique, c'est-à-dire à essayer de traduire mon engagement personnel dans le monde académique (Finger, 1987). Dans un premier temps, j'ai choisi un sujet de thèse (de doctorat en science politique) autobiographique, puisqu'il portait sur le processus de prise de conscience sociopolitique, cherchant notamment à comprendre comment des militants pacifistes en étaient arrivés à leur engagement social et politique.

Mais si je voulais avoir une quelconque chance de faire passer un tel sujet dans cet environnement académique, je devais développer une justification épistémologiquement inattaquable d'une telle recherche socialement engagée, ainsi qu'une méthodologie solide à la hauteur de mon ambition. J'ai donc commencé par étudier les écrits desdits « théoriciens critiques » de l'École de Francfort qui avaient déjà dénoncé l'absence d'engagement de l'intelligentsia face à la montée du nazisme à la veille de la Deuxième Guerre mondiale, étude grandement facilitée par ma connaissance de langue allemande. J'ai surtout été influencé par la « Dialectique de la Raison » de Horkheimer et d'Adorno qui faisaient la distinction entre rationalité instrumentale, incarnée par les sciences (y compris sociales) d'une part et la Raison d'autre part (Adorno et Horkheimer, 1983). La première sert d'instrument de domination des humains sur la nature, ainsi que des humains sur les humains, alors que la deuxième contribue à ladite « émancipation », c'est-à-dire à l'épanouissement social et culturel des humains.

Pour ce qui est des fondements épistémologiques proprement dits, j'ai trouvé les arguments chez Jürgen Habermas, un représentant de la deuxième génération des théoricien-ne-s critiques qui dénonçait, lui aussi, l'absence de réflexions critiques dans les sciences sociales, ainsi que leur contribution à l'ingénierie sociale, illustration de la mise en application de la raison instrumentale (voir Habermas, 1990). Habermas proposait

notamment de réhabiliter la tradition des humanités avec leur aspiration à comprendre les phénomènes sociaux et humains en les opposant aux sciences sociales qui se limitent à expliquer le fonctionnement social en vue de mieux contrôler et manipuler les humains. Or, les humanités avaient précisément et délibérément été discréditées par les promoteur·rice·s (américain·e·s) des sciences sociales modernisatrices d'après-guerre, car elles auraient contribué à faciliter la montée du nazisme.

C'est en passant par Habermas que j'en suis arrivé aux fondements épistémologiques de ce que je voulais faire, à savoir contribuer à une meilleure compréhension des phénomènes sociaux et non pas à une manipulation plus efficace des humains. Ces fondements épistémologiques je les ai trouvés d'une part dans la « science » ou plutôt dans l'art de la compréhension – à savoir l'herméneutique (Wilhelm Dilthey, 1833-1911; Hans-Georg Gadamer, 1900-2002) – en tant que méthodologie plus appropriée pour comprendre les phénomènes sociaux et culturels. D'autre part, cette herméneutique traditionnelle et apolitique, d'inspiration théologique, fut considérablement enrichie et sécularisée par l'herméneutique critique et discursive de Habermas qui en faisait une méthodologie émancipatrice de compréhension des phénomènes sociaux en engageant un dialogue avec les personnes qui devenaient ainsi des sujets, et plus seulement des objets de la recherche.

L'éducation des adultes plus ouverte à l'innovation épistémologique

Quelqu'un me parlait d'un professeur à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève avec qui je pourrai m'entendre, et c'est ainsi que j'ai fait la connaissance de Pierre Dominicé. Pierre se battait également contre l'*establishment* académique, mais cette fois en sciences de l'éducation, car ses collègues ne voulaient pas reconnaître que la formation des adultes était épistémologiquement différente

de celle des enfants. Aussi, avec sa formation de théologien, Pierre concevait la formation et surtout l'autoformation – « l'histoire de vie en formation », comme il disait – comme un processus herméneutique permanent de la réinterprétation du vécu à la lumière des expériences du présent (voir surtout Dominicé, 2000). Nous étions faits pour nous entendre et je dois à Pierre l'ouverture vers un monde totalement nouveau, celui de l'épistémologie de la formation, ainsi que la possibilité de faire une carrière académique tout en étant engagée personnellement et politiquement. Je me suis donc inscrit en Master en Éducation des Adultes et Pierre m'a engagé comme assistant, parallèlement à mon assistanat en science po.

Pierre m'a mis en relation avec Gaston Pineau, le spécialiste des histoires de vie (voir Pineau et Marie-Michèle, 2012), et, grâce à une bourse, j'ai pu passer une année à Montréal avec Gaston. À Montréal j'ai également trouvé la « base empirique » de ma thèse de doctorat (toujours en science po) en la personne de Bjarnie Paulsen, un militaire professionnel devenu anti-nucléaire. Je me suis donc mis à reconstruire, avec Bjarnie, son processus de prise de conscience politique. Néanmoins, je ne pouvais pas simplement appliquer les approches méthodologiques de Pierre ou de Gaston, car celles-ci poursuivaient en fin de compte des objectifs pédagogiques, à savoir la facilitation de l'autoformation. Mon objectif principal, par contre, était celui de la recherche, à savoir la compréhension des processus de prise de conscience politique, que je comprenais certes comme des processus d'autoformation. Mais pour moi, l'autoformation du sujet était un outil pour arriver à la connaissance, tout en reconnaissant cependant que la recherche pouvait également être un outil de formation.

Je me suis d'abord orienté vers l'École dite de Chicago du tournant du 20ème siècle qui avait déjà utilisé une méthode biographique, notamment avec pour but d'illustrer, au travers de parcours de vie d'immigrants, les transformations sociales profondes résultant de l'urbanisation rapide de l'époque. Inspirée par la phénoménologie allemande, l'École de Chicago était convaincue que l'on pouvait comprendre le général (les phénomènes sociaux) à partir du particulier, par exemple l'histoire de vie d'un pay-

san polonais immigré à Chicago (Thomas et Znaniecki, 1998). Mais cette méthode biographique d'origine phénoménologique, n'était pas suffisamment discursive, critique et engagée à mon goût. Elle ignorait la dimension auto-formatrice, pourtant un outil essentiel pour comprendre un phénomène social. Je me suis alors tourné vers l'herméneutique discursive théorisée par Habermas, mais malheureusement jamais mis en application pratique dans la recherche sociale. Et c'est ainsi que j'ai développé ce que j'ai appelé « l'approche biographique » (voir notamment Finger, 1984).

Mais, quand je suis revenu de Montréal avec mon « matériel » biographique – c'est-à-dire le processus de prise de conscience politique de Bjarnie Paulsen en tant que liée inséparablement à son histoire de vie de militaire devenu fondateur des militaires anti-nucléaires – j'ai dû constater que c'était un peu trop pour le département de science politique. Et ceci à la fois pour ce qui est de la méthodologie (l'approche biographique), du sujet (conscientisation politique) et de la nature engagée de la recherche. On me fit gentiment comprendre que l'histoire de vie d'une personne, aussi intéressante qu'elle soit, n'était statistiquement pas significative et qu'il me faudrait plus de « n » pour une thèse en sciences sociales. Grâce à Pierre Dominicé j'ai pu partir de la base empirique (histoire de vie de Bjarnie Paulsen) pour écrire et finalement défendre, en 1986, une thèse de doctorat en éducation des adultes, intitulée : *La formation enjeu de la recherche sociale. Étude sur les fondements épistémologiques et théoriques d'une prise de conscience socio-politique au travers de la personne*. Je lui serai toujours reconnaissant.

Expériences américaines

Muni de cette thèse en éducation des adultes (1986), ainsi que d'une thèse méthodologiquement plus classique (essentiellement descriptive) mais néanmoins engagée (elle portait sur le mouvement pour la paix en

Europe) en science po deux ans plus tard, j'ai pu trouver deux postes à mi-temps de professeur assistant visiteur (science po et éducation des adultes) à l'Université de Syracuse dans l'état de New York en 1989. L'exil américain était devenu de toute façon nécessaire, car en tant qu'objecteur de conscience, je n'avais aucun avenir professionnel en Suisse. Aussi, il était devenu clair pour moi que l'éducation des adultes était beaucoup plus compatible avec mes intérêts politico-épistémologiques que les sciences po. Ceci d'autant plus que Pierre Dominicé m'avait introduit auprès de Jack Mezirow, professeur en éducation des adultes à l'Université de Columbia à New York, qui avait développé un champ de recherche unique sur la formation des adultes en tant que transformation de perspective (Mezirow, 1991). Jack était le seul professeur à faire explicitement un lien entre formation des adultes et théorie critique, en s'appuyant notamment également sur la théorie critique de Habermas. Arrivant justement à l'âge de la retraite, j'ai eu la chance unique de pouvoir lui succéder. Et c'est ainsi que je suis devenu professeur associé à Teachers College de l'Université Columbia en 1992.

Mais sans Jack Mezirow, le département de l'éducation des adultes de l'Université Columbia n'était plus le même, aussi parce que son seul disciple direct, Stephen Brookfield, avait quitté le département en même temps. Je me suis retrouvé bien seul, voire incompris, avec mes idées politico-épistémologiques très Européennes d'une formation critique des adultes. J'ai dû m'apercevoir que la théorie et la pratique américaine de la formation des adultes était intellectuellement pauvre, s'appuyant pour l'essentiel sur une forme de pragmatisme simpliste, dépourvu de réflexions épistémologiques. On y parlait certes d'apprentissage organisationnel, une piste que je considérais comme prometteuse, mais malheureusement sans une quelconque réflexion institutionnelle et structurelle, d'ailleurs une faiblesse intellectuelle notoire du pragmatisme américain. Pour pallier cette faiblesse, nous avons écrit avec mon doctorant par la suite devenu ami, José Manuel Asun, aujourd'hui recteur d'une Université privée au Mexique, un livre sur l'apprentissage collectif face aux défis sociétaux, surtout les défis écologiques. Sur un plan théorique, nous nous

sommes appuyés notamment sur l'analyse institutionnelle d'Ivan Illich et avons intitulé ce livre « apprendre une issue » (« learning our way out », Finger et Asun, 2001).

Pour ce qui est des fondements théoriques et épistémologiques de l'éducation des adultes en Europe, ce n'est guère plus brillant, car ils consistent pour l'essentiel en de la psychologie humaniste simplifiée. Ainsi, la pédagogie des adultes peut se résumer par la facilitation du développement personnel. Aussi, l'approche est purement individuelle, voire individualiste, et manque de considérations sociales et collectives. Il y a certes, dans l'éducation des adultes, une tradition Européenne sociale et politique à commencer par l'alphabétisation, l'éducation ouvrière et la conscientisation à la Paolo Freire, mais cette tradition n'a pas réussi à pénétrer la forteresse académique. Aussi, elle est également relativement simpliste d'un point de vue épistémologique, inspirée qu'elle est par l'idée marxiste de la conscientisation des masses; la masse étant plus ou moins la somme des individus qui finissent par reconnaître, grâce à leur conscientisation, qu'ils et elles partagent le même sort et les mêmes intérêts. Afin de mieux comprendre cet individu moderne qu'on essayait de conscientiser, j'avais par ailleurs rédigé un important texte intitulé « l'individu dans la modernité », en m'appuyant à nouveau sur les théoriciens critiques, notamment Herbert Marcuse, auteur de « L'homme unidimensionnel » (Finger, 1986). J'y argumentait notamment qu'une formation purement individualiste visant exclusivement le développement personnel ne pouvait pas conduire au changement social, car elle finirait par rendre les individus soit totalement unidimensionnels (formatés), soit cyniques et désabusés (Finger, 1994).

Bref, je commençais à entrevoir les limites intellectuelles de la discipline académique de l'éducation des adultes, limites autant épistémologiques (manque de profondeur), que théoriques (absence de dimension institutionnelle) que politiques (peu d'engagement social) (Finger, 1990, 1991). Néanmoins, les années entre 1978 et 1994 sont certainement la période de mon histoire de vie intellectuellement la plus créative, la plus riche

et la plus satisfaisante. C'est durant cette période que j'ai développé mon approche personnelle d'une épistémologie engagée liant formation et recherche (Finger, 1989).

La « *méthode biographique* » comme outil de recherche-formation (1995-2020)

Une occasion se présenta en Suisse pour un poste de professeur en management des entreprises publiques à l'Institut Des Hautes Études en Administration Publique (IDHEAP), une institution de formation professionnelle continue pour fonctionnaires rattachée à l'Université de Lausanne. Venant de Columbia, le fait d'avoir un casier judiciaire (en tant qu'objecteur de conscience) ne semblait plus importer. Je pensais pouvoir mettre en pratique mes connaissances en éducation des adultes en les appliquant à des défis concrets de gestion dans le secteur public. Le secteur public me semblait plus approprié que le secteur privé, car il s'agissait de soutenir des objectifs de service public dans l'intérêt général. Et j'ai effectivement beaucoup apprécié de pouvoir former des professionnels, plutôt que de publier des papiers sur la théorie de la formation des adultes.

Et je crois que mes étudiant-e-s, des professionnel-le-s, ont beaucoup apprécié ma manière d'enseigner qui bâtissait sur leurs expériences personnelles et professionnelles pour les amener à transformer (quelque peu) leurs perspectives sur leurs pratiques habituelles et de les amener ainsi à les faire évoluer. Mais, j'étais déjà trop influencé par le pragmatisme américain et surtout trop critique vis-à-vis de l'État – à la fois machine de guerre et agence de développement industriel (Finger, 1991b) –, pour pouvoir croire que le secteur public avait réponse à tous les problèmes, à commencer par les problèmes que l'État avait lui-même créé (la militarisation) ou pour lesquels il était fortement complice (destruction de l'environnement). Après tout, les sciences sociales, management public

compris, sont essentiellement des idéologies qui ont pour but de promouvoir et de légitimer le développement industriel qui finira par détruire les bases même de notre existence. Bref, je cherchais autre chose.

M'étant entretemps fait une certaine réputation en matière de management des entreprises publiques actives dans la communication, les transports et l'énergie, j'ai pu obtenir un poste de professeur en management des industries de réseaux (infrastructures) à la prestigieuse École Polytechnique Fédérale de Lausanne (EPFL) en 2002, poste que j'ai occupé jusqu'à ma retraite en 2020. Là, je n'avais plus affaire à des professionnel·le·s qui avaient déjà un bagage expérimentiel avec lequel on pouvait travailler, mais à de jeunes étudiant·e·s. À un niveau pédagogique j'essayais de rester fidèle à mes principes d'éducation des adultes, c'est-à-dire je cherchais à ancrer mes enseignements dans les histoires de vie des étudiants en les obligeant à écrire des travaux et surtout des thèses de doctorats qui faisaient sens pour eux. J'ai également eu la chance de pouvoir enseigner les méthodes qualitatives aux doctorant·e·s ingénieur·e·s, ce qui me permettait de les faire réfléchir aux aspects épistémologiques de la recherche et de leur rapport au savoir.

Je devais bien sûr également faire de la recherche, mais comme j'étais déjà nommé je n'avais plus besoin de me conformer à des standards méthodologiques prévalant chez les ingénieur·e·s et les économistes, à savoir les méthodes quantitatives et les modèles mathématiques. Je poursuivais mes recherches purement qualitatives portant sur la gouvernance et la régulation des infrastructures, en puisant dans les apprentissages que les expert·e·s travaillant dans ces domaines avaient elles et eux-mêmes acquis. Je capitalisais dans mes écrits également sur des projets de recherche-action avec des praticien·ne·s à la recherche de solutions institutionnelles à des problèmes concrets de gouvernance des infrastructures. J'avais d'ailleurs développé une approche originale de recherche-formation, qui consiste à faire réfléchir des experts en groupes

de 25 à 35 personnes sur leurs expériences professionnelles (et personnelles) avec pour but de formuler des politiques et des régulations en matière des infrastructures.

Bref, dans cette deuxième étape de mon histoire de vie, l'approche biographique devenait essentiellement une méthodologie de recherche-formation. Je mettais en pratique, autant que je pouvais, ma conviction épistémologique, à savoir que toute connaissance digne de ce nom est obligatoirement le fruit d'une interprétation personnelle, et donc d'une autoformation, d'autant plus riche si elle se fait en groupe.

L'approche biographique pour « *apprendre une issue* » (2014-)

La troisième étape de mon histoire de vie commence il y a environ huit ans avec ma décision de mettre sur pied une formation professionnelle continue encore plus orientée vers la résolution de problèmes, mais aussi plus engagée socialement. Plus concrètement, j'ai décidé de mettre en pratique, dans la mesure du possible, le concept de « *learning our way out* » (« apprendre une issue ») décrit dans notre livre du même nom et publié en 2001 (Finger et Asun, 2001). Épistémologiquement, il s'agit d'une combinaison entre pragmatisme et théorie critique (« perspective transformation »), mais de manière plus collective et plus engagée et surtout appliquée à la résolution de problèmes institutionnels, c'est-à-dire des problèmes de gouvernance liés aux défis qui se posent aux grandes métropoles urbaines.

Très concrètement, j'ai mis en place des modules de formation continue de deux semaines (quatre à cinq modules par an), chacun dans une autre ville, à savoir New York, Detroit, Mexico, Séoul, Delhi, Istanbul, etc. Durant ces modules, environ 15 à 20 professionnel-le-s venant du monde entier sont exposé-e-s à des problèmes concrets de gouvernance des infrastruc-

tures urbaines (énergie, transport, communication, eau) et réfléchissent avec professionnel-le-s locaux comment les résoudre. Toutes ces discussions sont modérées par moi-même et visent à favoriser la réflexion critique et collective dans une perspective de recherche-action. Chaque participant devait suivre cinq de ces modules et écrire un travail dans lequel il capturait son propre apprentissage en la matière, le tout sur une période de deux ans¹.

Malheureusement, la COVID-19 a mis fin à cette expérience en 2020. Mais, avec mon ami José Manuel Asun nous sommes en train de redémarrer un projet similaire, mais plus ambitieux encore, en prenant cette fois la métropole de Veracruz (Mexique, 2 millions d'habitants) comme laboratoire. Nous avons identifié quatre problèmes pressants, à savoir la construction d'un port et son insertion dans la zone métropolitaine, le problème de la mobilité, les infrastructures vertes ainsi que la réhabilitation des zones urbaines abandonnées. Il s'agit chaque fois d'un problème de gouvernance, car la zone métropolitaine de Veracruz comporte une dizaine de communes politiques, de grandes inégalités sociales, une croissance démographique, une exposition à des tempêtes tropicales, pour ne mentionner que les défis les plus criants. Pour chacun de ces quatre thèmes, l'Université forme un cercle composé des acteurs intéressés les plus importants de la métropole, et qui ont forcément des intérêts divergents, voir conflictuels. De la même manière, l'Université crée en son sein des groupes interdisciplinaires d'étudiant-e-s et de professeur-e-s pour répondre à chacun de ces quatre défis. Le pari de cet apprentissage collectif est que l'Université va (devoir) évoluer vers une nouvelle organisation, plus interdisciplinaire, plus focalisée sur des problèmes, avec un rôle beaucoup plus actif des étudiants, donnant ainsi lieu à une nouvelle forme de recherche-formation par l'action sur le terrain. Les acteur-ric-e-s

1. Voir : www.iglus.org

de la pratique doivent, quant à eux, apprendre à résoudre collectivement leurs problèmes en réfléchissant de manière critique à des solutions institutionnelles durables.

Même s'il ne s'agit pas ici d'une approche biographique proprement dite, chaque acteur impliqué – à la fin ce sont toujours des personnes – doit se former ou plutôt s'autoformer au travers de ce processus de résolution collective de problèmes. Non seulement chaque acteur·rice impliqué·e sera amené·e à transformer sa propre perspective sur l'enjeu en question, mais en plus, ensemble et grâce à la transformation de leurs perspectives, ces mêmes acteurs développeront, on l'espère, de nouvelles structures institutionnelles non seulement plus appropriées aux enjeux en question, mais également plus durables.

Conclusion : réflexion critique sur ma propre démarche

Dans ce texte, j'ai essayé de comprendre le rôle qu'a joué l'approche biographique dans mon histoire de vie. Ceci m'a amené à structurer mon histoire de vie en trois étapes. On pourrait se poser la question de savoir si cette structuration aurait été différente si l'approche biographique n'avait pas été le focus de ce texte. En fait, je ne le pense pas, en tous les cas pas pour la première étape. Car, en effet, lors de cette première étape l'approche biographique a été centrale dans l'élaboration d'une épistémologie qui m'est propre. L'essentiel de cette épistémologie figure en fait déjà dans ma thèse en éducation des adultes de 1986. Elle consiste en une combinaison entre herméneutique (Dilthey, Gadamer), théorie critique (Horkheimer, Habermas) et conception de l'autoformation (Dominicé). Il faut également relever que la construction de cette épistémologie s'est faite dans une période historique particulière – les années post-68 – avec comme l'arrière-plan de « l'horizon bouché » de la civilisation industrielle (limites à la croissance, Guerre froide). Il y a donc parallélisme entre

la construction de mon épistémologie et ma réaction personnelle vis-à-vis de l'épistémologie du développement telle qu'elle est incarnée, entre autres, par les sciences sociales.

À la fin de cette première étape de mon histoire de vie se rajoutent deux dimensions supplémentaires à mon « épistémologie personnelle », à savoir la dimension collective d'une part et la dimension institutionnelle d'autre part. Le contexte historique est celui du néolibéralisme des années 1980, l'individualisme notamment américain et mes expériences professionnelles en tant que professeur en éducation des adultes à l'Université Columbia. À nouveau l'évolution de mon épistémologie est étroitement liée à ma réaction personnelle vis-à-vis de l'individualisme de la modernité et l'approche individualiste de l'éducation des adultes. J'ai essayé de cerner cette nouvelle épistémologie qui en résulte par le concept de « *learning our way out* ». Toutefois, il a fallu attendre la troisième étape de mon parcours de vie pour commencer à mettre cette nouvelle épistémologie en pratique. Entre ces deux étapes (1995-2014) j'ai pour l'essentiel été absorbé par ma carrière professionnelle, qui est donc également la période la moins formatrice pour moi. Elle m'a néanmoins permis de mieux comprendre les enjeux de l'apprentissage collectif et du fonctionnement des institutions.

Références

Adorno, T. et M. Horkheimer (1983), *La Dialectique de la Raison*, Paris, Gallimard.

Dominicé, P. (2000), *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan.

Finger, M. (1984), *Biographie et Herméneutique. Les Aspects Épistémologiques et Méthodologiques de la Méthode Biographique*, Université de Montréal, Publications de la Faculté d'Éducation Permanente.

- Finger, M. (1986), « L'Individu Dans la Modernité », Université de Genève, *Cahiers du Département de Science politique*, No. 1, 200 pages.
- Finger, M. (1987), « L'Horizon Bouché de la Civilisation Industrialisée Avancée: Repenser l'Épistémologie de la Recherche et de la Formation à Partir des Adultes », Université de Genève: *Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation* (Genève), 46, 99-112.
- Finger, M. (1989), « L'Approche Biographique Face aux Sciences Sociales: le Problème du Sujet Dans la Recherche Sociale », *Revue Européenne des Sciences Sociales*, XXVII (83), 217-243.
- Finger, M. (1990), « The Subject-Person of Adult Education in the Crisis of Modernity », *Studies in Continuing Education*, 12(1), 24-30.
- Finger, M. (1991), "Can Critical Theory Save Adult Education from Post-Modernism", *Canadian Journal for the Study of Adult Education, Special Issue*, IV(1), 133-144.
- Finger, M. (1991b), "The Military, the Nation-State and the Environment", *The Ecologist*, 21(5), September/October, 220-225.
- Finger, M. (1994), « From Knowledge to Action? Exploring the Relationship Between Environmental Experiences, Learning and Behavior » *Journal of Social Issues*, 50(3), 141-160.
- Finger, M. et Asun, J.M. (2001), *Learning Our Way Out: Adult Education at a Crossroads*, London, Zed Books.
- Finger, M., Gsponer, A., Grinevald, J. et Vitale, B. (1983), *Wissenschaft und Krieg*. Zürich, ETH-VMP Verlag; traduction française, *La Science et la Guerre*, Bruxelles, GRIP, 1986.
- Habermas, J. (1990), *La technique et la science comme idéologie*, Paris, Gallimard.

Meadows, D., Meadows D., Randers, J. and Behrens, W. (1972), *Limits to growth. A report for the Club of Rome's project on the predicament of mankind*, New York, Earth Island.

Mezirow, J. (1991), *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco, Jossey-Bass.

Pineau, G. et Marie-Michèle (2012), *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*, Montréal, Téraèdre.

Thomas, W.I. et Znaniecki, F. (1998), *Le paysan polonais en Europe et en Amérique: récit de vie d'un migrant*, Paris, Nathan Université.

2. Les régimes narratifs. Une alliance entre la description phénoménologique et la narration biographique

HERVÉ BRETON

Résumé

Dans la littérature anglophone, le tournant narratif a été mentionné dès la fin des années 1990, notamment par Denzin en 1989, puis par Kreiswirth en 1994. Situés à la croisée de la recherche narrative et des approches biographiques et éducation et formation, les travaux scientifiques sur les fonctions du récit dans les processus d'enquête en sciences humaines et sociales, mais également en éducation et formation d'adultes, convoquent différentes disciplines : sciences de l'éducation et de la formation, philosophie de l'esprit, sciences du langage, narratologie contemporaine, sciences cognitives. Ce chapitre s'inscrit dans ces courants, en interrogeant deux régimes narratifs de manière croisée : le récit de vie ; la description microphénoménologique.

Introduction

L'enquête narrative peut être appréhendée comme un type d'enquête inscrite dans une épistémologie du singulier. En effet, en prêtant attention à la vie de sujets singuliers, les approches narratives permettent de mettre au jour des processus qui participent de la mise en forme de soi et la constitution des savoirs expérientiels. Cependant, et paradoxalement, comme l'ont souligné Pineau et Marie-Michèle en 1983 (1983/2012), il est possible de considérer que la mise au jour de la singularité du vécu manifeste dans le même mouvement, les milieux de vie, les modes de participation à la vie collective, l'écologie de l'histoire de vie.

Ces processus par lesquels le singulier révèle les dimensions collectives et écologiques du vécu sont examinés dans le texte proposé dans ce chapitre¹. Cet examen est produit à partir de la mise en perspective de deux modalités distinctes pour la mise en mots du vécu : la description micro-phénoménologique et la narration biographique. Par la mise en perspective de ces deux approches de la narration, l'une ancrée dans les théories de la phénoménologie expérientielle (Depraz, 2009), la seconde ancrée dans la philosophie herméneutique (Dilthey, 1910/1988; Ricœur, 1986; Zaccai-Reners, 1995), l'étude présentée thématise les processus dialectiques entre les vécus singuliers et l'écologie des biographies. Ainsi, la narration du vécu oscille entre description détaillée et narration de

1. Le texte de ce chapitre a été publié en anglais en 2022 sous la référence suivante : Breton, H. (2021). Narrative Regimes. An Alliance between Descriptive Phenomenology and Biography. Dans A. Bainbridge, Laura Formenti & Linden West, *An Ecology of Life: Discourses, dialogue and diversity in biographical research*, (p. 53-64). Brill Sense Publisher. Une version en portugais a été publiée en 2023 : Breton, H. (2023). Regime narrativo : uma aliança entre fenomenologia et biografia (Traduction par T. Miranda et L. Kind). Dans M. Stengel, L. Kind, H. Cardoso de Miranda junior. *Tecnologia e processos de subjectivação* (50-65). Editora PUC Minas, Belo Horizonte, Brazil. Pour cette version publiée en français, le dernier paragraphe de la conclusion a été augmenté.

l'expérience dans sa durée. Et, selon cette perspective, les dynamiques de formation par le récit de soi alternent pour ce qui concerne l'appréhension du vécu entre durée et détail.

Les régimes narratifs : du descriptif au biographique

Tout vécu se constitue en tant qu'unité temporelle, soit comme fragment plus ou moins étendu de l'histoire du sujet. Cette dimension temporelle du vécu mérite maintenant un examen approfondi, car elle conditionne les procédés narratifs qui vont être mobilisés pour son exploration. C'est en effet l'une des propositions de Ricœur que d'envisager la réciprocité des formes de temporalisation de l'expérience avec celle de la mise en récit :

Mon hypothèse de base est à cet égard la suivante : le caractère commun de l'expérience, qui est marqué, articulé, clarifié par l'acte de raconter sous toutes ses formes, c'est son caractère temporel. Tout ce qu'on raconte arrive dans le temps, prend du temps, se déroule temporellement; et ce qui se déroule dans le temps peut être raconté. Peut-être même tout processus temporel n'est-il reconnu comme tel que dans la mesure où il est racontable d'une manière ou d'une autre. Cette réciprocité supposée entre narrativité et temporalité est le thème de Temps et récit. (Ricœur, 1986, 14)

Ainsi, il est possible, à partir de la théorie ricœurienne, de postuler l'existence de régimes narratifs, le critère de différenciation étant caractérisé par la durée du vécu de référence à partir duquel la narration se déploie.

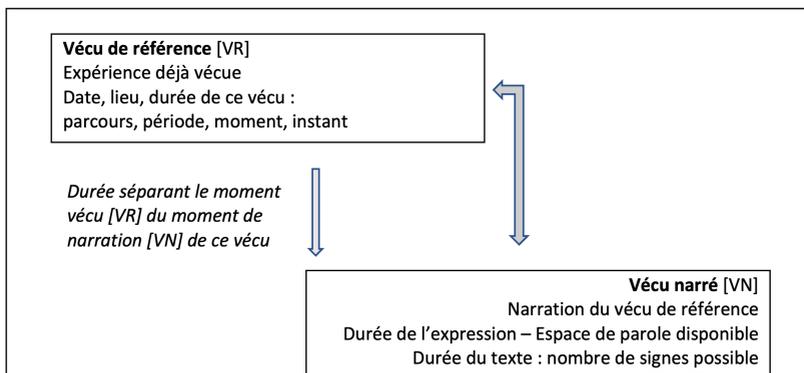


Schéma 1 : Dialectiques temporelles entre Vécu de référence [VR] et Vécu narré [VN]

Le schéma proposé ci-dessus propose de différencier le vécu de référence [VR] du vécu narré [VN] pour ensuite formaliser différents régimes narratifs en fonction des dialectiques temporelles entre VR et VN. La variation de rapports entre la durée du VR et celle du VN permet en effet de caractériser des vitesses de textes et ainsi d'interroger les effets de la narration selon ces vitesses sur les processus de formation de soi et/ou de caractérisation des savoirs expérientiels.

Ce critère, celui de la vitesse du récit, produit potentiellement des effets qui peuvent être différenciés selon que l'expérience est dite de manière détaillée ou qu'elle est narrée « en bloc », tenant ensemble en peu de mots, de longues périodes de vécu. Ainsi, le récit lent, telles les descriptions microphénoménologiques (Vermersch, 2000), permet potentiellement d'accéder et de mettre en mots des « strates de vécus » (Petitmengin, 2010) relevant de la sphère de l'expérience sensible. À l'inverse, la mise en récit de périodes de vie procède d'un travail de configuration d'événements arrivés dans le cours de la vie (Pineau et Legrand, 2007). Ainsi, lors de l'activité de description microphénoménologique du vécu, le rapport VR/VN peut être inversé, le temps dédié à la mise en mots [le VN] pouvant excéder très largement la durée du vécu de référence [VR]. C'est le cas, par exemple, lorsqu'un-e patient-e décrit

les effets de l'ingestion d'un médicament pendant près de trente minutes alors que l'expérience réellement vécue de l'ingestion n'a duré que trois minutes. C'est également le cas lorsqu'un·e professionnel·le décrit les signaux (bruits ou odeurs perçus durant quelques secondes) qu'elle ou il a pris en compte pour réparer une machine ou pour réparer un moteur d'une automobile. La description détaillée du vécu, qui se caractérise par une lenteur narrative parfois extrême produit des effets dont nous proposons l'examen : appréhension des qualités sensibles de l'expérience vécue, appréhension des ambiances, vécus du corps, structure du perçu... Entre durée et détail, la narration comporte ses régimes et produit ses effets : de formation de soi, de compréhension des dimensions écologiques de l'existence, de reconnaissance des savoirs biographiques.

Expérience sensible, strates du vécu et microphénoménologie

La sphère du sensible constitue le sol fondationnel de l'existence, ce par quoi le logique et le catégorial s'édifient (Bégout, 2000). Cette dimension primordiale de l'expérience se donne à vivre sur le mode de l'évidence, du présentationnel : « Au lieu de dire que nous avons l'expérience de représentations, il serait préférable de dire que nos expériences sont présentationnelles, et qu'elles présentent le monde comme ayant certaines caractéristiques » (Zahavi, 2015, p. 91). En clair, la manière dont le monde se donne au sujet, et, par extension, la manière par laquelle le sujet vit le monde et l'habite (Berque, 2000) est avant tout perçu sur le mode du déjà-là, du pré-donné. Avant d'être représentée ou pensable, la chair du monde est d'abord vécue. Cette pré-donation a pour effet de rendre transparents et perçus les modes de relations écologiques qui régissent les interactions entre le sujet et son environnement. En clair, l'accès au pré-donné suppose de redevenir attentif à ce qui constitue le plus proche et le plus évident de l'existence : les choses, les matières, les

ambiances... Pour accéder à ces dimensions sensibles du vécu, le sujet doit exercer son attention aux détails (Cohen, 2017), à ce qui, tellement proche et familier, est devenu banal, au point de ne plus être remarqué. Cette saisie attentionnelle peut s'exercer au cours de l'activité narrative. C'est notamment l'objet de la description phénoménologique que d'explorer des vécus dont la durée est restreinte dans le temps, ceci afin d'examiner les strates de l'expérience jusqu'aux dimensions sensibles : vécus du corps, perceptions des lieux, ambiances ressenties... Ces dimensions de l'existence, qui se présentent au sujet sur le mode de l'évidence naturelle (Schütz, 1953/1987), sont difficilement thématissables, par le fait même qu'elles sont constitutives de la quotidienneté la plus banale.

L'enquête sur les modes de donation de l'expérience au sujet comporte ainsi une dimension éminemment écologique. En effet, l'exploration microphénoménologique sur le vécu permet de mettre au jour les dimensions énaactives de l'existence (Varela, 1989). Nous voyons ici se dessiner un champ de recherche singulier : celui de la compréhension de ce qui est vécu dans le cours de l'expérience, selon différentes dimensions : ce à quoi « je » suis sensible (processus affectif), ce à quoi « je » suis attentif (dynamique attentionnelle); ce que je me dis lorsque je perçois, délibère, décide (processus cognitifs et langagiers); ce que j'attends et anticipe (dynamique temporelle)... Et *via* la phénoménologie descriptive (Depraz, 2013), s'ouvrent des perspectives de recherche en vue de recherches sur l'expérience vécue (Petitmengin et al., 2015). Ainsi, la microphénoménologie se donne pour projet, dans la continuité des travaux de Francisco Varela (1989) et Varela et al. (2003) sur l'énaction, d'étudier dans le cours de l'expérience, non pas les représentations du sujet sur ce qu'il vit ou agit, ni non plus ses opinions, jugements, ou théories sur l'action en situation, mais les processus de couplage par lesquels ledit sujet se trouve engagé dans ces situations. Ce faisant, elle ouvre une voie pour des recherches sur l'expérience qui ne penchent ni du côté d'un subjectivisme particulier, fragmentaire et privé, ni du côté d'un objectivisme identitaire et réifiant.

Selon cette perspective, les dimensions expérientielles du vécu apparaissent comme thèmes lorsque le sujet prête attention à la manière dont il se trouve immergé dans les lieux, vit les expériences au sein des collectifs, conscientise les rapports entretenus avec le milieu et l'environnement (Berque, 2000). Est posée ici la question de l'agentivité du sujet. La théorie de la vie passive assume le fait que le vécu se compose pour partie d'un « pâtir », apparaissant sous la forme du monde pré-donné perçu par le sujet comme une donnée constituante des situations éprouvées. En d'autres termes, ce qui est perçu des situations constitue le monde tel qu'il se donne à vivre, sans que ces processus ne fassent l'objet d'un travail actif du sujet lui-même. La vie passive (Husserl, 1918-1926/1998) – soit la dimension préréfléchie du vécu – se compose des impressions, affections, intérêts, perceptions diffuses et transmodales², formant en quelque sorte l'ambiance du vécu³ – sa dimension sensible et ressentie.

Nous voyons ici émerger les différentes strates précédemment évoquées. Une manière de les distinguer pourrait être la suivante :

- La strate du vécu réfléchi, portant sur la situation concrètement éprouvée, dans ses enjeux, sa spatialité et sa temporalité, ponctuée par des faits marquants, des actions concrètes, et empruntée de jugement. Cette sphère a été modélisée par Vermersch dans son tableau intitulé « Le système des informations satellites de l'action » (Vermersch, 2000, p. 94).
- La strate de ce qui est perçu en situation : l'exploration peut ici porter sur ce qui fait « saillance », ce qui se détache en tant qu'objet parmi l'ensemble de ce qui se donne à vivre dans le cours de l'expérience.

2. Il faut entendre ici par « transmodalité » le fait que les perceptions mobilisent plusieurs sens (vue, ouïe, odorat) dans l'appréhension des contenus advenant au sujet dans le cours de l'expérience.

3. Voir ici l'article de Jean-Paul Thibaud. (2004), De la qualité diffuse aux ambiances situées, dans B. Karsenti et L. Quéré (dir.), *La croyance et l'enquête* (p. 227-253), Paris, Éditions de l'EHESS.

En d'autres termes, il s'agit de comprendre ici ce qui organise et structure la vie intentionnelle, ce qui est attendu, anticipé, et par contraste, ce qui relève de formes de cécité attentionnelle dans le cours de l'expérience vécue.

- La strate de ce qui est ressenti : ici s'ouvre un monde, celui des impressions, sensations, affections éprouvées au contact des objets perçus : les sons entendus (les voix, le bruit des machines...), la luminosité de la salle, la texture des matières, les rythmes des gestes... Ici, le vécu se compose des sensations du corps, de perceptions diffuses, d'appréhensions sensorielles, de proprioceptions...

La description du sensible suppose des formes de ralentissement qui permettent au sujet de réduire l'empan du vécu de référence ceci afin de rendre possible la mise au jour les données expérientielles propres aux sphères de son vécu. Ces données sont révélées par la description du fait du travail de mise en mots d'aspects de l'expérience qui, en se donnant dans le présent vivant, sont vécus avant de pouvoir être narrés. De ce point de vue, la description de l'expérience sensible via l'enquête par description phénoménologique constitue un mode d'accès aux dimensions écologiques de l'existence, telle qu'elles se donnent sur le mode de l'immédiateté, dans le « présent vivant ». Cette sphère écologique peut alors être reconnue et conscientisée comme le sol premier de l'existence, la participation du sujet au monde étant continue : interaction avec les choses, les autres, les collectifs, les institutions...

La narration biographique et les histoires de vie en formation

Si l'enquête microphénoménologique cherche à appréhender les dimensions écologiques de l'existence située dans le domaine de la sphère du sensible, l'enquête biographique met au jour les dimensions sociales et historiques de l'existence. Plus que d'une différence d'objets ou de contenus, il faut ici souligner que ce sont les différences de modes d'appréhension du vécu qui conduisent à produire cette distinction. En effet, et cela a été dit au cours des sections précédentes, si l'examen des modes de donation de l'expérience suppose, au cours de l'enquête narrative de « dilater le temps » pour le travail de mise en mots des « strates du vécu » (vécu du corps, perception des lieux, états internes, objets de pensée), l'enquête biographique procède à l'inverse d'une compression temporelle pour tenir dans un récit les différentes sphères de la vie adulte (sphères du familial, du social, du professionnel...). En d'autres termes, tandis que la description microphénoménologique explore de manière détaillée la manière dont l'expérience se donne à vivre au cours de moments situés, la narration biographique interroge le vécu dans la durée de l'histoire de vie : histoires, parcours, périodes de vue.

Ainsi, comme l'a montré Baudouin (2010) dans ses différents travaux, la variation des régimes cinétiques des textes peut servir de critères à la différenciation de régimes narratifs⁴ au cours de l'enquête en sciences sociales. Ces régimes sont ainsi identifiés dans son étude qui porte sur les facteurs de ralentissement ou d'accélération du « temps narré » dans des textes autobiographiques. Ces variations cinétiques ont été modéli-

4. Baudouin (2010, p. 413) définit « les régimes d'économie cinétique d'un texte » comme « Le "rapport" entre une quantité chronique et un nombre de caractères ».

sées Baudouin (2010) dans le tableau ci-dessous, à partir des travaux de Genette (1972). Quatre modalités de composition du récit de vie sont ainsi mises au jour :

Pause	Action suspendue	Important facteur de ralentissement
Scène	Action narrée	Facteur de ralentissement
Sommaire	Actions résumées	Facteur d'accélération
Ellipse	Action omise	Important facteur d'accélération

Tableau 1 : Procédés narratifs et variations cinétiques du récit (Baudouin, 2010, p. 419)

Ce tableau différencie quatre modes de composition du récit en fonction de leurs effets cinétiques : la « pause » dont la caractéristique est de produire une rupture de continuité dans le déroulement du récit, ouvrant ainsi la possibilité de description de l'expérience, de ses strates et aspects; la « scène » qui procède d'une description détaillée tout en préservant la dynamique de déroulement temporel. Ainsi, il est possible de considérer que les passages de pause signalent un moment d'arrêt du déroulement temporel tandis que la scène procède d'une dynamique d'étirement du temps (voire de dilatation).

Troisième procédé narratif, le « sommaire », qui procède d'une forme d'accélération du récit. Le processus à l'œuvre est celui de la composition entre événements. Il génère la mise en intrigue (Ricoeur, 1983) en opérant une synthèse. Dernier procédé, « l'ellipse », qui constitue un temps occulté de l'histoire. Ce procédé est l'opérateur permettant la compression maximale du temps dans le texte. La conjugaison de ces quatre procédés est de nature à générer des effets singuliers : effets de compréhension; possibilité d'appréhension des savoirs expérimentiels; mise au jour des dimensions sociales et collectives des trajectoires individuelles; reliance écologique du sujet avec son milieu.

Narration du vécu, modes d'existence et vie des collectifs

De ce point de vue, il est possible de considérer que les phénomènes de contraction, de dilatation, de compression du temps dans le récit font osciller les régimes narratifs entre deux grands types d'enquêtes : l'enquête microphénoménologique; l'enquête biographique. La première procède d'un mouvement qui vise la mise en mots détaillée de l'expérience (Cohen, 2017), la seconde accordant de l'importance à l'appréhension du vécu dans la durée (Demazière, 2007).

Cette variation des régimes narratifs « entre durée et détail » mérite un examen approfondi. En effet, il est possible de construire des stratégies d'exploration du vécu dont les procédés permettent de mettre au jour de manière particulière, les dimensions collectives et écologiques de l'existence. Ainsi, en ralentissant à l'extrême le temps, et en saisissant des moments très courts en vue d'une description détaillée des modes de donation de l'expérience, le sujet qui s'exerce à ce type de narration en première personne découvre et met en mots des strates qui relèvent de sa vie sensible. Et, nous l'avons signalé précédemment, l'exploration expérimentielle et réflexive de la vie sensible est de nature à produire des processus de compréhension sur les rapports les plus concrets entre soi et l'environnement. En d'autres termes, la mise en mots des sphères du sensible s'accompagne de la mise au jour des processus énatifs (Varela, 1989) par lesquels le monde se donne à vivre dans ses composantes premières : relation aux éléments, à l'environnement, aux êtres vivants, aux objets...

Sur un autre plan, la narration biographique qui procède de l'exploration de l'expérience vécue dans la durée apparaît propice pour la compréhension de l'évolution des modes d'existence (Lapoujade, 2017) et de leur socle écologique et social : rapport au corps et à la santé; succession des lieux habités; solidarité effective dans les sphères du conjugal, du familial et du social; formes d'implication dans la vie professionnelle.

Ainsi, la narration biographique participe de la conscientisation des modes d'inscription dans le monde et des régimes de participation du sujet au monde. Ce qui est donné, par le récit d'expérience qui appréhende l'existence dans sa durée, ce sont les processus d'édification du monde de la vie. La dimension écologique de l'existence apparaît ainsi irrémédiablement reliée à la vie du corps qui est régi par les dynamiques de croissance, de mûrissement et d'étiollement. En d'autres termes, le fond de l'existence se donne à penser, au cours de l'activité biographique, du fait de l'appréhension de la durée scandée par les âges (Houde, 1999). Cette dynamique, éminemment singulière, peut également retracer *via* l'histoire des lieux habités (Pineau, 2005) ainsi que par l'historicisation des formes d'engagement et de participation à la vie des collectifs (Kaufmann et Trom, 2010). Ce travail d'historicisation des régimes de participation au monde de la vie initie, lors du travail dans des sessions en histoires de vie, par exemple, des formes de compréhension sur les processus de co-dépendances qui relient toute existence singulière aux dimensions écologiques du vécu : vie du corps, manière d'habiter, relation avec les autres et les choses. La prise en compte plurielle de ces sphères de l'existence est de nature à modifier l'inscription du sujet dans le monde, et ainsi, à ouvrir des formes de participation empreintes d'éthique et de réciprocité. En d'autres termes, la capacité à prendre en compte le sensible et les dimensions écologiques de l'expérience est de nature à transformer les rapports entretenus entre soi, les autres et les choses :

S'il y a ressemblance entre la liste des lois de constitution des univers et celle des règles de composition des récits, ce n'est pas que la première trouve son fondement et sa vérité dans la seconde. Tout au contraire : on ne se construit pas en inventant des histoires sur soi, mais on raconte des histoires comme on se construit. (Fruteau de Laclos, 2016, p. 190)

Ainsi, la narration du vécu et la capacité de variation des régimes narratifs (entre durée et détail) est-elle de nature à produire des effets de compréhension, de formation de soi et de mise au jour des savoirs expérientiels. Il s'agit ici d'un paradigme de recherche (Billeter, 2012) dont

les axes peuvent prendre plusieurs directions. La première concerne les croisements à poursuivre entre narration de soi et herméneutique du sujet. Ces travaux peuvent s'enraciner dans une perspective interdisciplinaire en mobilisant, outre les travaux déjà cités, des ancrages en anthropologie cognitive (Bruner, 1990; 1991), en philosophie herméneutique (Foucault, 1981; 1983) et en philosophie de l'esprit (Descombes, 2016). Une seconde direction pourrait concerner un étayage des travaux sur l'activité de temporalisation du vécu au cours de la narration, en mobilisant la notion d'affordance provenant des travaux de Gibson (1979) et qui comporte une dimension spatiale et écologique, pour caractériser les procédés mobilisés par le sujet pour se penser dans le temps, pour estimer la durée nécessaire à l'accomplissement d'un geste, d'un cycle ou d'une période de vie. Il s'agirait en quelque sorte de forger un concept peut-être pivot pour les sciences narratives en éducation et formation : celui d'affordance temporelle.

Références

- Baudouin, J-M. (2010), *De l'épreuve autobiographique*, Berne, Peter Lang.
- Bégout, B. (2000), *La généalogie de la logique*, Paris, Vrin.
- Berque, A. (2000), *Médiance*, Paris, Belin.
- Billeter, J-F. (2012), *Un paradigme*, Paris, Allia.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, Vol. 18, n°1, 1-21.
- Cohen, M. (2017), *Détails*, Paris, Gallimard.

- Demazière, D. (2007), Quelles temporalités travaillent les entretiens biographiques rétrospectifs? *Bulletin de méthodologie sociologique*, 93, 5-27.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography*. Newbury Park, CA, Sage.
- Depraz, N. (2009), *Plus sur Husserl. Une phénoménologie expérientielle*, Paris, Atlande.
- Depraz, N. (2013), D'une science descriptive de l'expérience en première personne : pour une phénoménologie expérientielle, *Studia Phaenomenologica*, 13(1), 387-402.
- Descombes, V. (2016). *La denrée mentale*. Paris, Les éditions de minuit.
- Dilthey, W. (1910/1988), *L'édification du monde historique dans les sciences de l'esprit*, Paris, CERF.
- Foucault, M. (1981), *L'herméneutique du sujet*, Cours au Collège de France, Paris, Seuil.
- Foucault, M. (1983), *Discours et vérité, Conférences prononcées à l'université de Californie, à Berkeley*, Paris, Vrin.
- Fruteau de Laclos, F. (2016), Pour une epistemology française. Souriau et la connaissance du sens commun, *Revue de Métaphysique et de Morale*, 90, 177-191.
- Genette, G. (1972), *Figures III*, Paris, Seuil.
- Gibson, J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston, Houghton Mifflin.
- Houde, R. (1999), *Les temps de la vie. Le développement psychosocial de l'adulte*, Montréal, Gaétant Morin éditeur.
- Husserl, E. ([1918-1926], 1998), *De la synthèse passive*, Grenoble, Jérôme Millon.

- Kreiswirth, M. (1994), Tell me a story: The narrativist turn in the human sciences. Dans M. Kreiswirth, et T. Charmichael (Éds), *Constructive criticism: The human sciences in the age of theory* (pp. 61-87), Toronto, University of Toronto Press.
- Kaufmann, L. et Trom, D. (2010), *Qu'est-ce qu'un collectif. Du commun au politique?* Paris, EHESS.
- Lapoujade, D. (2017), *Les existences moindres*, Paris, Minuit.
- Petitmengin, C. (2010), La dynamique pré-réfléchie de l'expérience vécue, *Alter*, 18, 165-182.
- Petitmengin, C., Bitbol, M., Ollagnier-Beldame, M. (2015), Vers une science de l'expérience vécue, *Intellectica*, 2015/2, 64, 53-76.
- Pineau, G. (2005), Habiter la terre, entre demeures et mobilités. Dans G. Pineau, D. Bachelart, D. Cottureau, A. Moneyron (dir.), *Habiter la terre. Écoformation terrestre pour une conscience planétaire* (p. 217-241), Paris, L'Harmattan.
- Pineau, G. et Legrand, J-L. (2007), *Les histoires de vie*, Paris, PUF.
- Pineau, G. et Marie-Michèle (1983/2020), *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Paris, Tréaèdre.
- Ricoeur, P. (1983), *Temps et récit. 1. L'intrigue et le récit historique*, Paris, Seuil.
- Ricoeur, P. (1986), *Du texte à l'action*, Paris, Seuil.
- Schütz, A. (1953/1987), *Le chercheur et le quotidien*, Paris, Klincksieck.
- Varela, F. (1989), *Autonomie et connaissance*, Paris, Seuil.
- Varela, F., Thompson, E., Rosch, E. (2003), *L'inscription corporelle de l'esprit*, Paris, Seuil.

Vermersch, P. (2000), *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.

Zaccaï-Reyners, N. (1995), *Le monde de la vie. 1. Dilthey et Husserl*, Paris, Cerf.

Zahavi, D. (2015), Intentionnalité et phénoménalité. Un regard phénoménologique sur le problème difficile, *Philosophie*, 124, 80-104.

PARTIE II
APPROCHES NARRATIVE ET
BIOGRAPHIQUE EN
FORMATION,
ACCOMPAGNEMENT ET
SANTÉ

3. Perspectives narratives et biographiques dans des pratiques d'orientation au Maroc

AYOUB AIT DRA

Résumé

L'orientation est un processus anthropologique de construction de sens. Elle englobe la dynamique de l'histoire de vie envisagée à travers des moments, des personnes et des expériences les plus marquantes. La pratique d'histoires de vie auprès des jeunes étudiant·e·s nous amène à renouveler la façon de penser la problématique de l'orientation au Maroc, à partir de trois enjeux épistémologiques : primo, faire appel aux savoirs narratifs du sujet; secundo, intégrer la dimension anthropoformatrice dans les processus de formation et d'apprentissage. Tertio, concevoir des actes de conseil qui tiennent compte de la subjectivité des acteurs en débordant l'orientation des champs scolaires et professionnels pour englober les différents domaines de vie.

Abstract

Counselling is an anthropological process involving the development of meaning. It involves the dynamics of life history as perceived through the most significant moments, persons and experiences. The use of life sto-

ries with young students leads us to redefine the way we think about the issue of counselling in Morocco, from three epistemological challenges: Firstly, calls upon narrative knowledge of self; secondarily, to integrate the anthropo-formative dimension in the training and learning processes. Thirdly, Conceived the practices of counselling which takes into account the subjectivity of the actors overflowing it beyond the academic and professional contexts to involve the different aspects of life.

الملخص

ليس التوجيه المهني مجرد اختيار ميكانيكي للشعب والتكوينات بالنسبة للطلاب، بل إنه سيرورة أنثربولوجية أساسية للذات، بما تقدمه لها من إمكانات وموارد تساعد في تشكيل معنى لوجودها في العالم؛ ذلك الوجود المليئ بالتجارب، والأحداث، والوضعيات التي تقذف بالذات داخل منعطفات بيوغرافية فارقة في مسار الحياة. وعليه، فاخترنا لحكايا الحياة كمنهج بحثي-تدخلي في دراسة تجربة التكوين المهني عند عينة من الشباب المغربي يفرض علينا إعادة التفكير في إشكالية التوجيه المهني بالمغرب انطلاقا من ثلاث رهانات إبستمولوجية رئيسة: أولا، مساعدة الذات على توظيف معارفها السردية؛ ثانيا، انغراس التوجيه في سيرورات التكوين والتعلم مدى الحياة. ثالثا، اجترح مناهج للمساعدة على التوجيه تستحضر ذاتية الفاعلين، بما يمكنها من إعادة تشكيل توجهاتها في الحياة، ليس فقط في الحقل المدرسي وفي مجالات الإنتاج والعمل، بل في مختلف عوالم الحياة والوجود.

Introduction

Les pratiques d'orientation au Maroc sont marquées par une tendance positiviste objectivante. Cette objectivation a pris ces derniers temps une tournure centrale sous couvert de « rationalité scientifique », de « logiques de bonnes pratiques », de « quantification » et de « efficacité ». Elle renforce la légitimité d'une approche adéquationniste de l'orientation qui incite les jeunes à des choix d'orientation fondés sur des critères

psychométriques prescrits. Par ailleurs, le-la conseiller-ère d'orientation prétend réaliser l'appariement entre les traits de personnalité et les caractéristiques des métiers, en s'enfermant dans une posture d'expert-e qui répond aux attentes de l'institution plus qu'aux projets personnels des jeunes. Cette posture fait l'impasse sur l'expérience vécue des jeunes et conduit à une dévitalisation de l'accompagnement et du conseil, à un appauvrissement de la notion même de l'orientation.

Le but de ce chapitre est de repenser la question de l'orientation professionnelle au Maroc en explicitant l'importance du biographique dans les pratiques d'accompagnement des jeunes étudiant-e-s en situation de formation, et ce à travers l'examen phénoménologique des récits de vie collectés dans le cadre de ma recherche doctorale, en cours, en sciences de l'éducation¹. En ce sens, nous dévoilons particulièrement la spécificité du savoir biographique en orientation tel qu'il apparaît dans les ateliers biographiques menés avec les jeunes impliqué-e-s. L'analyse interprétative des récits est suivie d'une discussion et nourrie d'un regard critique dans lequel on met en évidence les enjeux d'une orientation axée sur le sujet et son potentiel biographique. Auparavant, une brève esquisse du rapport dialectique entre orientation et tournant narratif est prioritaire avant la présentation des aspects méthodologiques de la démarche et l'interprétation des récits.

1. Cette recherche-action a pour but de mettre en place un dispositif d'accompagnement à l'orientation au service des jeunes étudiant-e-s; en ce sens, elle comporte une double finalité : la première vise à comprendre les transitions qui trament leurs parcours d'orientation en leur permettant de construire le sens des choix de leur vie et la signification des décisions scolaires et professionnelles prises. La deuxième consiste à les accompagner dans la construction d'un projet de vie porteur de sens en les aidant à se projeter positivement dans l'avenir.

Le tournant narratif de l'orientation au Maroc : entre souci de soi et injonction au projet

L'injonction à s'orienter s'impose comme une nécessité sociétale enjoignant l'individu à gérer l'incertitude et le défi du sens. Elle constitue un phénomène inédit mais témoigne néanmoins de certaines mutations dans la société marocaine contemporaine (Affaya et Guerraoui, 2006; Bourqia, 2005). Les fissures des structures culturelles traditionnelles élargissent les sphères de la liberté des choix et de la responsabilisation pour conformer le sujet à une société prise dans le flux de la vitesse et de la mobilité. Face à la restructuration du marché de l'emploi et au déclin des protections sociales, la nouvelle politique de l'orientation professionnelle (CSEFRS, 2021) se construit autour des notions de « projet », de « choix de carrière » et « d'adaptabilité », en confrontant les jeunes à des épreuves d'individuation dans lesquelles ils-elles sont invité·e·s à devenir réflexif·ive·s, construire des projets, donner direction et signification à leur existence.

Parallèlement à la subversion du système tribal-patriarcal et à la faillite des grands récits religieux et familiaux à encadrer la vie sociale, la jeunesse marocaine se trouve désormais confrontée à la gestion des risques et à la réflexivité. Cette quête de soi engendrée par l'injonction à élaborer des projets est traversée par une tendance institutionnelle et médiatique massive qui recourt à l'usage du récit de soi pour promouvoir les *success stories* dans les champs de formation, d'entrepreneuriat et d'insertion... etc., imposant à l'individu de découvrir en lui-même les ressources de son employabilité et de son intégration professionnelle et sociale. L'exposition de soi, à travers le récit de son expérience professionnelle, personnelle et sociale, renforce cette forme d'injonction au biographique associée à l'épreuve de la mise en projet des parcours d'orientation. Cette injonction sollicite la capacité des jeunes à effectuer un retour réflexif sur leur passé, et leur demande de se projeter vers leur avenir en produisant des

effets du sens. Cette approche promeut une vision qui s'inscrit dans une société qui fait de la réalisation de soi et de la réussite individuelle des fins suprêmes de l'existence sociale.

Bref, une injonction à l'individuation de soi et à la gestion des projets est en train de prendre forme, révélant le signe d'un tournant narratif émergent. Mais paradoxalement et parallèlement à cette émergence de l'individu, l'irruption des pratiques de management dans les métiers de la relation produit un véritable éclatement, contraignant le·la conseiller·ère d'orientation à l'accompagnement des personnes dans un cadre gestionnaire strictement déterminé par l'évaluation performative et les résultats quantifiables prédéfinis. Cela lui impose de conformer ses pratiques aux logiques adéquationnistes fondées sur la mesure des aptitudes et le classement des personnalités, en traduisant chaque activité en un langage chiffré qui détermine la valeur de ce qu'il fait. Cela réduit le « projet » à une simple formalité administrative et prescriptive et risque d'exclure les capacités réflexives de l'humain.

L'approche purement adéquationniste s'avère insuffisante pour comprendre l'orientation dans sa dimension large de construction de la vie et du sens. Ainsi, pour pouvoir répondre au souci de soi des jeunes et à leurs besoins diversifiés de s'orienter et de se mettre en projet, il est indispensable de les considérer comme des sujets capables de construire des savoirs d'expérience. Une des spécificités de la recherche biographique en éducation est précisément de concevoir l'individu selon cette perspective.

Le tournant narratif qui vient d'émerger au Maroc nous incite à convoquer le concept de « sujet biographique », acteur de ses expériences, capable de mettre en récit son parcours de vie, se représenter lui-même et son histoire. En prenant appui sur l'expérience du sujet, le paradigme biographique en éducation ouvre l'accès à une meilleure compréhension de l'orientation et donne quelques éclairages sur la façon dont les jeunes perçoivent et vivent leurs expériences de formation professionnelle. C'est dans ce sens que nous proposons le dispositif biographique qui suit.

Pratique biographique dans un centre de formation

La méthodologie présentée ici s'appuie sur la démarche des « ateliers biographiques du projet » (Delory-Momberger, 2006) et s'inscrit d'emblée dans le courant des histoires de vie en formation (Dominicé, 2002; Pineau, 1983). Cette perspective est synthétisée par Delory-Momberger sous deux aspects : l'un tient au statut du récit dans l'expérience que le sujet fait de lui-même à travers la production de son histoire; l'autre à la dimension de projet constitutif de l'histoire de vie et du processus de formation (Delory-Momberger, 2003; 2006). Dans ce sens, les « ateliers biographiques du projet » remettent l'histoire de vie dans une dynamique prospective qui lie le passé, le présent et l'avenir du sujet et visent à faire émerger son projet personnel. Cette configuration temporelle ouvre au sujet un espace de formativité (Honoré, 1990), dans la mesure où le rapport réflexif à son histoire engendre chez lui une capacité de changement personnel et professionnel. En d'autres termes, la capacité de changement repose sur la reconnaissance de la vie comme expérience formatrice et de la formation comme structure de l'existence (Honoré, 1990).

La démarche a eu lieu dans un centre de formation professionnelle à Marrakech (Maroc), au cours de l'hiver et printemps 2021, avec un groupe de douze étudiant·e·s². L'échantillon est constitué de sept filles et cinq garçons dont la moyenne d'âge est de 19 ans. Les participant·e·s sont tous·tes des bacheliers poursuivant leur formation dans des filières du secteur tertiaire, donnant accès à l'obtention d'un diplôme de technicien spécialisé. Les ateliers sont animés en articulant l'arabe dialectal et l'arabe standard. Les fragments de récits sont traduits en français. La démarche adoptée s'est déroulée en quatre étapes méthodologiques, comptabilisant au total 48 heures.

2. Les prénoms utilisés ici sont des pseudonymes; les données sont anonymisées.

La première étape (huit heures) porte sur l'introduction à la démarche, son contenu et ses objectifs. Les règles éthiques et le contrat du travail sont explicités aux participant·e·s en se donnant des balises claires quant au respect de la confidentialité de chacun·e. Une assise qui prend forme dans la signature d'un consentement libre et éclairé. Nous procédons ensuite à la présentation des participant·e·s, en créant un climat de confiance.

La deuxième étape (seize heures) consiste à produire les récits oral et écrit du parcours de vie et la création des passerelles entre eux. Elle couvre la narration des moments marquants en évoquant les thèmes du parcours scolaire, de vécu familial, d'identité et des choix d'orientation.

La troisième étape (seize heures) vise la socialisation des récits dans le groupe. Suite aux échanges produits, chacun·e occupe alternativement et à plusieurs reprises la position de locuteur et d'interlocuteur. Cela aboutit à une thématisation collective des récits.

La quatrième étape (huit heures) est consacrée à la synthèse des ateliers. Après que les participant·e·s ont présenté et argumenté sur leurs projets, la fin de session se termine par l'analyse participative des effets de la formation sur leur identité, en leur permettant de tirer le meilleur profit de l'expérience partagée. La section qui suit reprend quelques effets formateurs et esquisse une redéfinition de la problématique de l'orientation afin de tracer les enjeux épistémologiques qu'elle implique.

Les histoires de vie en orientation : spécificité des savoirs et effets formateurs de la démarche

Les ateliers biographiques du projet révèlent la construction d'un savoir narratif porteur de dimensions émancipatrices. La spécificité de ce savoir révèle les effets formateurs de la démarche et dévoile des catégories pertinentes pour situer la question de l'orientation au cœur du paradigme biographique.

L'orientation telle qu'elle est vécue par les participant-e-s : un regard existentiel ancré dans le biographique

L'orientation est affaire de formativité et d'existentialité. C'est ce que les participant-e-s rapportent en biographiant leurs expériences. Amine raconte des passages difficiles de son histoire de vie, passant de l'école à la rue, du travail à la violence vécue dans sa famille. La notion de risque ressort dans un long passage de son récit, notamment lorsqu'il parle avec amertume de son orientation subie; lui qui veut s'orienter en filière générale, se retrouve en filière professionnelle (Bac pro commerce). Cette expérience a fait émerger en lui une préoccupation de la place et un repositionnement de ses intérêts comme acteur de son orientation. Malgré le choix subi au départ, il évoque la continuation de ses études et sa reconstruction parallèle dans le domaine le plus proche de ses aspirations d'enfance : l'animation socioculturelle. Sa rencontre amoureuse avec une éducatrice lui a permis de s'investir dans ce domaine d'activités.

Le choix de la formation « développement informatique » est pour Laila l'aboutissement d'une quête identitaire. « *Je voulais quelque chose qui corresponde à moi-même sans concrètement savoir quoi* »; évoquant le lycée, elle écrit : « *je n'avais pas une préférence ou une attitude bien définie,*

n'ayant pas une préférence très nette et n'étant pas sûre de mon choix, je n'ai jamais choisi ces études, j'avais choisi l'économie parce que j'ai cru que cela me donnerait une plus grande chance de travail plus tard ». Après un moment de crise personnelle, elle exprime qu'elle veut faire un travail qui correspond à ses idées : *« la vie m'a rendu consciente qu'il était important de savoir ce que je voulais moi »*. L'expérience de stage dans une entreprise assure pour elle une transition : *« mon stage dans ce service m'a rendu consciente du fait qu'à long terme, ça n'a pas de sens de faire une filière qui me viole intérieurement, que la personne et la formation doivent correspondre »*. Laila voulait une activité professionnelle qui lui corresponde. Elle l'a progressivement découverte en stage, en la construisant au gré des étapes de sa vie. Pour être libre, elle opte pour un travail de développeuse de sites web qu'elle choisit d'exercer de façon indépendante. En ces mots, elle exprime dans son récit : *« la liberté, représentée par mon statut de programmeuse, n'est pas seulement une liberté pratique dans le sens matériel, contrôle de mon temps. C'est surtout la possibilité de devenir moi-même, c'est-à-dire la personne que je suis profondément. »*

Les savoirs sensibles traversent les récits des participant·e·s, notamment lorsqu'ils·elles relatent des moments difficiles de leurs parcours vie. Ce type de savoir est défini comme un ensemble de représentations et d'impressions que l'humain se fait du monde, de soi et des événements vécus. Il est d'une importance capitale pour comprendre le sens que donne le sujet à son parcours dans l'orientation de sa vie (Baeza, 2019).

Dans cette perspective, le savoir sensible catalyse la question du sens de la vie et touche à des aspects existentiels majeurs. Les biographisations des jeunes font apparaître les notions de désir, d'itinéraire, de voyage et de projet. Pour Fouad, *« l'orientation c'est faire ce que j'aime, avoir ce que je veux dans la vie, dans l'étude, dans le travail »*. Pour Safae, *« l'orientation est un chemin à suivre, c'est bosser pour avoir une place sociale souhaitable »*. Certain·e·s participant·e·s associent leurs orientations à une expérience de souffrance et de retour à la vie, en se référant à une errance, à un manque, à des difficultés d'être, à des lignes de failles, à des tactiques, à

des stratégies, entre autres. Pour certain·e·s, s'orienter c'est trouver une façon d'exister dans le monde, comme l'exprime Ali, « *c'est reprendre le fil de la conversation avec la vie, pour surpasser les crises, les moments difficiles, avoir une possibilité de reconnaissance de soi; s'orienter c'est vouloir-vivre, c'est mener une vie d'artiste* ».

Les récits des jeunes étudiant·e·s portent un regard existentiel ancré dans le biographique. Ainsi, lors des séances participatives, ces jeunes partagent avec les autres les bifurcations saillantes de leur parcours, leurs points forts et leurs failles, évoquent les apprentissages qui se tissent pour comprendre comment chacun s'est construit dans ses orientations. Ces aspects reflètent la richesse des sessions des histoires de vie et catalysent un processus conscientisant qui donne au savoir narratif sa dimension formative potentiellement émancipatrice.

Un savoir narratif conscientisant et émancipateur

Le savoir narratif englobe l'ensemble des mots et des connaissances que le sujet mobilise pour dire, écrire et raconter son expérience. Ce processus de mise en intrigue (Ricoeur, 1985) porte l'expérience au langage et replace les événements vécus dans une temporalité qui configure une unité cohérente de sens. La dimension réflexive du savoir narratif remplit une fonction de structuration, d'explicitation et de conscientisation des faits vécus, appréhendés temporellement et décrits de manière expérientielle (Breton, 2022).

C'est dans cette perspective théorique que nous situons le travail biographique mené avec les jeunes étudiant·e·s. Cependant, la socialisation du savoir narratif dans le groupe apporte plusieurs acquis identitaires et participe à la reconstruction du lien social. « *La place qu'on donne à l'écoute, à l'apprentissage, à la compréhension, c'est ça qui fait qu'on devient des personnes qui évoluent* », souligne Fouad. Cette dimension d'humanité est décrite par Ahmed comme suit : « *c'est vraiment la synergie de plusieurs*

activités, le croisement de nos points de vue et le partage de nos expériences qui fait que nous cheminons ensemble ». Ali fait état de sa bonne entente avec le groupe ainsi qu'avec l'intervenant responsable. Il décrit cette dynamique narrative de façon synthétique : « on a travaillé à instaurer une ambiance de travail sur soi en racontant nos récits ». Amine affirme quant à lui que l'accompagnement du conseiller d'orientation l'a aidé à prendre confiance en lui et à se dégêner. Ainsi, les jeunes ont appris comment exprimer leurs opinions et leurs idées, comment s'ouvrir aux autres et s'intégrer au sein du groupe, en développant une solidarité.

Le savoir narratif est un levier de reconstruction du sens des parcours d'orientation. « La reconstitution de mon parcours de formation m'a permis de réorganiser les domaines de ma vie en fonction de l'ensemble de mon itinéraire professionnel, personnel et social; le retour sur les événements que j'ai vécus me donne des pistes de compréhension de mes orientations, de mes choix de formation et de vie » souligne Sara. Cette reconstruction du sens projette les participant-e-s dans un futur porteur d'historicité (de Gaulejac, 2013) : « en racontant ma vie, j'ai découvert ce que je voulais être » souligne Salma. Cette dynamique orientante de formativité (Honoré, 1990) se trouve évoquée par Ali :

J'ai interrogé mon identité par rapport à ma situation de vie, à ce que je suis, à ce que je veux, à ce que je ne veux plus. J'ai construit de nouvelles représentations de mon parcours, de mes compétences professionnelles, sociales et personnelles. J'ai fait de mon parcours de vie un atout personnel et professionnel. Je me suis réapproprié mon parcours comme un itinéraire cohérent ayant un sens dans la construction de ma nouvelle identité. Je me suis fixé l'objectif de devenir chef d'une agence de marketing, ce dont je rêvais étant enfant.

Les jeunes participant-e-s témoignent qu'ils ont développé des idées de projets personnels et professionnels. Les uns-es aspirent à obtenir un diplôme de licence professionnelle, puis à effectuer une deuxième formation. Les autres souhaitent d'emblée obtenir un diplôme d'études pro-

fessionnelles; Fouad affirme explicitement son intention de transformer son rapport à la vie en ouvrant un restaurant culturel; pour Mohamed et Siham, il est question de leur vie de couple et de leur vie familiale. Le premier projette d'emménager, alors que la deuxième envisage de quitter son conjoint.

En soutenant une posture conscientisante et un pouvoir émancipatoire, l'histoire de vie se situe résolument dans une démarche de connaissance de soi et de reconstruction identitaire. Cette démarche inscrit les projets des participant·e·s dans une dynamique biographique liant les trois dimensions de la temporalité (passé, présent et futur), ainsi qu'elle rapproche l'orientation d'une perspective existentielle globale de construction de sens et du rapport du sujet à soi et au monde.

Pour un paradigme biographique de l'orientation : trois enjeux à l'aube du tournant narratif

L'orientation est un processus complexe de construction de la vie (Danvers, 2009; Pineau, 2005). Face aux tendances adéquationnistes actuelles à l'écrasement du sujet, le paradigme biographique s'appuie sur une voie alternative qui prend en compte des dimensions de la subjectivité et de la singularité, où l'épaisseur de l'humain devient incontournable. À cet égard, les récits recueillis rejoignent les analyses et les réflexions de plusieurs auteurs. Jean Guichard (2017) trace les limites d'une conception basée sur la correspondance entre les profils individuels et les caractéristiques de postes de travail :

- La première limite concerne la transition linéaire école-emploi. Or, dans le contexte actuel de mobilité, cette transition n'est guère envisageable. Attendu que les individus se développent tout au long de leur vie, il est nécessaire d'envisager des pratiques visant à les aider lors des transitions qui articulent le cours de leur existence.

- La deuxième limite porte sur la notion de carrière. Celle-ci englobe actuellement une perspective plus large que la simple question d'insertion et de transition professionnelle. C'est dans ce sens que l'on peut convoquer la notion du parcours de vie, et ce pour mettre en exergue l'importance des événements, des espaces et des rapports sociaux qui marquent l'expérience sociale des personnes. Ces éléments du parcours de vie constituent les noyaux à partir desquels l'individu va construire son projet et son agir. En fait, il s'agit pour lui de gérer le problème de l'articulation dynamique des différents rôles sociaux, des événements et ruptures qui structurent l'espace de sa vie.
- La troisième limite porte sur la dimension directive de ces pratiques adéquatationnistes. Or, dans la perspective non-directive de l'entretien *life design* (Savickas et coll., 2010), il s'agit d'aider le consultant à se déterminer lui-même, à se représenter de la manière la plus exhaustive possible la tâche « faire des choix pour son orientation » et à définir des priorités quant à son développement personnel.

Dans la même visée, Danvers (2004) critique le schématisme de l'adéquatationnisme et soutient une pensée complexe de l'orientation axée sur les différentes facettes de l'existence. Danvers a observé le retour du « sujet biographique » en orientation; dimension refoulée par la vision objectiviste d'une orientation-examen fondée sur la détection des traits de personnalité. L'orientation, en s'imbriquant au biographique, nous incite à poser la question du sens d'un projet de vie (Danvers, 2004), précisément du sens que la personne donne au développement de sa vie professionnelle et personnelle.

En reposant sur le concept de l'identité narrative, Savickas (2016) approfondit cette perspective biographique et suggère une démarche d'accompagnement à l'orientation basée sur les micro-récits. Dans cette démarche, le but du conseil est d'aider les personnes à faire face à des transitions de vie, à trouver des activités et des projets qui apportent un sens personnel, en renforçant leur pouvoir d'agir biographique. Certains

auteurs (Guichard et coll., 2017) prolongent cette perspective en développant la pratique des dialogues de conseil en *life design*, dont le but est d'aider les jeunes à concevoir et orienter leurs vies actives, en s'interrogeant sur les perspectives d'avenir qui pourraient donner sens à leur existence.

À la suite de ces auteurs, nous proposons un cadre de recherche et d'intervention pour rendre compte des enjeux d'un paradigme biographique de l'orientation qui réponde aux spécificités du tournant narratif au Maroc. On voit bien que devant la subversion de la société tribale, la responsabilité personnelle prend le pas sur les appartenances et les attachements collectifs. Au fur et à mesure de cette mutation historique, les aspects de réflexivité et de singularité deviennent un éthos de nouvelles générations, en renvoyant chacun à lui-même pour produire le sens de son existence. On touche là à quelque chose d'essentiel, me semble-t-il, pour qualifier la spécificité du tournant narratif en orientation, qui tient précisément à cette façon de construire et de produire sa vie (Pineau, 1983).

Avec le tournant narratif de l'orientation, le sujet est progressivement réhabilité. Puisqu'elle ne peut plus compter sur des valeurs établies, la jeunesse marocaine est invitée à trouver en elle-même les ressorts de l'orientation et de la conduite de sa vie. La formule « faire de sa vie une histoire » (Lainé, 2000) est à ce titre tout à fait significative, puisqu'elle incarne un fait culturel caractéristique de la société marocaine contemporaine et laisse entendre une préoccupation existentielle fondamentale, celle de la quête de sens de la vie. On a dans ce souci un regard spécifique au paradigme biographique. Car ce que propose ce paradigme c'est de prendre au sérieux l'expérience vécue, la subjectivité et le récit du sujet humain. Ce qui signifie lui reconnaître la capacité d'être acteur de son développement, apte à faire de sa vie une histoire, d'orienter ses choix et son projet.

Dans la perspective du tournant narratif, le conseil en orientation se biographise. Concevoir et construire sa vie deviennent les deux piliers d'un paradigme biographique qui accorde un rôle déterminant à la médiation narrative dans les processus de construction de soi et de mise en forme de l'existence (Delory-Momberger, 2010). Dans cette optique, un premier enjeu s'impose, celui de relier la question de l'orientation à celle de l'identité. Celle-ci est inséparable des manières de la mise en récit de soi. C'est pour ça que l'histoire de vie peut devenir un support qui facilite le cheminement vers soi (Josso, 1991). Il s'agit d'aider le sujet à mettre en sens son projet de vie sur la base d'une auto-orientation qui articule ses héritages, ses expériences, ses désirs, ses lignes de force et de fragilité. À cet égard, certains questionnements peuvent servir de supports pour comprendre la place de l'identité dans la construction biographique des sujets (Guichard, 2004) : quel sens à ma vie? qui suis-je? qui sont les autres? où vais-je? quelle sera ma fin dans le monde et comment puis-je participer à construire une vie meilleure sur terre?

Le deuxième enjeu porte sur la perspective anthropoformatrice de l'orientation. À partir de la narration des participant-e-s, on voit que le parcours de vie est une construction subjective, qui ne se limite pas à la formation et à l'entreprise, et qui se développe dans l'ensemble des interactions sociales et des contextes de vie. S'orienter ce n'est plus choisir un métier ou une formation, c'est plutôt s'orienter dans la vie et se former dans l'existence (Danvers, 2009). Ce qui suppose des accompagnements biographiques qui tiennent compte des différents espaces de vie, des différentes temporalités, de la biographie passée, présente et anticipée, de la construction de soi d'une façon générale.

Élargir la problématique de l'orientation aux différents domaines de l'existence nous invite à centrer la réflexion pas seulement sur le seul choix professionnel, mais aussi sur les aspects éthiques et les conséquences humaines d'engagement dans telle ou telle mission professionnelle (Guichard, 2017). Cela implique de se référer aux grands penseurs de l'éthique comme Hans Jonas (1990) pour qui le sujet qui construit sa vie la projette sous le principe de responsabilité, ou comme Paul Ricœur (1990) pour

qui le souci d'autrui et d'institutions justes définit la construction d'une vie bonne. En intégrant cette perspective éthique, les pratiques biographiques en orientation peuvent doter le sujet de ressources lui permettant d'être et de devenir acteur social, capable d'intégrer les notions de solidarité et de développement durable dans ses réflexions sur son avenir.

Un autre enjeu concerne la place accordée aux dimensions de la subjectivité et de l'humain dans les pratiques d'accompagnement. Dans un contexte gestionnaire qui écrase les aspects cliniques des métiers de la relation, une redéfinition de l'acte de tenir conseil devient nécessaire. La position humaniste de Lhotellier (2000) est d'une importance cruciale pour les pratiques biographiques. Il s'agit d'offrir la possibilité du travail du sens par la reconnaissance de la valeur et de la vision globale de la personne et l'écoute continue des processus en cours. Tenir conseil est un acte dialogique de délibération qui permet au sujet d'agir sur son histoire, inventer un avenir et construire une subjectivité ancrée dans un vivre-ensemble. Le rôle du·de la conseiller·ère d'orientation est de préserver un cadre d'humanisation soutenant le développement du sujet et de son pouvoir d'agir biographique. L'expérience relationnelle intersubjective riche, l'écoute empathique et la considération positive inconditionnelle d'autrui jouent un rôle fondamental dans la mise en œuvre de cette méthodologie dialogique.

Conclusion

Dans ce chapitre nous avons revisité la problématique de l'orientation sur la base des histoires de vie plutôt que sur les scores aux tests et les interprétations psychométriques de profils. Le paradigme biographique nous a permis, dans ce sens, d'établir des liens entre biographisation et orientation, en faisant appel à des sources de savoirs narratifs. Ces savoirs s'historicisent, s'explicitent et se conscientisent dans le cadre des ateliers

biographiques du projet pour rendre le sujet plus capable de poursuivre dans l'action une réappropriation plus grande de son pouvoir de formation en tant qu'être-pro-jeté-au-monde.

Références

Affaya, N. & Guerraoui, D. (2006). *Le Maroc des jeunes*. Rabat: Association de recherche en communication interculturelle.

Baeza, C. (2019). Savoirs sensibles. Dans Christine Delory-Momberger éd., *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 161-163). Toulouse: Érès.

Bourqia, R. (2005). *50 ans de développement humain au Maroc. Société, famille, femmes et jeunesse*. Rabat: ONDH.

Breton, H. (2022). *L'enquête narrative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.

CSEFRS (2021). *Stratégie nationale de la formation professionnelle 2021*. Rabat: Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique.

Danvers, F. (2004). Les histoires de vie en orientation et le retour du sujet de l'expérience. Dans J.-Y. Robin, B. de Maumigny-Garban et M. Soëtard (dir.), *Le récit biographique. De la recherche à la formation. Expériences et questionnements* (pp. 35-50). Paris: L'Harmattan.

Danvers, F. (2009). *S'orienter dans la vie : une valeur suprême? – Dictionnaire de sciences humaines*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

de Gaulejac, V. (2013). Produire une histoire et chercher à en devenir le sujet : pour une clinique de l'historicité. Dans C. Delory-Momberger et C. Niewiadomski, *La mise en récit de soi: place de la recherche biographique en sciences humaines et sociales* (pp. 53-64). Paris: Presses Universitaires du Septentrion.

Delory-Momberger, C. (2003). *Biographie et éducation : figure de l'individu projet*. Paris: Anthropos.

Delory-Momberger, C. (2006). Formação e socialização : os ateliês biográficos de projeto (Formation et socialisation : les ateliers biographiques de projet). *Educação e Pesquisa*, 32/2, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Brésil, pp. 358-371.

Delory-Momberger, C. (2010). La part du récit. *Orientation scolaire et professionnelle*, 39/1, pp. 101-109.

Dominicé, P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.

Guichard, J. (2004). Se faire soi. *Orientation scolaire et professionnelle*, 33/4, pp. 499-533.

Guichard, J. (2017). Objectifs et finalités de l'accompagnement à l'orientation à l'ère anthropocène. Dans F. Danvers, *S'orienter dans un monde en mouvement* (pp. 1-18). Paris: L'Harmattan.

Guichard, J., Bangali, M., Cohen, S., & Pouyau, S. (2017). *Concevoir et orienter sa vie : les dialogues de conseil en life design*. Paris: Éditions Qui plus est.

Honoré, B. (1990). *Sens de la formation. Sens de l'être*. Paris: L'Harmattan.

Jonas, H. (1990). *Le principe responsabilité*. Paris: Le Cerf.

Josso, C. (1991). *Cheminer vers soi*. Genève: L'Age d'Homme.

- Lainé, A. (2000). *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Lhotellier, A. (2000). L'acte de Tenir conseil, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29/1, pp. 27-50.
- Pineau, G. & Marie-Michèle. (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Paris: Téraèdre.
- Pineau, G. (2005). La vie à orienter, quelle histoire? *Orientation scolaire et professionnelle*, 34/1, pp. 05-18.
- Ricœur, P. (1985). *Temps et récit. – Tome 3, Le temps raconté*. Paris: Seuil.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Savickas et coll., M. (2010). Construire sa vie (Life designing) : un paradigme pour l'orientation au 21^e siècle. *Orientation scolaire et professionnelle*, 39/1, pp. 5-39.
- Savickas, M.L. (2016). Reflection and reflexivity during life-design interventions: Comments on Career Construction Counseling. *Journal of Vocational Behavior*, pp. 84-89.

4. Tou·te·s entrepreneur·e·s? L'intérêt de l'approche biographique dans la compréhension d'une profession en pleine mutation

VARVARA CIOBANU-GOUT

Résumé

L'entrepreneuriat est une profession dans l'air du temps, mais peu étudiée dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation. L'approche biographique ouvre une perspective nouvelle pour la compréhension de la professionnalisation propre à l'entrepreneuriat en tant que triple processus : d'acquisition de savoirs, d'identité professionnelle et de création d'activité. Une synthèse de nos recherches a mis en avant quelques caractéristiques du processus de professionnalisation de l'entrepreneur·e. Il comporte une période de flottement pendant laquelle l'entrepreneur·e cherche sa place en accord avec ses savoirs et ses valeurs; il est soutenu par des expériences passées et guidé par des *leitmotivs*. C'est un processus de transformation silencieuse du sujet qui évolue en même temps que son projet. Les savoirs spécifiques à ce contexte témoignent une fois de plus de notre *condition biographique*.

Abstract

Entrepreneurship is a trendy profession but seldom studied in the science of education and training. The biographical approach allows a new manner of understanding the entrepreneurship-specific professionalization as a triple process: acquisition of knowledge, professional identity and business creation. A synthesis of our research highlighted some of the characteristics of the entrepreneur's professionalization process. It includes a floating period during which the entrepreneur seeks their place in accordance with their knowledge and values; this step is supported by past experiences and guided by leitmotifs. It is a process of silent transformation of the subject, who evolves at the same time as their project. The knowledge specific to our context testifies once again of our biographical condition.

Rezumat (roumain)

Antreprenoriatul este o profesie specifică perioadei actuale, însă puțin studiată în domeniul științelor educației și formării profesionale. Abordarea biografică deschide o perspectivă inedită pentru înțelegerea acestei profesii ca și triplu proces: de achiziționare de cunoștințe, de construire a unei identități profesionale și de creare a propriei activități. O sinteza a unor cercetări precedente, ne-a permis să identificăm câteva caracteristici specifice procesului de profesionalizare al antreprenorului. Acesta este caracterizat de o perioadă de flotare în timpul căreia antreprenorul își caută locul, în acord cu cunoștințele și valorile sale. Procesul de profesionalizare este susținut de experiențele anterioare; este ghidat de *leit-motive* ce se degajă din propria biografie, și care sunt interpretate ca și caracteristici identitare. Este un proces de transformare tăcută a persoa-

nei, care evoluează simultan cu proiectul său. Cunoștințele specifice acestui context profesional, sunt încă o dată, o mărturie a condiției noastre biografice.

Introduction

Le paradigme du biographique en tant que modèle de pensée ou manière d'appréhender le monde, pourrait se traduire par la place grandissante qu'occupe la biographie dans la construction de l'existence individuelle. Il s'expliquerait par les grandes mutations que connaissent nos sociétés contemporaines, qui touchent tous les plans de l'existence (individuel, social, économique, technologique) : moins de repères institutionnels, plus de mobilité et de flexibilité professionnelle, multiplication des univers d'appartenance, transformation du rapport au travail etc. (Delory-Momberger, 2021). Ces transformations entraînent une « offre biographique » grandissante. En effet, la socialisation de l'individu n'est plus une « actualisation des patterns biographiques des milieux sociaux et des catégories socioprofessionnelles d'appartenance » (Delory-Momberger, 2021, p. 29). C'est à chacun, à chacune, de choisir parmi les nombreuses possibilités offertes, les mondes sociaux auxquels il ou elle souhaite participer.

L'entrepreneuriat fait partie des récits actuels qui témoignent de ces changements profonds de notre société. Une nouvelle génération d'entrepreneurs et d'entrepreneures est en train de naître, qui ont des préoccupations diverses et des intérêts autres que la recherche unique de profit. Les excès du management et les modèles mis en avant, comme le choix de l'excellence ou la culture de la performance participent de ces changements du contexte économique. Nous assistons à la naissance d'une génération d'entrepreneurs et d'entrepreneures à la recherche d'épanouissement personnel, loin des hiérarchies, de la routine due aux travaux ennuyeux et du risque de déclassement et de licenciement. C'est

par ailleurs une spécificité de l'hypermodernité, qui découle selon Marchesnay (2008), « d'un sentiment d'insatisfaction, et surtout de nouvelles aspirations liées autant à des valeurs montantes, voire mutantes, qu'à l'épuisement du modèle post moderne, salarial, fordiste, « consommateur » (à la fois consommateur et destructeur) de biens et services privés et collectifs (nature y compris) » (p. 151).

L'entrepreneuriat est donc une profession dans l'air du temps, encouragée par le développement d'une culture entrepreneuriale, qui valorise des compétences spécifiques aux entrepreneur-e-s, comme la prise d'initiative et de risque, l'innovation et l'autonomie. Elle est soutenue par le développement de nombreux dispositifs dédiés à la création d'entreprise.

Ce changement va de pair avec la transformation sans précédent du monde du travail. Le développement technologique a entraîné des mutations comparables à la révolution industrielle du XIXème siècle. Selon Crawford (2009, p. 55), « nous sommes au seuil d'une économie postindustrielle au sein de laquelle les travailleurs ne manipuleront plus que des abstractions », ce qui explique pourquoi une carrière d'artisan indépendant est perçue comme ayant plus de sens que celle d'un cadre enfermé dans un bureau à cloisons!

Sous un angle plus technique et organisationnel, l'économie de la connaissance a favorisé l'éclosion de nouvelles activités professionnelles qui valorisent l'expertise personnelle et incitent à la création d'activités de type *freelance*, de plus en plus appréciées pour leur autonomie et le contrôle de la vie professionnelle qu'elles assurent. Ces activités sont soutenues par les nouvelles technologies qui ont permis l'apparition du travail à distance ou désynchronisé et la naissance d'organisations virtuelles basées uniquement sur ce type de travail.

Ce changement sociétal interroge le domaine de Sciences de l'éducation et de la formation : comment former, éduquer, accompagner à l'entrepreneuriat, vu que cette profession est si peu étudiée? Ce n'est que depuis une dizaine d'années qu'émerge en France un champ de recherche autour

de la question de l'éducation à l'esprit d'entreprendre (Champy-Remoussenard, 2021). Et cette notion, « esprit d'entreprendre », comporte encore bien des ambiguïtés (Verzat et Toutain, 2015). En effet, le développement de l'esprit d'entreprendre peut signifier « en même temps, sur un plan économique, une voie pour venir à bout du problème du chômage, un levier pour l'innovation, une stimulation de la création d'entreprise, un atout pour la croissance, la compétitivité et la création de valeur » (Champy-Remoussenard, 2021, p. 24).

Le colloque « Éduquer à l'esprit d'entreprendre, former à l'entrepreneuriat » organisé à Lille en 2020 et les publications issues de cette manifestation scientifique, ont montré les différents défis qui animent les chercheurs et les chercheuses qui abordent cette question. Certain·e·s cherchent à comprendre la transformation profonde du monde du travail contemporain et son impact sur les milieux éducatifs et de la formation. L'enjeu de ce domaine « à peine défriché » (de Miribel et al., 2022, p. 6) est scientifique : construire un éclairage pluriel sur la question entrepreneuriale, comprendre comment ce domaine convoque les champs de l'éducation, de l'apprentissage tout au long de la vie, à imaginer, à inventer des nouvelles pratiques professionnelles et de formation. D'autres chercheurs et chercheuses s'emparent de la question entrepreneuriale pour interroger les idéologies sous-jacentes à la promotion de l'entrepreneuriat dans notre société, ou discerner quel type de société nous souhaitons pour l'avenir (de Miribel et al., 2022). L'esprit d'entreprendre devient un « analyseur de transformation de la société » (Champy-Remoussenard, 2021, p. 26) sachant que depuis toujours, l'entrepreneur·e « se bat contre la tradition » pour imposer l'activité à laquelle il décide de se consacrer (Baujard, 2022).

Ainsi, le chercheur ou la chercheuse qui prend comme objet d'étude l'éducation à l'esprit d'entreprendre, a de fortes chances de se trouver « sur un terrain d'ores et déjà miné » (Champy-Remoussenard et Starck, 2018, p. 12).

Nos travaux de recherche participent à cet effort d'éclairage de la question entrepreneuriale, que nous abordons sous l'angle de la professionnalisation. Nous faisons un état de la question à partir des résultats des deux de nos recherches dont l'objet d'étude était la « fabrique » de l'entrepreneur-e : la première étudie la professionnalisation de l'entrepreneur-e spécialisé-e dans la cosmétique biologique, au regard de son histoire personnelle; la deuxième qui est en cours (Ciobanu-Gout, 2021b), aborde la transition professionnelle de cadres surdiplômés vers l'artisanat, phénomène assez particulier qui prend de plus en plus d'importance en France, où l'on estime que 12% des artisan-e-s sont d'ancien-ne-s cadres.

Quelques considérations préliminaires

L'entrepreneuriat, une profession atypique

Choisir la professionnalisation de l'entrepreneur-e comme objet de recherche est un défi, et cela pour plusieurs raisons. Premièrement, l'entrepreneur-e est un professionnel à visages multiples : une figure héroïque ou un « bricoleur », un individu en recherche de sens dans son travail ou des moyens de subsistance, un-e dirigeant-e d'une entreprise de grande taille ou un-e patron-ne « que de soi » (Cova et Guercini, 2016), etc. Les profils sont très disparates.

Les regards portés sur l'entrepreneuriat sont très variés, chaque chercheur-e tendant à définir l'entrepreneuriat à partir des prémisses de sa discipline d'appartenance. Pour Schmitt (2017) l'entrepreneuriat peut être comparé à un kaléidoscope qui fait apparaître différentes images en fonction des questions que l'on se pose : que fait l'entrepreneur-e? Qui est-iel? Comment structure-t-iel sa pensée? Comment décide-t-iel? En essayant de répondre à une de ces questions précises, nous aboutissons à une

vision multiple et trop fragmentaire de l'entrepreneuriat, visions partielles d'un phénomène complexe, dignes de la fable de l'aveugle et de l'éléphant¹ (Chabaud et Messeghem, 2010, p. 101).

Par ailleurs, la complexité du phénomène entrepreneurial, dans les sens ou l'entend Edgar Morin (2005), est de plus en plus souvent abordée dans le champ de l'entrepreneuriat. En effet, étudier l'entrepreneuriat à partir de ses parties composantes (entrepreneur·e, projet, organisation, environnement, idée, marché, etc.) est devenu obsolète. Si on veut comprendre comment l'entrepreneur·e se construit comme professionnel·le, il semble indispensable de prendre en compte cette relation continue et réciproque entre l'entrepreneur·e, son projet et l'environnement dans lequel ce projet va se développer.

La professionnalisation de l'entrepreneur·e est un triple processus

Le concept de professionnalisation, largement étudié dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation, entendu comme la « fabrique d'un professionnel » (Wittorski, 2008), est vu comme un double processus, celui d'une acquisition de savoirs spécifiques à un métier, et celui d'une construction identitaire (Bourdoncle, 2000). Dans le cas de l'entrepreneuriat, à ce double processus s'en ajoute un troisième : celui de la création d'entreprise. En effet, le projet de l'entreprise est l'œuvre de son

1. Dans cette fable, les aveugles sont invités à dire ce qu'est un éléphant. Chacun donnera une définition, en fonction de la partie de l'éléphant qu'il a pu toucher, d'où l'obtention de définitions très différentes. Les chercheurs·eures, qui se concentrent sur une seule partie d'un phénomène, seraient comme les aveugles, incapables de voir un phénomène dans son ensemble, chacun serait amené à définir une problématique particulière pertinente avec son point de vue disciplinaire et, donc, à proposer une définition qui lui serait propre.

créateur ou de sa créatrice, les deux étant dans une relation dialogique car tout changement du projet a un impact sur son créateur ou de sa créatrice et réciproquement :

L'entrepreneur ne peut se définir qu'en référence à un objet (création de valeur), objet dont il fait partie, dont il est lui-même la source ou le créateur et dont il est également le résultat. Nous avons affaire à une dialogique sujet/objet qui résiste à toute tentative de logique disjonctive. (Bruyat, 1993, p. 55)

On voit bien la difficulté d'une étude de la professionnalisation de l'entrepreneur·e, les théories classiques semblant insuffisantes pour étudier et comprendre ce processus complexe, d'où le besoin de chercher à comprendre les particularités de ce processus. Pour ce faire, nous avons mobilisé la théorie de l'agir entrepreneurial (Schmitt, 2015), qui nous a parue intéressante en tant qu'approche globale de l'entrepreneuriat.

L'entrepreneuriat, un phénomène complexe. La théorie de l'agir entrepreneurial

Cette théorie (Schmitt 2015; 2017) étudie l'entrepreneuriat sous l'angle de l'action de l'entrepreneur·e, et elle a cette caractéristique que, chez ce·tte dernier·e, le but et la finalité de son agir « ne sont pas nécessairement conscients ni prédéterminés » (Schmitt, 2015, p. 115).

C'est à partir de cette théorie que nous avons pu introduire dans l'étude de la professionnalisation de l'entrepreneur·e, ce troisième processus, la création d'entreprise. Sans développer les détails de cette théorie, nous ne retiendrons que quelques aspects caractéristiques de ce processus, nous permettant démontrer plus avant en quoi l'approche biographique pourrait contribuer à un éclairage de ce champ de recherche et de pratiques.

Dans cette théorie, l'entrepreneuriat est étudié autour de trois pôles, en interdépendance. Le premier, c'est la personne de l'entrepreneur·e dans un sens global, sans se limiter aux caractéristiques psychologiques et aux compétences. Explorer l'entrepreneuriat autour de ce pôle, vise à comprendre l'image que l'entrepreneur·e se fait du monde qui l'entoure, de son intentionnalité, dans le sens phénoménologique du terme. Si l'on accède aux représentations de l'entrepreneur·e, à l'anticipation qu'il·elle se fait du futur, à son image du monde, alors, ses décisions et ses actions prennent sens. En effet, pour communiquer son idée de projet dans son environnement, l'entrepreneur·e fabrique des artefacts, en fonction de son rapport au monde.

Le deuxième pôle c'est le projet entrepreneurial. C'est un artefact qui joue un double rôle : celui de structuration, car il permet à l'entrepreneur·e de donner une forme à son idée d'affaire et d'anticiper le futur, et celui de communication, car c'est par l'intermédiaire du projet que l'entrepreneur·e explique à son environnement quelle est son idée d'entreprendre. Le projet en réalité est l'esquisse de ce que l'entrepreneur·e pense, imagine, conçoit pour son entreprise. Il porte en lui, d'une manière plus ou moins visible, les valeurs, les représentations de l'entrepreneur·e. L'évaluation du projet se fait en fonction de l'impact que celui-ci a sur l'entrepreneur·e et sur son écosystème. Ainsi, on ne parle pas d'un projet bon ou mauvais, mais de sa *cohérence interne*, c'est-à-dire, de la capacité de l'entrepreneur·e à organiser sa pensée et à construire son projet en accord avec ce qu'il est et ce qu'il souhaite devenir, et de sa *cohérence externe*, qui fait référence au consensus attendu entre l'entrepreneur·e et son environnement face au projet présenté. Dans la plupart des cas, ce consensus n'est pas atteint immédiatement. En effet, le projet est en évolution constante, suite aux échanges que l'entrepreneur·e développe avec son environnement. Dans cette dimension évolutive, le projet entrepreneurial ne doit pas être vu comme fixé dès le départ. Il traverse d'abord une étape « gazeuse », qui correspond aux premières idées entrepreneu-

riales non confrontées encore à la réalité de l'environnement. Puis, il arrive à une deuxième étape, de « cristallisation » spécifique au projet consolidé.

Enfin, le troisième pôle, c'est l'écosystème de l'entrepreneur-e, c'est-à-dire les acteur-ric-e-s qui aideront l'entrepreneur-e à faire avancer son projet. En opposition au mythe de l'entrepreneur-e héros et solitaire, les recherches récentes ont mis en évidence que l'entrepreneur-e n'est jamais seule, et que souvent, iel est entouré-e de personnes qui jouent des « seconds rôles », toujours dans l'ombre de l'entrepreneur-e, mais qui ont un impact déterminant sur l'action de celui-ci. Comme on le voit, entreprendre est une articulation entre l'entrepreneur-e, son projet et sa communication auprès des acteur-ric-e-s de l'écosystème. La même situation peut être interprétée d'une manière différente selon le système de valeurs, les représentations et le passé incorporé de la personne qui l'analyse, car l'interaction entre l'entrepreneur-e et son écosystème est la réunion entre l'aspect technique (du projet) et l'aspect humain.

Comment l'approche biographique participe-t-elle d'une compréhension de la professionnalisation de l'entrepreneur-e?

Pour arriver à saisir la professionnalisation en tant que triple processus, nous avons conçu une méthodologie particulière (Ciobanu-Gout, 2021a) qui articule à la fois la « perspective ethnosociologique » (Bertaux, 2013) et les histoires de vie en sciences de l'éducation (Pineau et Marie-Michèle, 1983). Ces deux approches apparentées au courant biographique, mobilisent des échelles d'analyse différentes. Si l'enquête ethnosociologique vise la description d'un « objet social » et procède par une comparaison des récits de vie, sans prendre en compte l'intériorité des sujets, la

recherche biographique en éducation a comme objet d'étude les processus de devenir des individus dans l'espace social (Delory-Momberger, 2019).

Une enquête réalisée en deux temps et trois mouvements

Deux temps, holiste et analytique, alternent de manière régulière dans l'enquête, « permettant d'observer un phénomène comme un ensemble non sécable » (Albero et al., 2019, p. 112).

Le premier temps, holiste, matérialisé ici dans la démarche ethnosociologique, vise à comprendre et caractériser le « monde social » dans lequel l'entrepreneur·e se construit en tant que professionnel : la structuration, les règles qui le gouvernent, les profils des acteurs qui l'habitent. La démarche ethnosociologique présente quelques particularités qui la différencient de la démarche hypothético-déductive. Une première différence concerne le terrain qui est interrogé sans hypothèse construite à l'avance et sans échantillon prédéfini. Ce dernier est construit de manière progressive au fur et à mesure de l'avancement de l'enquête, et est entendu comme une suite de cas permettant la comparaison (Bertaux, 2013). Une deuxième particularité est l'alternance entre le recueil et l'analyse des données. En effet, chaque cas, une fois recueilli, est analysé avant de passer à un nouvel entretien. Nous procédons à une analyse par *catégories conceptualisantes*, ce qui suppose d'identifier dans chaque récit des phénomènes chargés de signification, capables de décrire le fonctionnement et l'organisation du monde social étudié (ici, le monde de la cosmétique biologique). La catégorie, une fois identifiée, n'est pas figée, elle évolue au fur et à mesure de l'enquête; elle peut même être abandonnée s'il s'avère qu'elle décrit un cas particulier et non général. Les *catégories*

conceptualisantes permettent au chercheur de construire des hypothèses à partir de ce qui est « général dans chaque cas particulier » (Bertaux, 2013, p. 26), et de créer un modèle du monde social étudié :

Le sens que le chercheur donne aux phénomènes observés, naît de la confrontation de cette « réalité » identifiée sur le terrain avec un certain nombre de références théoriques servant de projet de décodage. L'explicitation des catégories identifiées, permet au chercheur de déployer des hypothèses et de créer un modèle d'interprétation des phénomènes observés. L'enquête prend fin quand le modèle d'interprétation de l'objet étudié, construit sur la base des catégories identifiées est « saturé », c'est-à-dire, lorsque les entretiens n'apportent plus de nouvelles informations, de caractéristiques au modèle identifié. (Ciobanu-Gout, 2021a, p. 5)

Le deuxième temps, analytique, vise à expliciter comment le processus de professionnalisation est vécu individuellement, au regard de l'histoire du sujet et du contexte du monde de l'entreprise décrit précédemment. Ce deuxième temps commence une fois la « saturation » atteinte, ce qui indique que l'étendu de l'échantillon est établi.

L'enquête se déroule selon « le principe des trois mouvements » (Albero et al., 2019) : *heuristique*, qui vise la compréhension de l'activité, *analytico-synthétique* pour identifier les invariants de l'activité et enfin, *extensif* en vue de la généralisation du domaine de validité des invariants identifiés.

L'articulation de ces deux techniques d'enquête nous a permis de saisir le réel à partir d'angles de vue différents : l'environnement de l'entrepreneur-e où il se fabrique en tant que professionnel-le, les différents processus vécus au niveau individuel (acquisition de savoirs, construction identitaire) et les différentes temporalités du projet entrepreneurial.

Un regard d'ensemble sur ces deux recherches nous permet d'identifier les types de connaissances spécifiques au domaine de l'entrepreneuriat auxquels on peut avoir accès par la mobilisation de techniques propres à l'approche biographique. Dans notre cas, l'enquête narrative nous a

permis d'appréhender la professionnalisation dans une triple dimension : organisationnelle, temporelle et biographique. Elle a révélé aussi l'importance des valeurs qui guident l'entrepreneur·e dans la construction de son projet, et, de manière plus intime, les transformations silencieuses de l'entrepreneur·e au contact de son activité. Nous développons ici ces différents points, tels que nous les avons saisis au travers de nos recherches, sans la prétention de donner une définition de ce qu'est la professionnalisation de l'entrepreneur·e, mais plutôt, de participer à un éclairage sur cette profession en pleine mutation.

Se professionnaliser implique une découverte du monde de l'entreprise

L'apprentissage de l'entrepreneuriat passe par une découverte de l'organisation du domaine d'activité dans lequel l'entrepreneur·e souhaite construire son activité. Chaque domaine d'activité est structuré selon ses propres règles que l'entrepreneur·e doit découvrir pour arriver à une « cohérence externe » de son projet, c'est-à-dire, construire un projet adapté à son environnement. Prenons par exemple, le monde de la cosmétique biologique. Notre recherche nous a montré que ce monde est organisé selon deux critères :

Le premier est visible, il tient à la spécialisation de l'entreprise dans une ou plusieurs branches d'activité : la commercialisation des marques, la formulation chimique et la production (production à la façon incluse). Le plus souvent, les entreprises sont spécialisées dans plusieurs domaines d'activité.

Le deuxième critère, moins visible, tient au positionnement du chef d'entreprise vis à vis du concept bio. Ce positionnement est lié aux valeurs qui animent le dirigeant. À une extrémité, nous pouvons trouver des chefs d'entreprises attachés aux valeurs bio,

qui cherchent à élaborer des produits tellement purs que leur réalisation est presque impossible. À l'autre extrémité, nous avons, à l'inverse, des chefs d'entreprises qui produisent de la cosmétique de façon conventionnelle, et dont la motivation est purement mercantile, considérant la production bio comme une opportunité commerciale et n'agissant, ni par conviction, ni par adhésion au concept. (Ciobanu-Gout, 2018, p. 293)

Se professionnaliser implique une interrogation de ses propres valeurs

L'entrepreneur-e prend place dans ce monde en fonction de ses compétences et savoirs professionnels, mais aussi, en fonction de ses valeurs. Selon Lavelle (1991), le mot valeur, intervient « partout où nous avons affaire à une rupture de l'indifférence ou de l'égalité entre les choses, partout où l'une d'elles doit être mise avant une autre, ou au-dessus d'une autre, partout où elle est jugée supérieure et mérite de lui être préférée » (p. 20).

Barbier (2021) propose une distinction entre « les valeurs en acte » qui font référence à « ce que le sujet fait, indépendamment de ce qu'il pense qu'il fait, ou de ce qu'il dit qu'il fait » (p. 24) et « les valeurs déclarées » qui font référence à ce que le sujet souhaite devenir, ce qu'il souhaite faire. Si les valeurs en acte se construisent par la participation du sujet à des activités, par les émotions vécues et partagées dans ces activités, les valeurs déclarées ont plutôt une fonction de communication : elles proposent au public destinataire, des images d'activités dans lesquelles les sujets se disent engagés, des images de soi, d'un soi désiré, visé (Barbier, 2021).

On voit bien l'importance des valeurs en acte pour atteindre cette « cohérence interne » du projet entrepreneurial, c'est à dire, un projet construit en accord avec ce que l'entrepreneur-e est et ce qu'il souhaite devenir. La

manière la plus simple de découvrir les valeurs en acte est, selon Barbier (2021), de s'intéresser aux activités réalisées par la personne et la raison de leur réalisation, sa préférence manifeste pour certaines activités.

Explorer ces activités par une enquête narrative, dans le but d'accéder à ce qui fait valeur pour l'entrepreneur-e, est en effet une démarche adaptée, grâce aux deux régimes narratifs de l'enquête : « le régime biographique, qui permet d'appréhender l'expérience vécue dans la durée (dimension longitudinale du parcours de vie) et le régime micro-phénoménologique, qui procède par exploration et description de séquences courtes de vécu » (Breton, 2020, p. 32).

A contrario, les valeurs déclarées qui ont un rôle de communication jouent un rôle important dans cette « cohérence externe » entendue comme consensus entre l'entrepreneur-e et son environnement face au projet présenté. L'extrait d'entretien présenté ci-dessous montre bien les confrontations entre l'entrepreneur-e et son environnement ainsi que la mise à l'épreuve des valeurs à l'origine de la création de l'activité :

La première fois que j'ai vu le banquier, il m'a dit : « Monsieur Blanchard, mais... vous voulez créer une société de fabrication de cosmétiques. Mais ce n'est pas du tout cela qu'il faut faire! Achetez des cosmétiques en Chine, et vendez-les en France! Car c'est bien plus profitable. » Voilà. J'étais un peu abasourdi sur ce genre de discours, car c'était pas du tout notre projet. Et puis, malheureusement, il y a beaucoup d'entreprises qui sont comme ça dans la recherche du profit. [...] moi je ne produis pas pour des gens qui ne font pas de la bio, sinon, il n'y aurait pas de sens. (Ciobanu-Gout, 2018, p. 194)

Donc vous allez retrouver [...] une vision particulière de la cosmétique bio justement. [...] D'un côté, vous avez les gens de la cosmétique bio qui sont complètement dans les nuages, [...] une utopie vis-à-vis de la bio. Voilà... Et vous avez plusieurs niveaux, et à l'autre bout de l'échiquier vous avez l'industriel [...], pour qui la bio

c'est plus du marketing. Donc, lui, le matin, il va faire du conventionnel, l'après-midi il va faire du bio. Il va avoir deux marques, sur Internet il va passer son temps à faire du... du marketing. Mais le lien avec la terre, ça fait longtemps qu'il ne l'a plus. (Ciobanu-Gout, 2018, p. 198)

Un processus qui a sa propre temporalité

Nous avons constaté dans les parcours des entrepreneur·e·s interviewé·e·s, une période de flottement qui correspond à cette recherche de place dans le monde de l'entreprise décrite plus haut. Cette place est choisie d'abord, en fonction de valeurs, d'objectifs et de motivations à l'origine d'entreprendre. Ensuite, elle est déterminée par les connaissances et les compétences de l'entrepreneur·e qui conditionnent le type de métier choisi.

Cette période de flottement peut prendre des formes différentes, en fonction du type particulier de questions que se pose l'entrepreneur·e, de son parcours antérieur à la création d'entreprise. Elle peut être plus ou moins longue et peut avoir lieu pendant la première période de la création d'entreprise ou bien avant la création.

En effet, nous pouvons considérer que cette période de flottement correspond à la phase « gazeuse » décrite par Schmitt (2017). Dans cette phase, le projet entrepreneurial a une dimension très subjective, il représente la façon dont l'entrepreneur·e voit et s'imagine la réalité. La confrontation de l'entrepreneur·e à son environnement, provoque ensuite une transformation de son projet qui devient plus cohérent, plus objectif, jusqu'à la phase de « cristallisation ». Ainsi, la mise en narration nous permet de faire une description de cette période et d'appréhender le processus de passage entre les deux phases, comme un temps pour « situer ces expériences épisodiques dans une historicité propre à en faire ressortir les liens avec l'expérience sédimentée » (Delory-Momberger, 2020, p. 69).

Une professionnalisation biographique

Chaque entrepreneur-e est confronté-e aux problèmes spécifiques selon son parcours antérieur à la création d'entreprise. L'apprentissage de l'entrepreneuriat se fait de manière personnelle, car « il n'y a d'apprentissage qu'inscrit dans la singularité d'une biographie » (Delory-Momberger, 2006, p. 48).

Dans nos recherches, nous nous sommes intéressés aux savoirs expérientiels que l'entrepreneur-e a acquis en situation pratique et les savoirs existentiels qu'il a construits dans les différentes situations de la vie. Or, « les savoirs de l'expérience ne peuvent se penser que temporellement, dans l'histoire du sujet, par *biographisation* » (Breton, 2017, p. 25). Ces enquêtes nous permettent de mieux comprendre comment le sujet se forme au cours de la construction de son projet entrepreneurial. Nous sommes ici proche de la pensée allemande de la *Bildung*, selon laquelle le sujet prend forme au cours de la vie et « fait signifier les situations et les événements de son existence » (Dizerbo et Kondratiuk, 2022, p. 26).

Les récits que nous avons recueillis nous ont mis face à des phénomènes particuliers. Un premier, c'est cette préoccupation de l'entrepreneur-e à explorer son passé et faire ressortir des expériences vécues qui justifient l'ancrage du projet dans son parcours de vie : des expériences vécues pendant l'enfance, des histoires des ancêtres mobilisées pour trouver un lien avec l'activité développée, des voyages autour du monde, etc. Prenons l'exemple de Pierre², entrepreneur spécialisé dans la production d'huiles essentielles :

Le domaine d'activité de sa future entreprise, la fabrication d'huiles essentielles, est arrivé par tâtonnements. [...]. Le dé clic s'est produit lors d'une visite au Salon International de l'Agricul-

2. Pour préserver l'anonymat, le nom a été changé.

ture, où il a découvert une entreprise spécialisée dans les plantes aromatiques. Cette société a réveillé en lui des souvenirs d'enfance : des vacances vécues en pleine campagne, milieu qu'il avait toujours idéalisé. C'est à partir de l'image de cette entreprise qu'il construit son projet entrepreneurial. (Ciobanu-Gout, 2018, p. 208)

Un deuxième phénomène, c'est l'existence dans chaque récit d'un *leitmotiv*, sorte de « caractéristique personnelle, que l'entrepreneur-e met en avant et qu'il considère comme le moteur de ses actions, par exemple, la passion pour le travail, le besoin d'actions risquées; d'une valeur à l'origine d'un style de vie, comme l'écologie; d'une manière d'agir qui imprègne ses activités, par exemple, une mise en question permanente de ses actions » (Ciobanu-Gout, 2022, p. 137). Pour Wulf (2020), la notion de répétition est loin d'être anodine, les répétitions seraient « constitutives non seulement de ce qu'est un individu mais aussi de ce qu'est une communauté » (p. 29). Selon l'auteur, « nous reconstituons et nous rejouons ce qui nous a impressionnés, ce qui nous fait du bien et ce qui nous fait du mal. La conséquence en est que le monde nous apparaît en ordre, que nous y faisons l'expérience de la sécurité et qu'ainsi nous nous rassurons » (Wulf, 2020, p. 30).

Les transformations silencieuses au contact de l'activité

Selon Barbier (2017, p. 60) l'activité est « tout ce que « fait » un sujet au monde, qu'il travaille, qu'il pense, qu'il joue, qu'il rêve, et ce que le monde lui fait quand il le fait ». Elle entraîne la transformation du sujet, sur le plan physique, mental et social. L'approche biographique permet de comprendre ces transformations, surtout celles du monde mental et cognitif qui ne sont pas visibles. L'entretien biographique vise à « recueillir une parole tenue par un narrateur à un moment donné de sa vie et de son

expérience, et de chercher à y entendre la singularité d'une construction individuelle en relation avec les autres et avec le monde » (Delory-Momberger, 2019, p. 82).

L'enquête sur la transition professionnelle des artisans surdiplômés, par exemple, met en avant ces transformations du sujet au contact du travail manuel. C'est le cas de cet entrepreneur, jeune diplômé d'un master en droit international qui décide de s'installer en tant qu'artisan plombier suite à une activité de réfection d'une cave à musique. Ce travail lui a permis de découvrir le plaisir du travail manuel et la confiance en ses mains :

C'est étrange! Ça a été le déclencheur. Cette cave, ce travail dedans, retrouver ce travail manuel! J'ai toujours été manuel. C'est vrai que les parents poussent les enfants à faire des études, et c'est très important. Mais j'ai toujours été quelqu'un qui touche à tout. [...]

Eh bien, il y a des choses... tu construis et ça tient, ça ne se casse pas, ça avance. Tu installes une porte, tu ouvres la porte, tu fermes la porte : ça marche bien! Et tu te dis « Waouh, je suis arrivé à ça, c'est génial! ». Puis on en fait une deuxième une troisième... Puis, tu montes des murs, tu coupes du bois, et tu te dis « finalement, tu gères bien le projet ». (Ciobanu-Gout, 2021b, p. 6)

Une des particularités de la recherche biographique c'est l'introduction de la « *temporalité biographique* dans l'interface de l'individuel et du social » (Delory-Momberger, 2021, p. 31). Chaque expérience individuelle est inscrite dans un temps biographique et produit une perception unique qui participe à « l'élaboration particulière des espaces de la vie sociale » (Delory-Momberger, 2021). Cette activité incessante d'interprétation, bien qu'elle ne soit pas perceptible par le sujet sur l'instant, participe d'une transformation silencieuse inscrite dans une temporalité, comme nous l'avons saisie dans notre enquête :

À l'origine de cette histoire, il y a un « projet d'avoir ». Mais ce projet a joué un rôle révélateur du « projet d'être ». Il a mobilisé l'être dans toute sa globalité, il a réveillé des passions comme celles liées à l'architecture toulousaine et la vieille brique rouge; il a mis en valeur des capacités insoupçonnées, comme le pouvoir sur l'environnement matériel (par le travail manuel) et sur l'environnement humain (par les capacités relationnelles). C'est une révélation de Soi qui a déterminé une modification du « projet d'être » – être entrepreneur comme son père, comme son grand-père. (Ciobanu-Gout, 2021b, p. 9)

Conclusion

Dans notre société postmoderne chacun est tenu de construire sa place par ses propres moyens et à reconfigurer son histoire au gré des aléas personnels et professionnels. L'entrepreneuriat est de plus en plus souvent un choix professionnel, une manière de faire sa place et de trouver un équilibre dans sa vie en accord avec ses valeurs.

La recherche biographique, bien que très peu utilisée dans le champ de l'entrepreneuriat, ouvre une perspective pour le domaine de sciences de l'éducation et de la formation. L'intérêt s'y trouve dans l'éclairage que ce type de recherche apporte à ce domaine d'activité en pleine mutation. Nos études ont mis en avant des caractéristiques de la professionnalisation, propre à l'entrepreneuriat : c'est un triple processus, d'acquisition de savoirs et d'une identité professionnelle, et de création d'activité; il comporte une période de flottement pendant laquelle l'entrepreneur·e cherche sa place en accord avec ses savoirs et ses valeurs; il est soutenu par des expériences passées et ravivées de manière expresse, pour donner sens au projet et l'ancrer dans un parcours; il est influencé par des

leitmotifs – sorte de caractéristiques identitaires qui jouent un rôle de moteur dans le développement de l'activité; c'est un processus de transformation silencieuse du sujet, qui évolue en même temps que son projet.

Les savoirs spécifiques au contexte qui est le nôtre, témoignent une fois de plus de notre *condition biographique*, c'est-à-dire d'un rapport de l'individu à la société construit dans la biographie du sujet, dans notre cas, l'entrepreneu·e.

Références

- Albero, Brigitte, Guérin, Jérôme et Watteau, Benjamin (2019). « Comprendre la relation entre influences de l'environnement et activité : questionnements théoriques et enjeux praxéologiques ». *Savoirs* (49) : 103-124. <https://doi.org/10.3917/savo.049.0103>
- Barbier, Jean-Marie. 2021. « Le retour des 'valeurs' : un empêchement de penser? ». *Projectics / Proyética / Projectique* (28) : 21-33. <https://doi.org/10.3917/proj.028.0021>
- Barbier, Jean-Marie. 2017. « Chapitre 3. Proposition pour penser l'activité ». Dans *Encyclopédie d'analyse des activités*. Sous la direction de Jean-Marie Barbier et Marc Durand. Paris : Presses Universitaires de France.
- Baujard, Corine. 2022. « L'histoire d'un parcours d'entrepreneur à l'époque de la Renaissance flamande ». *Projectics / Proyética / Projectique* (32) : 11-21. <https://doi.org/10.3917/proj.032.0011>
- Bertaux, Daniel. 2013. *Le récit de vie : L'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Colin.

- Bourdoncle, Raymond. 2000. « Professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche & Formation* (35) : 117-132. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_35_1_1674
- Breton, Hervé. 2017. « Interroger les savoirs expérientiels via la recherche biographique ». *Le sujet dans la cité* (6) : 23-39. <https://doi.org/10.3917/lsdlc.hs06.0023>
- Breton, Hervé. 2020. « L'enquête narrative, entre durée et détails ». *Éducation Permanente* (222) : 31-41. <https://doi.org/10.3917/edpe.222.0031>
- Bruyat, Christian. 1993. *Création d'entreprise : Contribution épistémologiques et modélisation*. (Thèse de doctorat). <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00011924/document>.
- Chabaud, Didier et Messeghem, Karim. 2010. « Le paradigme de l'opportunité : Des fondements à la refondation ». *Revue française de gestion*, (206) : 93-112. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2010-7-page-93.htm>.
- Champy-Remoussenard, Patricia. 2021. « Éducation et formation à l'esprit d'entreprendre, pour quelles perspectives? ». *Savoirs* (57) : 19-60. <https://doi.org/10.3917/savo.057.0019>
- Champy-Remoussenard, Patricia et Starck, Sylvain. 2018. « Introduction ». Dans *Apprendre à entreprendre : Politiques et pratiques éducatives*. Sous la direction de Patricia Champy-Remoussenard. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.champ.2018.01.0011>
- Ciobanu-Gout, Varvara. 2018. *Devenir entrepreneur : la place de l'histoire personnelle dans le processus d'apprentissage de l'entrepreneuriat*. Thèse de doctorat inédite. Université de Toulouse, France.
- Ciobanu-Gout, Varvara. 2021a. « Articulation de deux approches, holiste et analytique, pour étudier le parcours professionnel de l'entrepreneur dirigeant d'entreprise ». *Éducation et socialisation* (61). <https://journals-openedition-org.acces.bibl.ulaval.ca/edso/15288>

- Ciobanu-Gout, Varvara. 2021b. « Une reconversion professionnelle inattendue : du droit international à l'artisanat ». *Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles – Édition 2021, Sep. 2021, Paris, France*. <hal-03255161>
- Ciobanu-Gout, Varvara. 2022. « Accompagner l'initiative entrepreneuriale par le récit biographique. Proposition d'une méthode ». *Projectics / Proyética / Projectique* (32) : 133-150. <https://doi.org/10.3917/proj.032.0133>
- Cova, Bernard et Guercini, Simone. 2016. « Passion et entrepreneuriat : Vers un entrepreneur tribal? ». *Revue de l'Entrepreneuriat* (15) : 15-42. <https://doi.org/10.3917/entre.152.0015>
- Crawford, Matthew. 2009. *Éloge du carburateur. Essai sur le sens et la valeur du travail*. Paris : La découverte.
- de Miribel, Julien, Sido, Xavier et Champy-Remoussenard, Patricia. 2022. « Éditorial. Repousser les frontières de la recherche sur l'éducation à l'esprit d'entreprendre », *Projectics / Proyética / Projectique*, 32(2) : 5-10. <https://doi.org/10.3917/proj.032.0005>
- Delory-Momberger, Christine. 2006. « Formation et apprentissages biographiques ». *Penser l'éducation*, (19) : 39-49.
- Delory-Momberger, Christine. 2019. « Entretien de recherche biographique ». Dans *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* sous la direction de Christine Delory-Momberger. Toulouse : Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0342>
- Delory-Momberger, Christine. 2020. Écrire l'expérience professionnelle : Quels effets? Quels savoirs?. *Éducation Permanente* (222) : 63-72.
- Delory-Momberger, Christine. 2021. « La recherche biographique en éducation : émergence, projet et enjeux ». *Le sujet dans la cité* (12) : 27-37. <https://doi.org/10.3917/lsdlc.012.0027>

- Dizerbo, Anne et Kondratiuk, Caroline. 2022. « Présentation ». *Le sujet dans la cité* (13) : 23-31. <https://doi.org/10.3917/lstdc.013.0023>
- Lavelle, Louis. 1991. *Traité des valeurs. I. Théorie générale de la valeur*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Marchesnay, Michel. 2008. « L'hypofirme, vivier et creuset de l'innovation hypermoderne ». *Innovations* (27) : 147-161.
- Morin, Edgar. 2005. *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF.
- Pineau, Gaston et Marie-Michèle. 1983/2012. *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. (2e édition). Paris : Téraèdre.
- Schmitt, Christophe. 2015. « La place de l'action dans la recherche en entrepreneuriat : pour le développement d'un agir entrepreneurial ». *Projectics / Proyética / Projectique* 15(3) : 113-128. <https://doi.org/10.3917/proj.015.0113>
- Schmitt, Christophe. 2017. *La fabrique de l'entrepreneuriat*. Malakoff : Dunod.
- Verzat, Caroline et Toutain, Olivier. 2015. « Former et accompagner des entrepreneurs potentiels, diktat ou défi? ». *Savoirs* 39(3) : 11-63.
- Wittorski, Richard. 2008. « La professionnalisation ». *Savoirs* 17(2) : 9-36. <https://doi.org/10.3917/savo.017.0009>
- Wulf, Christoph. 2020. « La biographie comme processus répétitif, mimétique et rituel ». *Le sujet dans la cité* (10) : 25-40. <https://doi.org/10.3917/lstdc.010.0025>

5. La narration de la souffrance. Soutenir les mots du deuil

LIVIA CADEI

Résumé

Parler du deuil n'est pas facile : que dire? Comment exprimer la souffrance? Et que dire quand on est à côté de quelqu'un qui souffre? Face au paradoxe du deuil qui, d'un côté, diminue la possibilité de communiquer, mais de l'autre aiguise la recherche profonde de sens, les gens ont besoin de nouveaux mots, de récits qui leur permettent d'attribuer un nouveau sens à leur expérience et qui les soutiennent dans l'exercice d'une tâche évolutive importante, bien que difficile et dramatique. Une approche de recherche qualitative a été choisie, afin de recueillir les représentations de la souffrance des sujets. Des récits écrits ont été demandés aux étudiant·e·s de première année du baccalauréat en sciences de l'éducation, qui suivaient le cours de pédagogie générale à l'Università Cattolica del Sacro Cuore de Brescia.

Riassunto

Parlare del dolore non è facile: cosa dire? Come esprimere la sofferenza? E cosa si può dire quando si è accanto a qualcuno che soffre? Di fronte al paradosso del dolore, che da un lato diminuisce la possibilità di comunicare, ma dall'altro acuisce la profonda ricerca di senso, le persone hanno bisogno di nuove parole, di narrazioni che permettano di attribuire un nuovo significato alla loro esperienza e che le sostengano nell'esercizio

di un compito evolutivo importante, anche se difficile e drammatico. Per raccogliere le rappresentazioni della sofferenza dei soggetti è stato scelto l'approccio della ricerca qualitativa. Le narrazioni scritte sono state richieste agli studenti del primo anno del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia, seguendo il corso di Pedagogia Generale.

Introduction

Le chagrin a disparu. Notre société a depuis longtemps initié un processus culturel dans lequel la maladie et la mort tendent à être dissimulées, si bien que Philippe Ariès, paraphrasant Geoffrey Gorer, a déclaré : « ce ne sont plus les enfants qui naissent sous les choux, mais les vieillards qui disparaissent parmi les fleurs » (Ariès, 2009, 214; Gorer, 1965).

Si une expérience n'est pas soutenue par le langage et si les mots pour l'exprimer ne sont pas disponibles, sa signification s'estompe également. En effet, les mots, en tant qu'organisation signifiante, rendent accessible l'expérience et son élaboration.

En particulier, le phénomène auquel nous assistons est l'absence d'un langage socialement partagé qui peut fournir aux gens les schémas mentaux et les mots capables d'exprimer la souffrance. La disparition de la douleur et de la mort est mise en évidence par la maladresse de l'utilisation des termes appropriés et par le glissement sémantique qui en résulte, de sorte que, par exemple, de nos jours, l'infinitif « mourir » perd ses modes et ses temps au profit de l'impersonnel « on meurt ».

La souffrance : contexte problématique et cadre conceptuel et théorique

Parler de la douleur n'est pas chose aisée : que dire? Comment exprimer la souffrance? Et que peut-on dire quand on est à côté de quelqu'un qui est dans la douleur?

Nous savons que la douleur plie, casse; le deuil isole, sépare et empêche la participation à la vie des autres, il exclut. Il ferme des possibilités qui sont considérées comme connues et établies, il change les conditions de l'expérience. Dans la douleur et la souffrance, quelque chose se produit qui interrompt le rythme habituel de la vie et perturbe sa routine quotidienne.

La douleur pure est difficile à raconter. Son impact est l'ennemi de toute consolation facile. L'intense récit autobiographique de Clive S. Lewis présente ce thème de manière lucide :

Entre moi et le monde, il y a une sorte de couverture invisible. J'ai du mal à donner un sens à ce que les autres disent. Ou, peut-être, que j'ai du mal à trouver la volonté de comprendre. C'est tellement inintéressant. Malgré cela, j'ai envie d'être entouré de gens. Je redoute les moments où la maison est vide. Mais je voudrais qu'ils se parlent entre eux et pas à moi¹. (Lewis, 1990, p. 85)

Ainsi, l'auteur met en garde contre un premier paradoxe auquel expose la douleur : dans l'état de celui qui en souffre, le langage semble défaillir; dans la « douleur sourde », inexprimable et difficile à entendre, la parole montre son insuffisance. Pourtant, en même temps, celui ou celle qui souffre ressent le besoin de parler et entrevoit dans l'échange relationnel le fil subtil qui le-la maintient lié-e aux autres êtres humains.

1. Traduction libre.

L'exposition à la douleur semble priver la personne du langage dont elle disposait jusqu'alors et impose l'urgence d'une réappropriation progressive.

Un alphabet devient alors nécessaire, avec lequel réarticuler le babillage qui a envahi le langage.

Avec la parole, la personne rétablit les liens et peut accéder à nouveau au réseau de relations. Il s'agit d'un processus lent, dans lequel la personne s'engage dans la recherche de nouvelles façons d'être au monde.

Le deuxième paradoxe du deuil expose la personne à une double expérience : d'une part, le deuil rend muet, mais d'autre part, le même deuil aiguise la perception dans la recherche profonde du sens. À cet égard, Virginia Woolf déclare :

Dans la maladie, les mots semblent posséder une qualité mystique. Nous saisissons ce qui se trouve au-delà de leur signification superficielle, nous saisissons instinctivement ceci et cela et l'autre – un son, une couleur, ici un accent, là une pause. (Woolf, 2016, p. 551)

Face à ce manque d'expression qui se manifeste en même temps que le désir de communiquer, les personnes ont besoin de nouveaux mots, de récits qui leur permettent d'attribuer un nouveau sens à leur propre expérience de la douleur et qui les soutiennent dans l'exercice d'une tâche évolutive importante, bien que difficile et dramatique.

La personne qui souffre n'exige pas tant des réponses que de pouvoir disposer d'une autre façon de s'exprimer et de trouver des lieux et des moments où cette souffrance peut être chérie et traitée; car s'il est vrai que la personne fuit l'isolement, elle ne craint pas la solitude; si elle évite l'inertie et le désespoir, elle est ouverte à la réflexion et à la méditation; si elle craint de rendre publique sa douleur, elle souhaite pouvoir la communiquer à des personnes qui savent l'écouter et la respecter.

Dans son essence, la douleur ne concerne que ceux et celles qui souffrent, mais elle pose une question qui pèse sur le sens de l'existence de chacun-e. Pour le philosophe Salvatore Natoli, la dimension universelle est celle du dégât, tandis que le singulier est le sens qui est attribué à la souffrance et qui permet de la vivre différemment. Les dégâts peuvent prendre les mêmes formes, mais le sens attribué à cette lacération est différent selon le temps et le contexte dans lesquels se trouve la personne qui en souffre.

Ainsi, l'expérience de la souffrance prend forme à partir de la relation circulaire entre le dégât et le sens. L'humain, en tant qu'être vivant, est déjà toujours « placé dans un réseau de sens : pour cette raison, malgré la lacération, il a encore le besoin de demander quelque chose, quelque chose est attendu (...) dans le sens lacéré il y a une attente de sens » (Forte & Natoli, 1997, p. 13-14).

Le sujet attribue une signification « personnelle » aux situations douloureuses, ce qui affecte l'expérience émotionnelle, la motivation à agir et la façon dont il agit dans diverses situations.

Par conséquent, la manière dont l'entourage est capable d'accompagner les personnes en souffrance devient importante. Bien évidemment ce n'est pas une tâche facile. Répondre au besoin des personnes de se réapproprier un alphabet relationnel ne correspond souvent pas aux possibilités offertes par la société qui semble elle-même manquer de codes à partager. « La crise dans laquelle se trouvent les rituels traditionnels et le manque de nouveaux scripts sociaux » (Testoni, 2015, p. 99) provoquent une sorte de « conspiration du silence » autour de ces conditions inévitables et naturelles.

Il est nécessaire de donner des mots à la douleur et d'encourager son expression. Cela signifie offrir le temps et l'espace nécessaires pour exprimer l'expérience et permettre à une pensée d'émerger.

Questions théoriques et épistémologiques de la narration

Les récits ne se contentent pas de représenter la réalité, mais la construisent, dans la manière dont les sujets donnent un sens à leur propre vie et à leurs expériences. Les récits sont basés sur des mots, et non sur des faits, et le temps raconté ne se compose pas d'une simple chronologie des événements, qui prend plutôt la forme d'une énumération, mais élabore des images cohérentes et acquiert un sens identitaire. Libéré d'une objectivité présumée, le mot représente une ressource heuristique qui favorise les interprétations multiples. En soi, la relation entre l'expérience vitale et la possibilité d'expression atteste d'une fonction créatrice inépuisable.

La narration fournit donc un lieu où l'expérience peut être déposée et révisée. Que ce soit sous forme orale ou écrite, elle peut offrir un outil précieux pour identifier les significations.

La narration est reconnue comme ayant la qualité d'être un détecteur aigu des motifs d'une existence et un puissant opérateur de synthèse entre le passé, le présent et le futur du sujet : loin d'être la simple restitution d'un passé factuel, elle inscrit l'existence et l'histoire individuelle dans une dynamique prospective et ouvre ainsi l'avenir du sujet, avec des 'soi-même' possibles, au projet et à l'action (Delory-Momberger, 2010, p. 101).

Tout cela signifie reconnaître que le langage est plus qu'une simple description et qu'il « crée » des choses, ce qui conduit à accorder une attention particulière à la narration de la douleur qui peut produire des significations.

Avec Bruner, nous avons appris que dans la narration, au-delà de la détection du vrai ou du faux, c'est l'intrigue qui détermine le pouvoir des histoires. L'intrigue permet de donner un sens à des événements spécifiques, autrement représentés en séquence ou en chronique. Il y a une différence

dans la manière d'établir les liens entre les événements. Il est possible, en effet, d'inférer une causalité entre ceux-ci ou de laisser ouverte la nature de la connexion étudiée; dans ce dernier cas, le même ensemble d'événements peut être organisé à travers différentes intrigues (Bruner, 1986, p. 25).

L'explication est donc enrichie lorsque les « raisons » peuvent être combinées aux « causes » dans le récit. Pour la forme de connaissance logico-scientifique, l'explication est formulée à partir de la reconnaissance d'un événement comme l'expression d'une loi générale; pour la forme de connaissance narrative, l'explication consiste à retracer un événement dans un projet humain (Polkinghorne, 1987, p. 21).

Trois éléments nous semblent caractériser une narration : la *production de soi*, la *réarticulation de la temporalité* et la *recherche et l'interprétation du sens* (de Villers, 1996).

En ce qui concerne la production de soi, le sujet occupe une fonction centrale dans la narration : il est, d'une part, le sujet énonciateur et, d'autre part, l'objet de la connaissance.

Le moment de réflexion du narrateur sur sa propre expérience est filtré à travers le prisme du langage. Le mot, comme organisation signifiante, rend accessible l'expérience du soi-même. Libérée d'une objectivité présumée, elle représente une ressource heuristique qui favorise les interprétations multiples. En soi, la relation entre l'expérience vitale et la possibilité d'expression atteste d'une fonction créatrice inépuisable. L'identité et la multiplicité de toutes les expériences réalisées et de tous les liens tissés s'entremêlent dans le parcours de récupération de l'intégrité personnelle du sujet. Dans la reconnaissance de l'appartenance à son monde et à son existence, il existe une possibilité de développement éducatif (Demetrio, 1995).

Avec réflexivité et volonté, le narrateur donne vie à un texte par la parole, une « parole herméneutique » qui se déplace du sujet pour y revenir. Dans cette perspective, l'acte de se raconter à travers un récit ne constitue pas

un mouvement circulaire fermé sur lui-même, produit dans une situation de solitude épistémologique. C'est plutôt l'image d'un mouvement en spirale, où le point d'arrivée ne coïncide pas avec le point de départ, signale la présence de l'autre, qui donne à la narration une qualité immédiatement relationnelle. L'autre, dans la narration, est celui qui se place initialement dans une position d'écoute. Le mot évoque un destinataire (imaginaire ou réel) dont le rôle est déterminant pour l'activation du processus de signification. Le sujet narrateur, en effet, en adressant son message à un autre, prend conscience de la distance qui existe entre ce qu'il est et la représentation narrée de lui-même. L'expérience de l'irréductibilité de soi à soi est en quelque sorte une expérience d'excès du sujet de la parole par rapport à ce qui est noué, pour ainsi dire, avec la signification du message.

Cela signifie que le sujet se positionne au-delà de sa propre énonciation. Cet écart, qui est douloureux et fécond dans le même temps, favorise la volonté de dire et le projet d'exister. Si notre être coïncidait parfaitement avec nos mots, c'est-à-dire si ce que nous disons était équivalent à ce que nous sommes, aucun processus de recherche ne pourrait être activé : ce serait de l'inertie.

Dans cette perspective, il est évident que le récit ne se termine pas par une reconstruction chronologique, mais par la réarticulation temporelle de l'expérience personnelle. L'imbrication des significations possibles avec la dimension du temps ouvre le récit à la possibilité, ou plutôt à la dimension du projet. Dans la narration, lieu où les récits peuvent raconter la circularité, le paradoxe, l'ambiguïté, la récurrence et les « anneaux étranges » qui composent nos vies, la logique rigoureuse de modèles paradigmatiques serait réductrice.

Le récit représente une synthèse entre le registre temporel et celui de l'articulation signifiante. Ils existent deux modes d'analyse souvent opposés : l'analyse structurelle, qui écarte la dimension chronologique, propre à ce dont parle le récit, pour privilégier la structure qui préside à l'orga-

nisation signifiante; l'analyse phénoménologique, qui se réfère au temps vécu par le narrateur, comme « descripteur temporel » et ancrage sémantique du récit.

Dans la sphère de la pensée philosophique contemporaine, on attribue à Paul Ricœur le mérite d'avoir articulé une synthèse entre le temps et le récit (Ricœur, 1982) à travers la médiation de la représentation de l'expérience vécue (*mimesis*) et l'interprétation du texte narratif comme action. Comprendre le récit comme une *mimesis* signifie reconnaître le récit comme une activité qui, tout en imitant la vie, crée quelque chose qui n'existait pas auparavant dans la vie.

Les caractéristiques indiquées font du récit quelque chose de plus qu'une succession ordonnée d'idées et de faits et le caractérisent plutôt comme une recherche et une interprétation du sens.

Dans le récit, le sujet parlant met en relation les éléments narratifs, récupère leurs instances, détecte leur éventuelle redondance et perçoit une direction de sens, un projet ou du moins une énigme suffisamment stimulante pour l'orienter vers une nouvelle hypothèse de projet.

Narrer la souffrance : la recherche

Les recherches sur le phénomène de la souffrance et les traitements de l'expérience douloureuse ne sont pas choses aisées. Dans le domaine spécifique de la recherche en éducation, il est possible d'aborder la problématique de la souffrance à travers une clé interprétative originale. Elle s'appuie sur une conception dynamique du processus d'élaboration de la dimension subjective de l'expérience. On peut profiter de la production de soi acquise dans un processus de réarticulation temporelle qui peut « dissoudre » la communication et soutenir le partage de la recherche d'une identité commune vers de nouvelles significations pour les événements.

Dans cette direction, le processus de reconfiguration des schémas interprétatifs de l'expérience douloureuse pourrait être étudié afin de trouver la présence ou l'absence d'un « espace éducatif » favorable ou préjudiciable à la transformation de la douleur.

Il est intéressant pour la recherche en éducation d'enquêter sur l'expérience de la souffrance telle qu'elle est représentée et sur l'attribution d'un sens par les acteurs interpellés. Le mode de relation avec les choses, les personnes, les événements et les situations représentent l'objet de l'enquête, non comme une traduction fidèle de la réalité des faits, mais plutôt comme une représentation vitale de l'expérience vécue.

Par conséquent, nous avons choisi d'adopter une stratégie de collecte de récits élaborés sous forme écrite par les sujets interrogés avec une intention exploratoire de l'expérience de souffrance.

Dans ces pages, sans présenter l'ensemble de la recherche effectuée (pour laquelle nous vous renvoyons à la publication à la fin), nous nous attardons seulement sur quelques parties en particulier qui sont utiles pour se référer au processus de reconfiguration.

Pour notre recherche, nous nous sommes adressés aux étudiant·e·s inscrit·e·s en première année en Sciences de l'éducation au cours de pédagogie générale à l'Università Cattolica del Sacro Cuore de Brescia. L'échantillon de référence était composé de 69 étudiant·e·s de première année, dont 61 femmes et 6 hommes (données absentes dans deux questionnaires). L'âge moyen des sujets interrogés était de 20,05 ans.

Plus de trois cents pages écrites ont été recueillies.

La première question proposée aux étudiant·e·s avait pour but d'identifier leur représentation du thème de la souffrance; la deuxième question portait sur l'identification des ressources; la troisième question visait à faire réfléchir les étudiant·e·s sur la perception de leurs besoins et éventuel-

lement de leurs besoins dans le décalage temporel, afin de réfléchir également à l'élaboration de la souffrance et aux stratégies mises en œuvre pour faire face aux situations douloureuses.

Analyse des données

En ce qui concerne la première phase de codage des données², nous avons essayé d'identifier un certain nombre de domaines à catégoriser les expériences racontées. Le codage des documents collectés a permis de mettre en évidence la composition des expériences comme suit : expériences qui racontent de la souffrance causée par le décès d'un proche, 19 récits; à partir de situations de mal-être personnel (par exemple, difficulté à s'accepter; désorientation vis-à-vis de son propre avenir...), 11 récits; problèmes liés à la dynamique familiale (difficultés dans la relation avec un parent, divorce des parents...), 11 récits; situations de maladie, 8 récits; problèmes concernant les relations amicales ou amoureuses, 6 récits; non déclarés, 10 récits.

En raison de la nature qualitative de notre enquête, il est évident que la somme des récits attribués à chaque catégorie ne correspond pas au nombre total des récits collectés. En fait, certain·e·s répondant·e·s n'ont pas opté pour une seule expérience au moment de la narration.

2. Pour l'analyse des données collectées, nous nous sommes appuyés sur le logiciel d'analyse qualitative nud*ist n6 (*Non-Numerical Unstructured Data*Indexing, Searching and Theorizing*), conçu pour faciliter le traitement des données non numériques et non structurées dans l'analyse qualitative. Nous avons travaillé sur les matériaux textuels (entretiens, groupes de discussion, récits de vie) par la création des hiérarchies des codes obtenus du contenu du texte. Par-là, la disposition d'une structure permet d'effectuer des opérations de plus en plus complexes sur les codes et de les visualiser dans une structure arborescente hiérarchique (indexation) qui donne l'avantage de mettre à jour et de modifier progressivement le schéma créé.

À la première lecture des récits recueillis, on note une certaine fragilité émotionnelle et expressive des personnes interrogées. Il semble que l'expérience de la mort prenne ces jeunes gens au dépourvu. À titre d'exemple, nous en citons quelques extraits : « Au revoir grand-père, tu étais très important pour moi, je t'aime » [doc. 28]; « Cela fait déjà 11 ans et entre-temps deux autres grands-parents sont morts et j'ai beaucoup souffert... » [doc. 17]; « Je souffrirai toute ma vie de la perte de mon grand-père préféré et cela m'effraie énormément... » [doc. 13]. De même, dans le domaine des compétences relationnelles, la disproportion du langage semble prévaloir : « Après un certain temps, il y a désormais 7-8 ans, cela me donne un certain sens d'en parler, même si je l'ai fait de nombreuses fois. Un ami, peut-être par envie ou je ne sais quoi, s'est mis en travers de mon chemin et de certains de mes des amis proches dans tous les domaines, ce qui m'a causé beaucoup de détresse. Je tiens beaucoup à la valeur de l'amitié et malheur à ceux qui y touchent! » [doc. 48].

La deuxième question (*dans les moments de souffrance, qui/quoi t'a aidé? De quelle manière?*) avait pour but d'entrer dans le sujet des ressources pour soutenir le sujet dans une situation de souffrance. Le codage a été effectué en fonction de deux aspects principaux : les sujets et les actions. Nous rapportons ici uniquement les données concernant les actions mentionnées par les sujets interpellés.

En ce qui concerne les modalités de soutien dont les étudiant·e·s disent avoir bénéficié, dans le but de connaître la fréquence des actions rappelées, nous nous référons au tableau ci-dessous, dans la colonne de gauche, par ordre décroissant, la fréquence des actions auxquelles les sujets de notre enquête ont fait référence; dans la colonne de droite, le chiffre indique l'impact des actions spécifiées sur le nombre total d'actions de soutien rappelées par les participant·e·s.

<i>être/rester proche</i>	25/69 récits	36%	<i>faire comprendre</i>	(32/3502 tot. text units)	0,91%
<i>en parler à</i>	16/69	23%	<i>être/rester proche</i>	(29/ 3502)	0,83%
<i>faire comprendre</i>	11/69	16%	<i>parler</i>	(26/ 3502)	0,74%
<i>conseiller</i>	11/69	16%	<i>surmonter</i>	(23/ 3502)	0,66%
<i>se renforcer</i>	10/69	14%	<i>réfléter</i>	(17/ 3502)	0,49%
<i>écouter</i>	9/69	13%	<i>conseiller</i>	(16/ 3502)	0,46%
<i>prier</i>	8/69	11%	<i>se défouler</i>	(14/ 3502)	0,40%
<i>se défouler</i>	8/69	11%	<i>prier</i>	(13/ 3502)	0,37%
<i>réfléter</i>	6/69	8,6%	<i>écouter</i>	(9/ 3502)	0,26%
<i>soutien</i>	5/69	7,1%	<i>résoudre</i>	(9/ 3502)	0,26%
<i>surmonter</i>	5/69	7,1%	<i>soutien</i>	(8/ 3502)	0,23%

Tableau 1 : actions du soutien, fréquence et impact

D'après les récits recueillis, la principale forme de soutien reçue est la proximité et l'intimité (36%), [doc. 32] : « *Ma famille a toujours été là pour moi et me soutient à tout moment* ».

La possibilité de parler est également importante (23%), [doc. 13] « *Dans les moments de détresse, cela m'a aidé de parler et de sortir avec des amis, de parler – parfois – même avec les parents* ».

Afin d'examiner la qualité du soutien offert, il est utile de se référer à la littérature scientifique (Stylianos & Vachon 1993) qui distingue quatre types de soutien social : *emotional support*, c'est-à-dire le soutien qui favorise les actions visant à renforcer l'estime de soi; *appraisal support*, c'est-à-dire le soutien qui se concentre sur la signification de l'événement survenu; *informational support*, c'est-à-dire le soutien qui implique des conseils ou des informations encourageant la résolution de problèmes; *instrumental support*, c'est-à-dire le soutien qui fournit une aide tangible.

Ainsi, en résumé, les formes de soutien reçues peuvent être envisagées dans les modalités suivantes :

- le type de soutien « émotionnel » est reconnaissable dans 27 récits

sur un total de 69 documents (39%);

- le type de soutien « évaluatif-cognitif » est repérable dans 14 récits (20%);
- le type de soutien « informatif » se retrouve dans 13 récits (19%);
- le type de soutien « instrumental » est présent dans 21 récits (30%).

L'analyse du corpus concernant les réponses à la troisième question a permis d'approfondir la capacité des étudiant·e·s à retravailler et reconfigurer le sens de l'expérience douloureuse.

Pour chaque cas, il a été possible de comparer les actions de soutien avec les besoins déclarés. Dans le schéma suivant on met en évidence les quatre catégories de soutien déjà notées. Pour chacun de cette catégorie on précise les questionnaires qui, sur la base des actions de soutien reçues, appartiennent à la catégorie spécifique. Grâce à l'analyse des besoins déclarés, il est toutefois possible de détecter la correspondance entre le soutien déclaré et le besoin exprimé.

Le schéma est à interpréter comme suit : les récits, représentés par la numérotation correspondante, sont placés dans le quadrant relatif au type de soutien dont le répondant a déclaré avoir bénéficié. La déclaration, par le même sujet, de besoins différents est représentée par le quadrant se référant à la catégorie de soutien souhaitée.

emotional	appraisal
16 2 20 21 46 62 69 70 12 16 28 32 39 43 44 50 52 55 56 60 8 67 11	4 29 36 37 13 37 27 25 32 34 60 36 52 58 8 24
1 7 9 26 41 66 67 3 14 26 52 6 9	18 22 29 23 38 5 61 68 31 42 10 19 45 47 63 48 53 60 49 69 5 67
informational	instrumental

Tableau 2 : soutien reçu et souhaité

La lecture globale du tableau permet de considérer que pour la plupart des étudiant·e·s, il existe un décalage entre le soutien reçu et le besoin ressenti. Par exemple, en ce qui concerne les 24 récits dans lesquels les sujets interpellés déclarent avoir reçu un soutien *émotionnel*, 16 sujets ont exprimé des besoins de nature différente. Pour le soutien de type *évaluation* reçu par 16 sujets, 13 parmi eux ont déclaré des besoins différents. Pour le soutien de type *informationnel*, 13 étudiant·e·s étaient concerné·e·s, mais les besoins de 12 d'entre elles et eux étaient différents. Enfin, le soutien de type *instrumental* concernant 22 sujets ne correspond pas aux besoins perçus de 16 sujets.

Conclusion

Avec la conception dynamique et subjective du processus d'attribution d'un sens aux expériences douloureuses, la recherche en éducation apporte une contribution pour des nouvelles perspectives de recherche. Le modèle homéostatique, qui vise à rétablir l'équilibre personnel perturbé par la douleur en tant que facteur de stress, est remplacé par des formulations théoriques intégrées capables de représenter la complexité et la « multidimensionnalité des réactions à la douleur » (Stroebe et al., 2001).

Dans la logique qui reconnaît le potentiel hautement individualisé de la réponse à la souffrance et qui pousse à étudier les possibilités de changement et de transformation suite au traumatisme subi, il est nécessaire de prêter attention à la subjectivité de l'expérience pour essayer de tracer la trajectoire possible identifiée par les interlocuteurs dans la recherche de sens.

Dans cette perspective, l'adoption d'un point de vue narratif rappelle la formation comme une dimension régulatrice des parcours de développement et de changement des sujets, marquée par des processus de production et de réélaboration de significations. L'horizon narratif introduit des questions qui ouvrent la voie à un débat sur le sens de la formation. La relation entre formation et narration se déploie à travers une série de constructions et de négociations du sens attribué aux événements et à la réalité. La narration peut donc combler le fossé entre la connaissance et l'action, entre les histoires personnelles et professionnelles, entre la dimension subjective et la dimension de groupe, et retrouver l'unité en ce qui concerne le sens et la signification de ce que les gens font et des expériences professionnelles ou organisationnelles qu'ils vivent.

Références

- Ariès, P. (2009). *Storia della morte in occidente*. BUR.
- Bruner, J.S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press.
- Cadei, L., (2012) “Legami e significati nell’esperienza della sofferenza. Un’indagine qualitativa”, in L. Pati (a cura di), *Sofferenza e riprogettazione esistenziale. Il contributo dell’educazione*, La Scuola, Brescia, pp. 25-66.
- de Villers, G. (1996). L’approche biographique au carrefour de la formation, de la recherche et de l’intervention. Le récit de vie comme approche de recherche-formation. Dans D. Desmarais & J.-M. Pilon. *Pratique des histoires de vie. Au carrefour de la formation, de la recherche et de l’intervention*. Paris.
- Delory-Momberger, Ch. (2010). La part du récit. Dans « *L’orientation scolaire et professionnelle* », *L’Orientation Scolaire et Professionnelle*, 39/1, pp. 101-109
- Demetrio, D. (1995). *Raccontarsi. L’autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina.
- Forte, B. & Natoli, S. (1997). *Delle cose ultime e penultime. Un dialogo*. Mondadori.
- Gorer, G. (1965). *Death, Grief and Mourning. A Study of Contemporary Society*. Cresset Press.
- Lewis, C.S. (1990). *Diario di un dolore*. Adelphi.
- Polkinghorne, D.E. (1987). *Narrative Knowing and the Human Sciences*. University of New York Press.
- Ricoeur, P. (1983-85). *Temps et récit*. Le Seuil.

Stroebe, M.S., Hansson, R.O., Stroebe, W. & Schut, H. (2001). *Handbook of bereavement research: Consequences, coping, and care*. American Psychological Association.

Stylianou, S.K. & Vachon, M.L.S. (1993). *The role of social support in bereavement*. Dans M.S. Stroebe, W. Stroebe & R.O. Hansson, *Handbook of bereavement. Theory, research, and intervention*. (396-341). Cambridge University Press.

Testoni, I. (2015). *L'ultima nascita, Psicologia del morire e «Death Education»*. Bollati Boringhieri.

Woolf, V. (2016). *Voltando pagina*. Il Saggiatore.

6. Mise en commun en groupe de discussion de récits de vie de personnes atteintes par une maladie chronique. Méthode et savoirs

MARIE-CLAUDE BERNARD

Résumé

En éducation – et plus spécifiquement celle thérapeutique –, les récits de vie sont reconnus comme une approche méthodologique conduisant vers des formes de savoirs. Mettre en mots au moyen d'un récit son expérience de vie a montré sa pertinence à l'égard de la prise de conscience de l'événement que constitue la maladie dans le parcours de vie, la valorisation des savoirs acquis par la maladie, la mobilisation de formes de résilience face à l'adversité, le développement d'une « agentivité » dans le vécu de la maladie, ou en étant porteur·e·s de savoirs complémentaires à ceux des soignant·e·s, entre autres. Les retombées de l'exercice de mise en mots dépassent l'individu qui se raconte et rejoignent les personnes qui écoutent les deux parties étant susceptibles d'être transformées. Sous ces considérations, ce chapitre rend compte d'une démarche de *focus group* impliquant cinq personnes atteintes par une maladie chronique ayant réalisé chacune leurs récits dans un processus d'élaboration du sens de l'expérience de vie liée à la maladie. Elle s'inscrit dans la prolongation d'un projet réalisé en collaboration avec une association de malades où les récits ont été recueillis. Quelle est la portée des récits lorsqu'ils sont

mis en commun et discutés par les pairs? Comment l'expérience de partage et de discussion de récits de vie construits individuellement contribue-t-elle au rapport à l'apprendre? Ce texte décrira la méthodologie en incluant la démarche d'analyse et tente de répondre à ces questions.

Introduction

Dans le domaine général de l'éducation et plus spécifiquement de l'éducation thérapeutique, les récits de vie sont reconnus comme une approche méthodologique conduisant vers des formes de savoirs (Bernard, 2021). Mettre en mots l'expérience, au moyen d'un récit de vie, a montré sa pertinence à plusieurs égards. Par exemple, dans la prise de conscience de l'événement que constitue la maladie dans un parcours de vie (Delory-Momberger, 2013; Leclerc-Olive, 1997); la valorisation des savoirs acquis par la maladie (Jouet, 2013); la mobilisation de formes de résilience qui permettent de faire face à l'adversité (Cyrulnik et Jorland, 2012); le développement d'une « agentivité » comprise comme pouvoir d'action dans le vécu de la maladie (Assad, 2007; Vicherat, 2019); ou, encore, porteurs de savoirs complémentaires à ceux des soignant·e·s (Breton et Rossi, 2017; Dominicé et Lasserre Moutet, 2013).

Le projet à l'origine de ce texte se fonde sur les considérations théoriques que les récits de vie sont une forme de construction de savoirs (Delory-Momberger, 2013), qu'une analyse réalisée conjointement avec les personnes qui les ont élaborés permet de mieux cerner le sens de l'expérience (Pineau et Marie-Michèle, 2012) et que le partage en groupe conduit vers de nouveaux apprentissages (Jouet et al., 2019). La mise en récit est considérée comme un acte social, même lorsque la personne la fait individuellement. Non seulement elle résulte d'une intention orientée à la fois vers soi-même et vers « autrui », le récit est une construction contextualisée. Les raisons pour lesquelles la personne réalise la mise en mots de son récit font partie prenante du contenu et la forme de la narra-

tion. Le moment de vie dans lequel la narration est exprimée, le lieu où le récit est recueilli et le choix des destinataires font partie de la disposition de la personne narratrice à se raconter, à reconfigurer ses expériences passées (Bernard, 2011; Dominicé, 1989). Les lecteurs, lectrices ou les personnes qui écoutent le récit jouent également un rôle dans la construction du récit et sur son potentiel de libération de la parole (Piron, 2019). Les retombées de l'exercice de mise en mots dépassent l'individu qui se raconte et rejoignent les personnes qui écoutent, les deux parties étant susceptibles d'être transformées (Piron, 2019). Dans le contexte de l'éducation thérapeutique, de celui de la relation soignant-e-s-malades et, plus largement, de celui des relations sociales de la personne atteinte d'une maladie, la portée sociale des récits passe par son élaboration (mise en mots), son partage (à l'oral ou à l'écrit) et l'écoute (ou la lecture) qui lui est accordée (Bernard, 2021).

Dans ce chapitre, il sera question de présenter méthode et savoirs issus d'un projet de recherche mené avec cinq personnes atteintes d'une maladie rhumatologique. Je présenterai premièrement la mise en contexte de la recherche, suivie de la démarche méthodologique. Ces deux parties décriront, notamment, deux phases du projet. La première a consisté sur le recueil de récits écrits auprès de personnes atteintes par une maladie chronique dans le but de comprendre la vulnérabilité. La deuxième, qui concerne plus particulièrement le texte de ce chapitre, s'est intéressée à la mise en commun des récits de vie en groupe de discussion afin d'étudier leur portée et leur contribution au rapport à l'apprendre. Je présenterai troisièmement une synthèse des résultats de l'analyse qualitative de contenu effectuée. L'apport de la recherche sera discuté quatrièmement avant de boucler par la conclusion.

Mise en contexte de la recherche

Le projet s'inscrit dans le cadre d'une collaboration réalisée avec l'Association « Una sonrisa al dolor » (USAD)¹, à Guadalajara, au Mexique². Cette association est en phase avec les associations de malades qui cherchent à contribuer de différentes façons à la qualité de vie des personnes atteintes par des maladies. Ces associations visent différents objectifs. Elles soutiennent des actions d'entraide, d'information sur les maladies et de partage d'expériences portant sur celles-ci. Plus récemment, elles s'engagent dans des recherches-actions et des pratiques de participation plus actives dans les décisions sur les solutions thérapeutiques ou la conception des services destinés aux malades (Charon, 2006; Jouet, Flora et Las Vergnas, 2010; Thievenaz et Tourette-Turgis, 2015). Elles promeuvent la valorisation des savoirs des personnes qui font l'expérience de la maladie, mettent en œuvre des dispositifs de participation aux connaissances et favorisent la solidarité sociale. Ces engagements soutiennent la reconnaissance grandissante des savoirs des malades dans le milieu médico-scientifique (Coulter, Parsons et Askham, 2008; Rabeharisoa et Callon, 2002). Cette valorisation des savoirs des patient-e-s peut être liée au courant de la médecine narrative développé à l'Université de Columbia (NY) vers les années 2000 (Charon, 2017) et par la création à Paris en 2009 d'une université des patient-e-s (Tourette-Turgis, 2013).

1. Constituée en octobre 2004, l'association regroupe des personnes atteintes de maladies rhumatologiques et propose différentes formes de soutien (conférences autour de la connaissance de ces maladies et des traitements liés à celles-ci, offre d'ateliers divers - peinture, tricot etc.- et participation aux rencontres nationales de patients).
2. Le projet « Vivre avec une maladie chronique : narrer les parcours de vie et valoriser les savoirs des malades » a été subventionné par les Relations internationales et Francophonie du Gouvernement de Québec dans le cadre de l'appel à projets « Groupe de travail Québec-Jalisco 2018-2019 ». Il a permis la publication d'un recueil de récits des malades (Bernard Medina et Bernard, 2019).

Dans une première phase du projet, il a été question de se pencher sur des récits réalisés individuellement par des personnes atteintes par une maladie rhumatologique membres de l'association. Au qualificatif de « chronique », attribué au diagnostic de ce type de maladies, s'ajoute le défi de la douleur du « corps vécu », selon l'expression de Canguilhem (1990), ce qui exacerbe le sentiment de vulnérabilité (Le Breton, 2016). Les récits représentent une forme de « pouvoir d'agir » pour les personnes atteintes par la maladie (Assad, 2007; Vicherat, 2019) en ce sens qu'ils donnent l'occasion de se positionner comme étant capable de se prendre en main (à contre-courant du vécu de la maladie, événement que l'on subit), en reconnaissant les propres forces et en orientant l'expérience en faisant des choix sur la signification accordée au parcours de vie. Lorsqu'ils sont partagés, comme ce fut le cas dans la deuxième phase du projet, ils mettent en exergue la singularité de l'expérience et sa résonance avec celles d'autres malades. Ils offrent en même temps l'occasion aux autres (soignants, soignantes, proches, amis, amies et membres de la famille) d'« écouter », tout en s'ouvrant à leur propre vulnérabilité (Jouet et al., 2021) et sont propices au projet visant le « bien vivre ensemble » englobant les différences et les complexités qui nous concernent en tant qu'individus et citoyens et citoyennes (Cassagnol, 2019). Après la première phase du projet lors de laquelle on s'est interrogé sur l'étude de la vulnérabilité et sur le sens donné à l'événement de la maladie à travers les récits de vie de malades³, la deuxième phase s'est focalisée sur les effets de la mise en commun des récits de vie. Cette mise en commun des récits de vie en groupe de discussion contribue-t-elle au rapport à l'apprendre des participantes? Afin de répondre à cette question, une démarche méthodologique mobilisant des groupes de discussion a été retenue (Duchesne et Haegel, 2004). Un

3. Les résultats de l'analyse de cette première phase a permis de mettre en exergue des savoirs d'expérience des personnes participantes atteintes d'une maladie et de montrer que celle-ci peut être un levier pour des apprentissages divers (Bernard, 2021).

des atouts de cette méthodologie largement reconnus est celui de permettre l'accès au point de vue des acteurs et actrices sociaux qui peuvent diverger ou converger (Mbazogue-Owono et Bernard, 2016).

Méthodologie

Puisque la deuxième phase du projet repose sur les récits recueillis au préalable, je présente les grands traits de la démarche mise en œuvre dans la première phase où les récits ont été recueillis de manière individuelle. Tous les membres de l'association présentée plus haut ont été invités à écrire leurs récits en proposant de suivre, au besoin, un canevas touchant les questions suivantes :

1. Comment cela se fait-il que tu sois devenue membre d'une association de patient·e·s en rhumatologie?
2. Comment as-tu été diagnostiquée comme étant atteinte d'une maladie rhumatologique?
3. Raconte une expérience satisfaisante ou insatisfaisante en lien avec ta maladie.
4. Raconte les apprentissages ou les acquis obtenus par l'avènement et le déroulement de la maladie (diagnostic, traitements, médicaments, pronostic, etc.).

La période pour réaliser les récits s'est étalée de six à dix mois et onze récits de vie ont été recueillis. Ayant obtenu l'autorisation des autrices, les quatre premiers récits reçus ont été retenus pour faire l'objet d'une analyse qualitative de contenu thématique et un cinquième a été ajouté, à la demande des participantes. Les récits proviennent de cinq femmes âgées alors de 35 à 64 ans ayant toutes reçu un diagnostic de maladie rhumatologique. Les cinq partagent l'expérience de la maternité (un ou deux enfants). Leur formation professionnelle varie d'études techniques à des formations universitaires de premier cycle (voir tableau 1).

Tableau 1 : profil des participantes

Prénom fictif	Tranche d'âge (entre 35 et 65 ans)	Profession ou formation	Commentaires (nombre d'années depuis le diagnostic; moyenne de 18 ans et demi)
Elena	50 - 54 ans	Diplôme d'enseignante au préscolaire	Vingt-trois ans passés depuis le diagnostic de la maladie.
Azucena	55 - 59 ans	Agent d'assurance	Dix-huit ans d'avoir la maladie.
Sabrina	35 - 40 ans	Deux diplômes universitaires : Droit et sciences des communications	Elle date le début de la maladie sept ans en arrière.
Maria	45 - 49 ans	Agent comptable	Elle date sa maladie de dix ans en arrière.
Antonietta	60 - 64 ans	Technicienne en joaillerie artistique	Maladie diagnostiquée il y a 34 ans et une autre maladie diagnostiquée il y a huit ans.

Dans la deuxième phase, l'objectif était de mettre en commun les récits en groupe de discussion pour étudier la portée de ce partage et leur contribution au rapport à l'apprendre. Des séances de groupe de discussion ont été tenues lors desquelles chaque participante a eu l'occasion de parler de son récit qui faisait, à tour de rôle, l'objet central des discussions en groupe. Avant d'entreprendre ces séances de groupe, la chercheuse a tenu des entrevues individuelles semi-dirigées (à distance avec la plateforme Zoom) avec chaque participante pour présenter la phase suivante du travail, en précisant le cadre éthique et en remplissant le formulaire de consentement signé à la fin de la réunion. Sept séances de groupe de discussion ont été tenues étalées durant cinq mois. Lors des cinq premières séances, de façon volontaire et à tour de rôle, chaque personne a lu son récit à la suite de laquelle les participantes discutaient autour de celui-ci. Ses cinq séances étaient organisées de la façon suivante : a) lecture du

récit par son autrice; b) réponses aux questions de clarification posées par les paires; c) échanges sur ce que le récit suscitait chez les participantes, sur le sens donné aux événements et sur les convergences et les divergences avec leur propre récit; d) dernières impressions sur la séance et conclusion. Une sixième séance a été dédiée au partage de la chercheuse sur le choix d'un thème retenu par les participantes. À leur demande, il a été question de parler de son choix des récits de vie comme méthodologie de travail (« mon récit de vie sur les récits de vie »). Une dernière séance a été consacrée à la synthèse des groupes de discussion lors de laquelle chaque participante a parlé de ce qu'elles ont retenu de l'expérience.

La question générale à laquelle cherchait à répondre cette phase du projet était celle d'interroger la portée des récits lorsqu'ils sont mis en commun et discutés par les pairs. Plus spécifiquement, l'objectif de recherche était de savoir si l'expérience de partage et de discussion des récits de vie de personnes atteintes de maladie chronique contribue au rapport à l'apprendre et, dans l'affirmative, le dépendre.

Démarche d'analyse des groupes de discussion

Afin d'analyser les discours des groupes de discussion, les séances enregistrées sur la plateforme Zoom ont été transcrites (leur durée a varié de 1h30 à 2h07). Une fois les transcriptions des séances des groupes de discussion faites, un découpage par « épisodes » a été réalisé, soit des unités de sens des données, puis une analyse de contenu des cinq séances où, à tour de rôle, un des récits était au centre des discussions⁴. L'analyse de contenu des discussions s'est orientée dans un premier temps sur la base des objectifs et de la structure des séances, soit le sens coconstruit donné à la maladie, les sujets et questionnements abordés dans les échanges

4. Identifiés dans les extraits par S (pour numéro de séance) et par É (pour l'épisode cité).

entourant leur parcours de vie, les convergences et les divergences entre les expériences et les conceptions, et enfin, les apprentissages évoqués (voir tableau 2). Dans un deuxième temps, une analyse croisant les cinq récits a été effectuée, permettant de mettre en relief les convergences et les divergences dans les expériences échangées, tout en repérant les points de discussion qui soulevaient des questionnements, des intérêts communs et des suggestions faites dans les interactions.

Tableau 2 : Orientation de l'analyse de contenu des cinq séances de groupe de discussion

Catégorie	Commentaires
Sens donné à la maladie	Sens coconstruit donné à l'événement de la maladie
Questions/réponses en interaction / en lien avec leur parcours de vie touché par la maladie	Questionnement et sujets abordés dans les échanges entourant leur parcours de vie touché par la maladie
Convergences	Dans les expériences et les conceptions
Divergences	Dans les expériences et les conceptions
Apprentissages	Apprentissages évoqués

Synthèse des résultats des mises en commun

Partant des récits et des apports de la première phase de recherche dont l'analyse a été faite sous l'angle de la vulnérabilité (Bernard, 2021), la mise en commun des récits de vie en groupe de discussion ont conduit à des échanges qui soulèvent la portée de la narration du vécu en résonance avec les expériences et les sentiments d'autrui ainsi que, en moindre mesure, des divergences de certains points de vue. La dimension collective a permis également d'éclairer des rapports à l'apprendre.

Points de convergence

S'agissant de maladies où les prédispositions génétiques jouent un rôle, sans que toutefois les sciences médicales n'aient encore élucidé les raisons pour lesquelles des réactions anormales du système immunitaire apparaissent, les participantes mettent en commun leurs conceptions de ce qui peut avoir contribué ou déclenché l'expression de la maladie. En effet, les questions entourant l'apparition de la maladie rhumatologique et des réflexions sur de possibles déclencheurs afin de mieux la comprendre sont prégnantes dans les discussions⁵. Tout en cherchant ou en reconnaissant un caractère héréditaire de la maladie en faisant des liens avec les membres de la famille qui ont pâti de maladies rhumatologiques, elles font des associations avec d'autres éléments qui ont pu déclencher les symptômes, comme l'expriment les trois extraits qui suivent.

(...) je pense que ce fut émotionnel, le problème émotionnel, la peine émotionnelle qui a déclenché en moi la maladie parce que je l'avais hérité. (Antonieta, S2, É5)

... On ne se rend pas compte que nous portons la maladie héréditaire jusqu'au moment où ça nous arrive (...) et alors elle porte son attention sur son oncle puis sur son grand-père (...) alors une situation émotionnelle peut aussi, comme le dit Maria, être un facteur déclencheur pour que la maladie s'active, je ne sais pas, c'est ce que je pense. (Azucena, S1, É2)

(...) dans ton cas, Sabrina, il y a quelqu'un dans ton histoire familiale...? (Maria, S3, É3)

5. Cela avait été mis en exergue dans la première phase (Bernard, 2021). Toutefois, en groupe de discussion d'autres conceptions apparaissent. Par exemple, une conception populaire et anecdotique sera exprimée dans un des échanges où l'une des participantes explique que des proches ont attribué sa maladie au fait qu'elle a chaussée jusqu'à leur point d'usure maximale des chaussures que sa sœur [décédée] lui a laissés; ce qui les portent à penser que « tu portais les chaussures de ma tante, c'est pour ça que tu es tombée malade » (S2, É5).

Dans trois cas, elles jugent que des événements tels que les décès d'êtres proches et aimés entraînant un choc émotionnel important (lié notamment au sentiment d'abandon) ont déclenché la maladie (la leur ou celle des participantes). Dans deux autres cas, elles pensent que la vie active effrénée et stressante qu'elles menaient explique l'apparition des symptômes. Manquant d'une explication par des liens de causalité reposant sur des savoirs médicaux probants, le doute persiste pour certaines sur l'origine ou sur les facteurs corrélés à la maladie.

L'expérience personnelle de la douleur et le besoin de soulager la souffrance des personnes atteintes par ses maladies chroniques sont un autre point de convergence important. Il s'agit non seulement de trouver une raison et une solution à la douleur comme processus neurophysiologique, la douleur s'exprime plus globalement comme une souffrance émanant de leur expérience personnelle, vécue dans la singularité de leur histoire de vie et dans leur contexte socioculturel. Les participantes cherchent donc à comprendre leur situation et à trouver des solutions pour soulager la douleur. Les médicaments jouent alors un rôle important, voire essentiel. Les traitements peuvent soulager les symptômes (notamment la douleur), mais aussi, lorsque le traitement est précoce, ils peuvent améliorer le pronostic, ralentir le développement de la maladie et améliorer l'état clinique. Une participante exprimera, par exemple, que « le médicament a changé ma vie » (S2, É6) ou encore que :

Le jour où j'ai pris du [nom d'un médicament], pour la première fois, j'ai dit [à mon médecin], 'je vous jure que j'avais l'impression de me réveiller à nouveau', je veux dire, non pas que la douleur m'ait été magiquement enlevée ou quoi que ce soit, je sais que ce n'est pas magique, mais j'ai commencé à me sentir beaucoup mieux. (Sabrina, S3, É3)

Toutes les participantes partageront, par ailleurs, des expériences soulignant le manque de tact ou le traitement désinvolte de certains médecins pour annoncer le diagnostic, pour répondre à leurs questions ou avancer sur la qualité de vie qui les attend. Les propos d'une participante l'illus-

trent en ces mots : « je lui ai dit : ‘et qu’est-ce le lupus?’ et il m’a dit ‘tu te détruis toi-même, juste comme ça, parce que ça te plait’ et moi, ah, eh bien, c’est gentil, non? »⁶ (S3, É6). Un autre extrait où une participante exprime qu’elle est d’accord sur les attentes parfois erronées des médecins qui peuvent te dire « Tu vas mourir... Qu’on te le dise comme ça si soudainement (...) c’est quelque chose qui, pour moi, était choquant... » (Elena, S2, É3)⁷.

À la quête d’une meilleure compréhension de la maladie s’ajoute un besoin impérieux : celui de guérison. Des éléments exprimant la vulnérabilité (l’« être blessé ») avaient émergé de l’analyse des récits de vie lors de la première phase du travail (Bernard, 2021) et, en groupe de discussion, la blessure réapparaît comme l’illustre, par exemple, l’intervention suivante :

... C’est une maladie qui peut..., avec les médicaments, tu peux contrôler les symptômes, mais malgré cela, il reste comme (...) il reste comme une blessure, tu as la blessure qui fait en sorte que tu n’es plus comme toutes les autres personnes. (Azucena, S3, É10)

Dans certains cas, la « blessure » de la maladie prend l’envergure d’un stigmate, tel que l’extrait ci-dessous le montre. Le qualificatif de chronique de ce type de maladies amplifie la « blessure » infligée, comme l’illustre cet autre extrait :

6. Ce manque de tact est relevé en particulier dans le contexte de services médicaux du service de santé publique, système très engorgé où le personnel médical enchaîne les consultations en oubliant la dimension humaine du métier.
7. Il est intéressant de noter qu’une participante qui avait critiqué âprement le manque de tact des médecins dans son récit, mettra en commun son hospitalisation récente due à la Covid-19, expérience qui lui fait dire : « à l’hôpital, j’ai compris cela; ils [les médecins] vous le disent avec toute naturalité parce que c’est comme cela qu’ils le vivent (...). J’ai appris que ce n’est pas qu’ils veulent nous faire ressentir quoi que ce soit, c’est qu’ils vous le disent aussi naturellement qu’ils le vivent [eux]. » (Maria, S2, É3).

(...) lorsqu'on nous dit, 'et ben tu as une maladie auto-immune dégénérative chronique et tu ne vas pas guérir, la seule chose que tu peux faire c'est la contrôler', eh bien nous, nous nous asseyons et nous pleurons parce que ça change notre existence. (Maria, S2, É3)

Toutes les participantes sont d'accord pour dire que l'acceptation de la maladie est cruciale, et qu'il s'agit d'un processus difficile durant lequel les points de vue se transforment. Après le refus ou le déni, elle serait comprise comme quelque chose d'externe qui les oblige à changer le style de vie plus actif qu'elles menaient et à trouver des nouvelles formes d'expression et d'activités. Enfin, son caractère chronique les conduit à la considérer comme leur « accompagnatrice ». Arriver à l'acceptation, c'est obtenir une « clé »⁸ donnant accès à une forme de stabilité, une paix et une force intérieure⁸.

Par ailleurs, le fait que les médicaments sont prescrits pour une durée indéterminée et que leur consommation peut entraîner des effets secondaires présente un autre aspect, plus critique, relatif à la réponse aux traitements. La préoccupation liée aux effets secondaires est une des raisons évoquées pour expliquer la quête de voies thérapeutiques alternatives, mais il s'agit pour les participantes de points de vue divergents, car elles ne se rejoignent pas toutes dans la recherche de solutions médicales.

8. Toutes les participantes feront par ailleurs mention à Dieu (la plupart en exprimant de la reconnaissance), mais aussi comme une force ou présence interne comme l'illustre les extraits suivants : « Le besoin d'accompagnement et de ne plus se sentir seule n'existe plus, car tu te sais accompagnée par un Être Divin (...), dans mon cas c'est Dieu (...) » (Maria, S3, É11). « Je pense que quand on s'approche de Dieu, eh bien, on trouve le meilleur baume pour surmonter toutes choses. » (Elena, S5, É45).

Points de divergence

Le besoin de guérison peut rendre susceptibles les personnes atteintes de maladie chronique qui ont participé aux groupes de discussion d'emprunter la voie d'hypothèses pseudomédicales. Ainsi, une des participantes se laisse entraîner par une homotoxicologue qui la convainc que sa maladie tient à ses émotions négatives. Elle ne guérirait pas à cause de ses pensées qu'elle n'arrive pas à chasser. Voici quelques extraits des interactions :

Sabrina : [Je me disais] (...) peut-être qu'elle a raison, peut-être que c'est vrai, j'ai vécu beaucoup de choses, [je suis] passée par tellement d'émotions fortes et bon, peut-être qu'elle a raison et ce sont mes cellules. Elle m'a beaucoup manipulé (...). Elle m'a dit 'tes cellules vont mal, tes cellules te détruisent, mais elles te détruisent parce que tu le leur permets, parce que tu es triste' et c'est vrai que je l'ai cru (...).

(...) Quand j'ai été diagnostiquée et tout, j'ai dit 'eh bien, peut-être que oui, peut-être que ce sont les émotions et c'est pourquoi les choses ne fonctionnent pas pour moi', mais bon, je veux dire, avec le temps, j'ai découvert que non. (...)

Maria : (...) je suis dans l'extrême opposé (...), comment vais-je croire que cette forte douleur physique est générée par un sentiment ou une pensée?

Sabrina : Oui, ce qui s'est passé, c'est que pendant cette période, j'ai aussi perdu ma grand-mère et j'ai aussi perdu ma meilleure amie, c'est pourquoi je l'ai attribué à cela [aux émotions]. » (S3, É3).

La quête impérieuse de guérison, la fragilité émotionnelle et l'isolement dans lesquels se retrouvait une des participantes de cet extrait vis-à-vis des membres de sa famille qui ne croient pas qu'elle soit véritablement malade l'ont rendu susceptible à des « pseudo-thérapies » qui s'avéraient n'avoir aucun effet positif sur sa santé. Elle expliquera cela comme « une

façon d'avoir été endormie, parce qu'en réalité, la seule chose que je voulais c'était guérir (...) » sans prendre le recul nécessaire, « c'était comme mon seul objectif, mais en réalité je n'ai pas pensé que cela me faisait plus mal... » (S3, É3).

Les discussions entourant la mise en commun des récits de vie font apparaître différents rapports à la médecine et conceptions des sciences médicales. Pour une participante, le savoir médical – même si elle ne cherche pas de thérapies alternatives – est considéré une « simple opinion », comme une autre, comme un savoir de sens commun. Pour une autre, elle fait confiance aux savoirs médicaux, d'autant plus qu'elle a assisté à des congrès où elle a pu prendre conscience des démarches de recherche qui soutiennent ses savoirs, exprime-t-elle.

Enfin, des aspects identitaires ont révélé des postures divergentes. Pour certaines, la maladie les définit, mais pour d'autres il s'agit de quelque chose d'externe, « une entité étrange, comme un bouton » (S3, É10). Une d'entre elles explique longuement son désaccord avec le point de vue qui appréhende la maladie comme un événement qui te rend différent des autres, qui te marque et qui te distingue. Elle soutient que cela éloigne la personne des autres et l'isole, alors que l'objectif est de renouer les liens sociaux. Nous sommes tous différents et la maladie, soutient-elle, « ne vous rend pas différent, c'est-à-dire que vous avez vos propres caractéristiques, vos forces et vos limites, elles font partie de vous » (S3, É11). Pour cette participante, la maladie est une manifestation d'une des limites de l'humain, comme d'ailleurs toute autre différence.

Rapport à l'apprendre

Lors de la première étape de ce projet, les récits avaient déjà été reconnus par les participantes comme une expérience leur ayant permis de prendre conscience de l'ampleur des sentiments liés au vécu de la maladie et comme un exercice à la fois difficile et ayant un pouvoir de transforma-

tion de leur point de vue. Dans cette deuxième étape, la dimension collective donne aux récits une épaisseur supplémentaire. L'accueil de leur parole par leurs paires, la reconnaissance de leur souffrance, l'attention portée à la personne qui partage son récit (incluant la patience pour lui laisser le temps de formuler ses propos et la qualité de l'écoute) amplifient l'horizon de sens de la maladie. Des extraits des interactions qui suivent sont un exemple de cet élargissement :

Sabrina : parce qu'en vérité, même si j'avais lu les récits, vous écouter me fait voir dans un miroir et voir que oui, on peut arriver à... [elle n'arrive pas à terminer sa phrase et s'excuse, la gorge serrée].

Antonietta : Bien sûr on peut...

Azucena : Oui, tu le lis et tu le vis et tu écoutes et tu le revis de nouveau.

Maria : Mais tu guéris aussi ..., ça nous aide à guérir... (S3, É6)

Le regard posé sur la participante lorsqu'à tour de rôle chacune met en commun son récit les mène à exprimer leur admiration pour le courage manifesté pour surmonter l'adversité et la résilience dont elles ont fait preuve dans leur chemin de vie. Il s'agit d'une forme de reconnaissance en miroir de leur propre capacité à affronter les obstacles que la maladie a dressés devant elles.

Si la réalisation des récits de vie de façon individuelle avait été une expérience beaucoup plus difficile que ce qu'elles pensaient au départ, elle les avait aidés à prendre conscience que l'acceptation de l'événement de la maladie n'allait pas de soi. Que malgré les années écoulées (l'écart entre l'âge de la maladie et l'occasion d'écrire représente une moyenne de 18 ans et demi), l'événement marquant de la maladie reste une épreuve difficile porteuse d'une forte charge émotionnelle. La mise en commun

réactualise ce constat en amplifiant son action de « guérison », le dépassement du statut de victime. Comme l'expriment trois participantes dans les extraits qui suivent :

Je pensais qu'[écrire mon récit] ça allait être une question d'une heure ou de 20 minutes, j'ai dit 'ah, eh bien, c'est quelque chose que j'ai déjà vécu' et bien non, deux jours se sont écoulés et je pense que c'était le jour où j'ai le plus pleuré et accepté que [la maladie] soit avec moi, parce que je pense que, même avant d'écrire mon histoire, je ne le ressentais pas avec moi (...) c'était plutôt comme une entité étrange, comme un bouton que j'ai eu et, honnêtement (...), je suis très reconnaissante (...) parce que parfois je peux dire 'mon lupus', mais parfois fois non; plusieurs fois je dis 'mon accompagnateur', 'mon compagnon de route', et je pense que ça, c'est très important. (Sabrina, S3, É10)

(...) petit à petit guérir, guérir notre déception, guérir (...) notre colère, guérir (...) consoler même la fille [qui est en moi] qui veut encore danser, la fille qui veut encore courir et la fille qui veut encore nager (...). Il ne s'agit pas de s'apitoyer sur mon sort, ou, du moins, je ne pense pas, il s'agit juste de larmes d'acceptation (...) nous devons juste tourner la page et nous adapter aux circonstances, mais ces larmes nous aident à tourner la page. (Maria, S3, É6)

Moi, je vous remercie de m'avoir écouté, de m'avoir guidé, car vous faites partie de l'histoire de ma vie, des feuilles de l'arbre de ma vie et je vous remercie pour tous vos conseils. (Antonietta, S5, É34)

(...) de tous les conseils que vous m'avez donnés, oui je vais les prendre (...), je ferai une relecture de ma vie. (Antonietta, S5, É39)

Il s'agit de reprendre leur vie en main, d'établir un rapport aux savoirs lié à l'action. Elles puisent des ressources intérieures qui leur sont propres, se mobilisent dans différentes activités, s'engagent dans la vie associative, renouent leurs liens sociaux. Elles prennent conscience de leurs capacités

personnelles et apprennent à devenir une ressource pour les autres. Elles discutent sur ce qu'elles apportent en s'impliquant dans les activités de l'association, la solidarité et le soutien qu'elles peuvent offrir aux autres membres et en particulier aux personnes récemment arrivées, ainsi que sur ce qu'elles peuvent apporter grâce aux savoir-faire acquis au travers de la maladie.

Dans leur rapport à l'apprendre et aux savoirs liés à la maladie, elles cherchent à créer un réseau d'entre-aide à travers lequel se déploie leur rôle d'instruction et d'information dans l'association. Une participante souligne le rôle de l'éducation thérapeutique :

L'éducation d'apprendre sur notre maladie parce que je vous ai dit, dans mon récit, que je n'ai jamais eu d'information, pendant de nombreuses années, et (...) à partir de maintenant que j'ai commencé à aller à l'association et apprendre des choses, je pense que je supporte mieux ma maladie parce que je ne la comprenais pas (...) et maintenant je comprends [mieux] (...)

quand je commence à aller à l'association et assister aux conférences, c'est là que je commence à comprendre (...) comment fonctionnent les médicaments. (Elena, S3, É10)

Pour une des participantes, les actions associatives à l'interne ne suffisent pas, elle souhaite entreprendre des initiatives plus larges dans la société en se décentrant de leur maladie rhumatologique en organisant des actions jugées « vraiment collaboratives » (elle présente comme exemple, aller jouer avec des enfants dans un orphelinat, porter de l'aide aux personnes âgées hébergées dans des foyers pour aînées). Ces activités, soutient-elle, permettent aussi de les détourner de l'attention prêtée à la douleur.

Le partage d'information concerne aussi l'apport qu'elles pourraient avoir auprès des médecins. La relation au médecin, inscrite dans la longue durée, accompagnera les personnes atteintes par une maladie chronique. Raison pour laquelle, comme l'exprime une participante, « Donc il faut

être très proche du médecin (...), qu'il devienne en quelque sorte notre compagnon de route parce que si on veut le faire seul, on souffre beaucoup et ça ne sert à rien... » (Elena, S3, É10). Dans cette relation, elles voudraient les inviter à leur partager leurs savoirs d'expérience acquis par la maladie. La formation des médecins ayant rarement favorisé le développement de la sensibilité et l'écoute attentive des patient·e·s, elles considèrent qu'elles peuvent les aider à prendre conscience, par exemple, de la portée de leur parole lorsqu'ils communiquent un diagnostic.

Discussion entourant les résultats de la mise en commun de récits de vie

Les effets d'écrire un récit de sa vie et en discuter en groupe entre personnes qui partagent l'expérience d'être atteintes d'une maladie rhumatologique dépassent l'individu qui a raconté sa vie et peut transformer les personnes qui écoutent. Dans ce travail de recherche, cela a été mis en relief par des discussions entourant, notamment, la maladie et la douleur.

La douleur qui rejoint les personnes atteintes par ce type de maladies, touche l'existence tout entière et dans la douleur « résonnent des éléments d'une histoire de vie qui sont parfois des obstacles à une résolution de la peine s'ils sont négligés » comme l'exprime Le Breton (2016). L'origine biologique de la souffrance ne se réduit pas à un organisme qui ressent la douleur, la souffrance est enveloppée par des conditions affectives, sociales et culturelles. La douleur semble, dans certains cas, cristalliser des « fractures de vie », selon l'expression de Le Breton (2016) et la mise en commun des récits de vie offrent l'occasion de les partager avec des pairs et, en les exprimant, elles peuvent transformer le sens donné à l'épreuve. Les façons de s'aider dans l'objectif d'accepter la maladie sont partagées par la prolongation des récits en groupe de discussion donnant accès à la parole. Sortir la parole du silence et, plus spécifiquement, le silence de la souffrance à la parole par la mise en récit est un levier employé de plus

en plus fréquemment soutient Dominicé (2019a; 2019b). Mais, comme le pointe cet auteur (Dominicé, 2019b), il importe de reconnaître que l'accès à la parole ne va pas de soi et que la production du récit n'a pas un effet « un peu magique »; il requiert un travail personnel d'élaboration intérieure qui exige une qualité d'écoute, de l'empathie, une ouverture à l'autre et de la patience.

Par ailleurs, l'angle d'analyse de la vulnérabilité peut apporter d'autres éclairages à ce prolongement de la méthode en groupe de discussion. Dans le cas présent, il apparaît que la recherche de solution à la douleur fait apparaître des aspects de la vulnérabilité qui ne rejoignent pas toutes les participantes ou pas de la même façon.

Dans le cadre de cette recherche, à l'instar du travail de Le Bars (2022) fondé sur des récits de femmes ayant vécu un « Burn out », les participantes transforment elles aussi leur épreuve de la maladie en expérience et l'expérience en ressource. L'événement de la maladie est une épreuve qui représente aussi une forme de rupture. Rupture avec une vie « avant la maladie » caractérisée par une vie sociale et professionnelle active qui exige une reconfiguration identitaire.

Les personnes atteintes par une maladie chronique résistent à être réduites à leur pathologie, le diagnostic posé par le médecin faisant partie des pratiques sociales de classification des institutions biomédicales comme l'analysent les sociologues des sciences Bowker et Star (1999). Dans certains cas, des malades peuvent sentir porter un stigmat. Mais la maladie n'est pas figée, elle est en mouvement, l'expérience est elle aussi en mouvement tout comme l'est le processus identitaire des personnes atteintes par une maladie chronique. La mise en commun des récits de vie favorise la transformation des points de vue, le changement du rôle de victime en permettant la prise de conscience de ressources internes personnelles (Le Bars, 2022; Jouet *et al.* 2021). Ces ressources ne sont pas limitées à soi, elles sont mobilisées pour les autres et peuvent devenir un vecteur d'entre-aide, comme le soutient Le Bars (2022). Alors que l'expérience de la maladie et la douleur tendent à éloigner la personne

des autres, le lien social peut être renoué à travers la mise en commun des récits de vie. En résonnant avec d'autres, elles n'ont plus le sentiment d'être les seules à vivre une expérience aussi difficile. Comme le suggère Schmutz-Brun citée par Hersch (2019) : « Alors que l'on croyait que le plus important, c'est son histoire à soi, on va se rendre compte que c'est l'histoire de l'autre qui nous fait bouger, car elle nous renvoie à notre propre vécu » (p. 198).

Par ailleurs, d'un point de vue méthodologique, les questions portant sur l'asymétrie des statuts chercheur·e-participant·e-s que je cherchais à résoudre en proposant notamment une séance consacrée à mon propre récit demeurent. On peut affirmer toutefois que l'approche induit une qualité d'écoute et favorise l'empathie. Les approches multi et interdisciplinaires sont à encourager et sont déjà reconnues dans les milieux associatifs et de santé, car elles permettent de meilleurs résultats en termes de bien-être des individus atteints par des maladies chroniques qui touchent toutes les sphères de la vie.

Pour conclure

Depuis déjà plus d'une dizaine d'années, des démarches complémentaires – parmi lesquelles de médecine narrative – sont proposées et pénètrent les milieux de la santé et l'accompagnement sans nier pour autant les progrès accomplis par la médecine scientifique (Charon, 2017; Dominicé, 2009). « La médecine, comme la formation des adultes, a tout à gagner à être pensée de manière plus globale », affirme ainsi Dominicé (2009, p. 4). Le tournant narratif est un vaste mouvement qui englobe une diversité de méthodes qualitatives dont on a proposé ici une en particulier qui prolonge les récits de vie réalisés individuellement en les mettant en commun en groupe de discussion entre pairs.

Selon les résultats de cette recherche, la dimension collective offerte par les groupes de discussion représente un atout pour aller plus loin dans les réflexions entamées par les récits individuels, trouver des points de convergence et confronter des points de vue. Ce dispositif méthodologique a permis, et j'emprunte les mots exprimés par une des participantes, « une relecture de la vie ». Une relecture qui peut transformer le regard que l'on porte sur soi, sur la maladie, ainsi que celui qu'on porte sur autrui. La diffusion de ces récits et de ses mises en commun est importante dans l'objectif de transformer les points de vue que des acteurs et actrices sociales portent sur les individus atteints de maladies chroniques. Des projets visant l'étude des rapports aux savoirs des médecins et des agencements complexes qu'ils mobilisent dans leur pratique médicale en employant des récits de vie et des groupes de discussion seraient complémentaires à cette recherche. Ils pourraient contribuer à équilibrer un regard sur les acteurs et actrices sociaux en tant que « sachant-sachant » tout en respectant les différents éclairages et savoirs convoqués. Des recherches qui ne prétendent pas substituer les savoirs d'expérience des malades aux expertises médicales, ni suppléer le rôle du/de la médecin par celui de patient·e, mais qui contribuent à remédier l'équilibre de deux types de « sachant·e·s ».

Références

- Assad, L. (2007). Le récit de vie : un processus de reconstruction au service du rétablissement. *Le Partenaire*, 15(2), 4-8.
- Bernard, M.C. (2011). Interaction, temporalité et mémoire : analyse des d'enseignants et d'enseignantes de biologie. *Recherches qualitatives*, 30(1), 131-157. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero30\(1\)/RQ_30\(1\)_Bernard.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero30(1)/RQ_30(1)_Bernard.pdf)

- Bernard, M.C. (2021). Raconter sa vie en se reconnaissant vulnérable Classification and its consequences: Valorisation des savoirs de personnes atteintes par la maladie. Dans H. Prévost, M.C. Bernard et D. Lago (dir.), *Histoires de vie et récits de formation : Pratiques sociales et démarches personnelles*, (p. 99-114). Chronique sociale.
- Bowker, G. C. et Star, S. L. (1999). *Sorting things out. Classification and its consequences*. The MIT Press.
- Breton, H. et Rossi, S. (2017). Récits de vie, réciprocité des savoirs et éducation thérapeutique du patient. *Médecine des maladies métaboliques*, 11(7), 612-615.
- Canguilhem, G. (1990). *La santé. Concept vulgaire & Question philosophique*. Sables.
- Cassignol, H. (2019). Les apports du recueil de récits de vie en institution pour personnes âgées. Dans C. Schmutz-Brun (dir.) *Le récit de vie de la personne âgée en institution* (p. 123-148). Érès.
- Charon, R. (2006). *Narrative medicine: honoring the stories of illness*. University Press.
- Charon, R. (2017). Préface. Dans F. Goupy et C. Le Jeunne (dir.) *La médecine narrative. Une révolution pédagogique?* (p. 11-14). Éditions Med-Line.
- Coulter, A., Parsons, S. et Askham, J. (2008). *Where are the patients in decision-making about their own care?* WHO (World Health Organization). <https://www.who.int/management/general/decisionmaking/WhereArePatientsinDecisionMaking.pdf>
- Cyrulnik, B. et Jorland, G. (2012). *Résilience : connaissances de base*. Odile Jacob.
- Delory-Momberger, C. (2013). Expérience de la maladie et reconfigurations biographiques. *Éducation permanente*, 195, 121-131.

- Dominicé, P. (1989). Méthodologie de recherche-formation. Dans G. Pineau & G. Jobert (dir.), *Les histoires de vie* (Tome 2, p. 57-64). L'Harmattan.
- Dominicé, P. (2019a). Du silence de la souffrance à la parole des patients. *Chemins de formation au fil du temps... Vivre la maladie, entre épreuves, récits et histoire*, HS, 147-161.
- Dominicé, P. (2019b). Postface. Dans C. Schmutz-Brun (dir.) *Le récit de vie de la personne âgée en institution* (p. 245-250). Érès.
- Dominicé, P., Fernagu Oudet, S. et Jacquemet, S. (2009). Éditorial. *Savoirs*, 1(19), 3-5.
- Dominicé, P. et Lasserre Moutet, A. (2013). Pour une éducation thérapeutique porteuse de sens. *Éducation permanente*, 195, 25-35.
- Doucet, A. et Mauthner, N.S. (2008). What can be known and how? Narrated subjects and the listening guide. *Qualitative Research*, 8(3), 399-409. <http://www.andreadoucet.com/wp-content/uploads/2021/07/Doucet-Mauthner-2008.pdf>
- Duchesne, S. et Haegel, F. (2004). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien collectif*. Nathan.
- Hersch, D. (2019). Réflexions autour d'un récit de l'indicible. Dans C. Schmutz-Brun (dir.) *Le récit de vie de la personne âgée en institution* (p. 196-203). Érès.
- Jouet, E. (2013). Faire de sa maladie un apprentissage. L'exemple du projet Emilia. *Éducation permanente*, 195, 73-84.
- Jouet, E., Assad, L., Cloutier, G. et Brun, Ph. (2021). Se raconter en santé mentale : faire de son récit une pratique d'intervention sociale. Dans H. Prévost, M.C. Bernard et D. Lago (dir.) *Histoires de vie et récits en formation. Enjeux de la narration de soi dans les pratiques sociales et les démarches personnelles*. Chronique Sociale.

- Jouet, E., Flora, L. et Las Vergnas, O. (2010). Construction et reconnaissance des savoirs expérientiels des patients : Note de synthèse. *Pratiques de formation (Analyses)*, 58-59, 13-94.
- Jouet, E., Zimmer, F., Damiani É., Chapeau, M. et Lévy-Bellahsen, D. (2019). Produire des savoirs, construire de nouvelles identités et... partager le pouvoir : quand les personnes accompagnées forment les professionnels. *Vie sociale*, 25-26, 208-224.
- Le Bars, C. (dir.) (2022). *Réussir son burn-out. Récits de résistantes*. Érès.
- Le Breton, D. (2016). Préface. Dans A. Berquin et J. Grisart. *Les défis de la douleur chronique (7-11)*. Mardaga.
- Leclerc-Olive, M. (1997). *Le dire de l'événement (biographique)*. Presses universitaires du Septentrion.
- Mbazogue-Owono, L. et Bernard, M.C. (2016). Démarches méthodologiques pour approcher les points de vue d'enseignants et enseignantes sur des QSV en lien avec le vivant. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 16(3), 296-311.
- Pineau, G. et Marie-Michèle (2012). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Éditions Saint Martin/Éditions Edilig.
- 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 et A. Slowik (coord). *Les voies du récit. Pratiques biographiques en formation, intervention et recherche* (pp. 209-229). Québec : Livres en ligne du CRIRES <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/les-voies-du-recit-approches-biographiques-en-formation-intervention-et-recherche> et Éditions science et bien commun. <https://www.editionsscienceetbiencommun.org/?p=1138>
- Rabeharisoa, V. et Callon, M. (2002). L'engagement des associations de malades dans la recherche. *Revue internationale des sciences sociales*, 171(1), 65-73.

Thievenaz, J. et Tourette-Turgis, C. (2015). *Penser l'expérience du soin et de la maladie. Une approche par l'activité*. De Boeck.

Tourette-Turgis, C. (2013). L'université des patients : une reconnaissance institutionnelle des savoirs des malades. *Le sujet dans la cité*, 2(4), 173-185.

Vicherat, B. (2019). Les savoirs expérientiels des patients. Vers un rééquilibrage entre expertise scientifique et expertise profane? *Chemins de formation au fil du temps*, HS, 29-41.

Schmutz, C. (2019). *Le récit de vie de la personne âgée en institution*. Érès.

7. Le récit de vie dans la compréhension du phénomène des mineur·e·s polyvictimes en Côte d'Ivoire

GRACE PERSIDE POERI

Résumé

Le terme scientifique « mineurs polyvictimes » – sujet très peu documenté et médiatisé – s'applique aux enfants dits « microbes » apparus en Côte d'Ivoire au lendemain du conflit armé post-électoral de 2010. Il désigne des jeunes garçons et filles extrêmement violent·e·s dont l'âge varie entre 7 et 17 ans révolus, qui ont pour particularité d'agresser leurs victimes en les mutilant ou les assassinant afin de leur dérober leurs biens matériels. Ce sont des personnes ayant une addiction très forte aux stupéfiants. Elles vivent dans des fumoirs et leur récit de vie permet de comprendre ce phénomène. Le chapitre présente d'abord sommairement les positions épistémologiques choisies par la chercheuse; décrit ensuite le terrain de l'enquête et la façon dont le récit de vie est utilisé auprès de ces mineur·e·s polyvictimes; aborde, enfin, les enjeux de leur récit de vie tant sur le plan de la recherche que celui concernant leur personne intrinsèque et leur sécurité. Ces enjeux visent concomitamment à élaborer une solution qui généralise une intervention et à formuler la position de la chercheuse.

Introduction

Le récit de vie s'appréhende comme étant la narration du parcours de vie d'une personne ou d'une collectivité en mettant en exergue les faits marquants, l'histoire de vie pendant une période donnée (Benner, 1985; Meyor, 2007). Plusieurs recherches qualitatives s'y rapportant expliquent que le fait de s'intéresser à la vie des personnes ouvre des horizons qui ne sont souvent pas immédiatement inclus dans le cadre d'une intervention sociale, humanitaire, etc. C'est le cas, par exemple, du travail de Beau-regard (2010), dont l'étude sur les enfants soldats a permis de mettre en exergue l'impact psychologique de la guerre sur ces jeunes. C'est aussi le cas des travaux de Fassin (2004) qui font entendre la voix de personnes opprimées, méconnue par la plupart.

Le présent chapitre, qui ne cite pas de noms d'organismes et d'institutions ivoiriennes pour des raisons de confidentialité, s'inscrit dans cette tendance pour traiter le cas des mineur·e·s polyvictimes appelé·e·s communément « enfants microbes ». Ces dernier·ère·s, dont l'âge oscille entre 7 et 17 ans révolus, forment un groupe hybride à cheval entre les enfants de la rue, les enfants soldats, les enfants accusé·e·s de sorcellerie et les talibé·e·s¹. Ils ont été à plusieurs reprises victimes dans leur vie de violence résultant de la consommation addictive de stupéfiants (Poeri, 2020).

Parler de ces mineur·e·s polyvictimes revient à s'intéresser à leur parcours de vie, afin de comprendre leur situation et proposer une intervention de protection à leur profit. Le concept criminologique de polyvictimisation permet de saisir le réel fardeau de victimisation de l'enfant, car celui ou

1. Ce sont des élèves ou disciples apprenant le Coran auprès d'un maître coranique qui est très souvent un marabout. Ce sont, la plupart du temps, des garçons âgés entre 5 et 15 ans, issus de familles musulmanes très pauvres. Ils vont principalement dans les rues pour quémander de l'argent, de la nourriture, etc., auprès des populations, à la demande de leur maître. Ils se retrouvent dans les pays de l'Afrique de l'Ouest où la religion musulmane est la plus pratiquée, à savoir le Sénégal, le Mali, le Burkina Faso et la Guinée.

celle-ci peut subir à elle ou lui seule une multitude de types de violence, comme c'est le cas chez les mineur·e·s polyvictimes. Hamby, Finkelhor et Turner (2014, p. 13) expliquent à cet effet que « contrairement à la plupart des stéréotypes, la forme de violence vécue par un enfant importait moins que le nombre de différents types de violence qu'il avait vécus ».

Eu égard à la complexité et à la multiformité de la violence subie par les mineur·e·s polyvictimes ivoirien·ne·s, les différentes interventions du gouvernement ivoirien et des organisations non gouvernementales en leur faveur ont toutes échoué et nécessitent de poursuivre la réflexion pour répondre adéquatement à ce phénomène. Aussi, pour réussir une telle entreprise, apparaît-il judicieux de se pencher sur le récit de vie de ces mineur·e·s polyvictimes pour disposer de données qui servent à mener cette réflexion visant la mise en place d'une intervention de protection efficace centrée sur eux.

Le travail de recherche qui sera déployé dans ce chapitre présente premièrement les cadres théorique puis méthodologique en les articulant aux positions épistémologiques de la chercheuse. La démarche ethnographique est présentée par la suite, ainsi que le contexte de la recherche en incluant les enjeux du terrain.

Les choix épistémologiques de l'étude

Pour cette recherche portant sur la construction d'un savoir à des fins d'intervention, la chercheuse a fait le choix de produire des connaissances selon les perspectives socioconstructiviste, phénoménologique et interdisciplinaire.

Production de connaissance selon la perspective socioconstructiviste

La connaissance produite dans cette perspective résulte de la façon de poser le problème qui se construit dans le cadre d'une interaction entre au moins deux individus. Elle repose ainsi sur l'interaction qui existe entre les individus et les structures basées sur des « normes de symboles constitutifs » qui identifient et singularisent l'intérêt et le sens donné à l'action des acteur-ric-e-s (Braspenning, 2002, p. 316). Le socioconstructivisme, posture épistémologique qui s'intéresse entre autres à la connaissance de l'action (Harris, 2010), permet de déconstruire, démonter ces relations entre individus en tenant compte de la question choisie par la chercheuse et dont la *construction de réponse* se situe historiquement, géographiquement et culturellement. Il refuse de considérer la connaissance comme « le reflet objectif de l'objet », naïveté dépassée – réalisme métaphysique –, auquel s'oppose la révolution épistémologique du XXe siècle.

C'est dans ce sens que ce choix épistémologique nous a permis de comprendre, à la suite de nos différentes interactions, que les mineur-e-s polyvictimes ivoirien-ne-s, premièrement sous le masque de la violence, sont des personnes qui manquent d'affection et se sentent marginalisées face à la situation sociale et économique du pays. Ensuite, il nous a permis de déceler qu'il y a des discordes entre ce qui est dit et fait sur le terrain. Enfin, de découvrir le manque de travail en synergie des acteur-ric-e-s impliqué-e-s auprès des mineur-e-s polyvictimes ainsi que le manque de suivi.

Production de connaissance selon la perspective phénoménologique

La connaissance produite dans cette perspective découle de l'observation de phénomènes intersubjectifs que constituent le discours des interviewé·e·s. Entrer en contact avec ces mineur·e·s polyvictimes, c'est faire face à un flux d'informations subjectives que la science, selon une perspective positiviste, ne retient pas. Toutefois, ce handicap peut être contourné grâce à la phénoménologie qui offre une nouvelle perspective dans les pratiques scientifiques, en trouvant sa légitimité en dehors des pratiques de la science conventionnelle (Benner, 1985).

La phénoménologie apparaît comme une tentative pour dépasser les limites de l'approche scientifique traditionnelle sur l'étude des processus vitaux et psychiques. En tant que méthode codifiée, elle permet de comprendre, à partir du récit de vie de ces mineur·e·s, la signification des phénomènes subjectifs sans les dénaturer (Goodinson et Singleton, 1989). Or ici, il faut rendre compte de la réalité du sujet sans chercher à interpréter pour mieux comprendre l'intervention de protection à leur apporter.

Elle a permis à la chercheuse de comprendre, à partir du récit de vie de mineurs polyvictimes ivoiriens interviewés, la signification des phénomènes subjectifs et de faire les observations et entrevues dont le verbatim ayant servi à l'analyse. Elle a ainsi facilité l'accès à l'expression du vécu et aux savoirs locaux de leurs expériences de vie, afin de faire l'historique de ce phénomène peu documenté. De plus, leurs récits de vie ont permis de comprendre qu'avant d'être considérées comme un groupe de mineur·e·s polyvictimes, ces personnes appartenaient à différentes catégories d'enfants en difficulté, à savoir enfants de la rue, enfants maltraité·e·s, enfants soldats.

Production de connaissance selon la perspective interdisciplinaire

La connaissance produite dans cette perspective se fonde sur l'interdisciplinarité. Comme le soutiennent Giugnatco et Lemay (2017), l'interdisciplinarité est un mouvement incessant d'une discipline ou savoir à une autre discipline ou savoir au gré des besoins :

(...) sous l'effet d'une maturité épistémologique nouvelle, le parallèle avec le modèle théorique de Boltanski et Thévenot se fait de lui-même :

L'interdisciplinarité comme capacité de penser au-delà des disciplines [...] se présente comme l'habileté intuitive qui permet de passer adéquatement d'une raison disciplinaire à l'autre en s'adaptant au défi intellectuel propre à chaque nouveau rapprochement de savoirs. (Giugnatco et Lemay, 2017, p. 6)

La chercheuse priorise une intervention et un contrôle de l'action prioritairement centrée sur les jeunes en s'inspirant du fait que l'action et l'intervention appellent toujours l'interdisciplinarité, comme en atteste Lemay (2017, p. 21) :

(...) le contrôle de l'action ou le souci de la soutenir adéquatement grâce aux secours de la connaissance oblige toujours de mélanger ce que la discipline oblige à séparer à des fins de mise en ordre théorique.

En effet, comme Schön (1993) l'explique, lorsqu'on intègre les développements récents en théorie des sciences et en praxéologie, une façon plus adéquate de référer aux « sciences humaines appliquées » deviendrait probablement « sciences de l'action », l'idée d'une pratique professionnelle où on « appliquerait » passivement des savoirs produits par l'université se faisant dépasser par l'étude empirique de la pratique professionnelle.

En d'autres termes, l'approche interdisciplinaire permet la mise en dialogue d'une pluralité de ressources, qui semble évidemment incontournable pour le développement de compétences par les personnes dans des situations données. Elle a permis à la chercheuse, à travers six disciplines à savoir la psychologie, la criminologie, l'anthropologie, l'intervention humanitaire, le service social et le droit, de comprendre d'abord que les mineur·e·s polyvictimes ivoirien·ne·s, comme leur nom l'indique, sont des personnes « polyvictimisées ». Ce concept met en exergue différents types de violence vécus par ces enfants (Hamby, Finkelhor et Turner, 2014). Ces différents types de violence engendrent une panoplie de besoins auxquels chacune des six disciplines abordées dans le cadre de notre étude propose une intervention spécifique. Il est à noter que ces disciplines sont, pour certaines, opposées, contradictoires ou complémentaires. Bien qu'ainsi, à l'exception du droit, ce concept de « polyvictimisation » nous a permis d'amener ces disciplines à s'entendre sur le fait que l'intervention de protection des mineur·e·s polyvictimes ivoirien·ne·s doit être centrée sur la ou le mineur·e.

Le choix méthodologique pour cette étude

Comme énoncé dans le titre du chapitre, le récit de vie de ces mineur·e·s polyvictimes constitue la matière principale de la chercheuse pour comprendre le phénomène. Sa population cible se constitue exclusivement, dès le départ, d'enfants de sexe masculin de ce groupe. Une partie de ces derniers fréquente soit le centre de resocialisation mis en place par l'État de Côte d'Ivoire, soit elle vit dans la rue. Le centre de resocialisation des mineur·e·s polyvictimes ivoirien·ne·s n'accueille que les garçons, alors qu'il existe aussi des filles polyvictimes. Ces dernières vivent dans la rue et sont presque invisibles, compte tenu du rôle très discret qui leur est confié.

Relativement au centre de resocialisation, sur les 300 mineurs polyvictimes qu'il reçoit dans le cadre de leur formation, 10 % de cet effectif – soit un total de 30 de ces mineurs – a été sélectionné sur la base de critères institutionnels (12 à 17 ans révolus). Cet échantillon a été recruté de façon aléatoire selon la liste obtenue des intervenant-e-s. Relativement à celles et ceux vivant dans la rue, leur liste a été communiquée par leurs leaders. Les choix issus des deux groupes procèdent d'un souci de diversification pour cerner le phénomène des mineur-e-s polyvictimes et les interventions de protection en leur faveur.

À ce niveau, le recours à l'interactionnisme symbolique trouve son importance. Comme Poupart (2011) l'explique, l'interactionnisme symbolique sert à rendre et à tenir compte des points de vue des acteur-ric-e-s sociaux-ales afin de lever le voile sur les appréhensions des réalités sociales. Il est associé à l'analyse microsociologique dans une approche compréhensive et constitue une référence de l'École de Chicago dont le souci est « l'étude de terrain et la volonté de prendre en considération les acteurs plutôt que les structures ou les systèmes » (Le Breton, 2012, p. 46). L'individu est alors perçu comme un acteur interactif avec les autres et influencé par « les structures sociales à cause de son habitus ou de la 'force' du système ou de sa culture d'appartenance » (Le Breton, 2012, p. 47).

Ces interactions peuvent se comprendre comme ce que l'individu cherche à extérioriser afin d'exprimer sa manière de voir une situation donnée envers lui-même et les autres à travers des actes verbaux ou non (Goffman, 1974). Ces actes verbaux ou non-verbaux sont qualifiés de « motif » qui sous-entendent la production de justification du comportement de l'individu face aux autres (communauté, groupe d'individus) devant une situation donnée (Fillieule, 2001).

Dans ce chapitre, le fait de donner la parole aux acteur-ric-e-s principaux-ales – les mineur-e-s polyvictimes – ainsi qu'aux acteur-ric-e-s secondaires – les intervenant-e-s – est donc justifié. L'interactionnisme symbolique auquel la chercheuse a recours pour comprendre comment

les espaces de sociabilité (les différents groupes) interfèrent dans la manière de voir le programme de resocialisation, offre l'opportunité de mettre en exergue à travers leurs actes verbaux ou non :

- les motivations et revendications ayant poussé ces mineur·e·s polyvictimes à s'organiser en groupes épousant la culture de l'extrême violence;
- la signification de leurs actes barbares;
- leurs attentes de ce programme;
- le point de vue des intervenants et intervenantes.

La démarche ethnographique

Le choix de cette démarche s'explique par le fait que l'ethnographie aide « à une meilleure compréhension de la culture partagée par des groupes singuliers » (Pepin, 2011, p. 31). Cléret (2013, p. 53) explique qu'elle permet de « comprendre et d'expliquer davantage les comportements de consommation des individus ». Et Fassin (2008) ajoute qu'elle décrit en rendant fidèlement compte de la réalité observée. Le recours à cette démarche permet de comprendre et expliquer les effets ainsi que les impacts du projet ou programme de resocialisation sur le comportement des mineur·e·s polyvictimes qui participent au dit projet (Cléret, 2013; Creswell, 1998; Fassin, 2008; Savoie-Zajc, 2007). Toutefois, il sied de relever avec Creswell (1998) que l'ethnographie de type critique couplée à l'observation et l'entretien comme outils de recherche répond au mieux aux objectifs visés dans ce chapitre qui sont de comprendre les impacts des activités issues du programme sur le comportement du groupe, mais aussi d'émanciper le ou la chercheur·euse. Autrement dit, de donner une liberté de réflexion en dépassant les résultats obtenus et en allant au-delà

de ce qui a été institué pour approfondir sur ce qui a été à la base du débordement du phénomène (Creswell, 1998; Laforgue et al., 2017; Pepin, 2011).

En ce qui concerne la démarche d'observation, une grille a été élaborée à cet effet. Elle se focalise sur les interactions entre les différent·e·s acteur·rice·s (principaux entre eux; entre principaux et intervenant·e·s; intervenant·e·s entre elles et eux; et entre autres catégories de personnes impliquées dans le programme). La participation du ou de la chercheur·euse aux différentes activités qui font partie du programme est requise pour appréhender divers faits observables. Cette posture peut toutefois compromettre l'étude, car à cause du fait d'être observé·e·s, les acteur·rice·s peuvent, par exemple, faire semblant ou avoir peur.

Concernant l'entretien, Poupart (1997, p. 174) explique qu'il est utilisé « surtout comme instrument privilégié d'accès à l'expérience des acteurs ». La démarche ethnographique offre l'avantage de ne pas faire de distinction entre l'observation et l'entretien en permettant d'avoir des entretiens informels avec les acteur·rice·s. Or, ces entretiens donnent des éléments de compréhension qui s'avèrent importants dans l'analyse des données (Fassin, 2008). Pour utiliser le choix d'un guide d'entretien, la chercheuse a fait le choix de l'entretien non directif combiné à l'entretien semi dirigé, afin de revenir sur les zones d'ombre laissées pendant la narration du récit de vie des mineur·e·s polyvictimes (Poupart, 1997).

Dans le cadre du programme de resocialisation, la chercheuse s'attend, en principe, à des changements positifs dans la vie des mineur·e·s polyvictimes. Son objectif est donc de mettre en lumière les éléments essentiels et non essentiels à prendre en compte dans une intervention de protection envers elles et eux. Cette intervention devra répondre à leurs besoins spécifiques en y intégrant les impacts ou effets du programme de resocialisation.

L'induction, méthode d'approche utilisée

La méthode d'approche inductive dans cette étude trouve son avantage, comme le soutient Kaufmann en permettant de « ne pas tomber dans ce piège où l'on installe la théorie d'entrée de jeu et où les faits, trop aisément manipulables, se cantonnent dans un rôle d'illustration–confirmation » (Kaufmann, 2001, p. 12). Elle met en lumière – au fur et à mesure de la collecte des données de l'expérience des act-eur-ric-e-s sur le programme existant – des éléments qui impactent positivement ou négativement afin de proposer des solutions.

Aléas de la recherche sur le terrain : le contexte

Quel que soit le procédé utilisé, le ou la chercheur-euse est toujours confronté-e à des aléas qui peuvent l'amener à reconsidérer ses méthodes de recherche sur le terrain. La chercheuse n'en échappe pas. Aussi, Pour mener à bien le recueil de données de sa recherche², une organisation non gouvernementale locale s'est disposée à l'accueillir et l'accompagner pour avoir les différentes rencontres. Sa présence sur le terrain a coïncidé avec la recrudescence et l'aggravation du phénomène des mineur-e-s polyvictimes qui prenaient maintenant pour cible les forces de l'ordre et de sécurité.

Avec cette évolution de cibles, ces mineur-e-s polyvictimes avaient rendu délétère l'atmosphère et engendré un débat, voire une colère, au niveau des populations et administrations publiques. Ce débat s'employait à les renommer en « enfants en conflit avec la loi » ou « enfants en difficulté

2. Elle s'est effectuée en Côte d'Ivoire d'août à novembre 2017 soit sur quatre (04) mois.

avec la loi ». Pourtant, il existait un centre de resocialisation les concernant et que les populations dans leur ensemble ignoraient pour diverses raisons.

Avant l'arrivée de la chercheuse, l'ONG hôte avait sollicité au profit de celle-ci, par courriers officiels, des rendez-vous auprès des institutions ivoiriennes. Un nombre assez significatif de rendez-vous sont restés sans suite à cause de la vivacité du problème. Fort de ce constat, la prudence lui était vivement recommandée. Cela n'a cependant pas empêché sa rencontre avec certains de ces mineurs polyvictimes moyennant de l'argent.

L'enquête à proprement parler

Avant la visite sur le terrain, la chercheuse avait prévu de visiter le centre de resocialisation. Cependant, la cellule en charge du programme, bien que sollicitée avec insistance, a rechigné sur la question. Ce qui a conduit à recourir à deux guides qui ont rempli pleinement pour elle la mission du centre de resocialisation. Ces guides devaient lui rapporter des interviews réalisées avec certain·e·s acteur·rice·s du centre et la notabilité du village l'abritant ainsi que des observations faites sur les installations du centre et du village. À sa satisfaction, le travail rendu a été largement

réussi malgré les embûches. Les mineurs polyvictimes rencontrés personnellement par la chercheuse viennent de la rue à Cocody³, à Abobo⁴ et à Yopougon⁵ (MACA⁶).

Utilisation de l'entretien avec les mineurs polyvictimes

Il était prévu d'interroger 30 enfants sur les 300 admis au centre de resocialisation. Cependant, face aux nombreuses embûches, seulement sept ont pu être interviewés par la chercheuse en dehors du centre. Les guides en ont interviewé deux devant le centre. Ce qui donne un total de neuf enfants avec lesquels la chercheuse a eu recours à différents types d'entretiens allant du semi-dirigé au récit de vie, en privilégiant l'interaction ou la conversation, ou la « négociation invisible » c'est-à-dire que pour ne pas altérer le déroulement de l'interview, la chercheuse a trouvé un compromis en laissant ces interviewés s'exprimer à leur aise selon leur ressenti sur les questions sur le moment (Olivier de Sardan, 2001).

3. Cocody est l'une des dix communes de la ville d'Abidjan qui est la capitale économique de la Côte d'Ivoire.
4. Abobo est l'une des dix communes de la ville d'Abidjan. Elle est l'une des communes les plus peuplées et des plus grandes. Sa population est composée de tous les peuples dont majoritairement des immigrant-e-s issu-e-s pour la plupart de la sous-région de l'Afrique de l'Ouest et des peuples du nord de la Côte d'Ivoire. Les populations – en majorité des femmes et des enfants – vivent dans l'extrême pauvreté. C'est cette commune qui a vu naître le phénomène des mineur-e-s polyvictimes ivoirien-ne-s à la suite du conflit armé de 2010-2011 lors de la crise postélectorale. Ce qu'il faut retenir de cette commune par rapport aux autres de la ville d'Abidjan est son extrême pauvreté et sa marginalisation. Ces dernières années ont grandement contribué à exacerber le sentiment d'abandon chez ses populations résidentes. Ce sentiment qui dure depuis des décennies en exerçant une influence négative sur leurs enfants fait partie des éléments créateurs du phénomène des mineur-e-s polyvictimes ivoirien-ne-s.
5. Yopougon est l'une des dix communes et la plus grande commune d'Abidjan.
6. MACA : Maison d'Arrêt et de Correction d'Abidjan est la plus grande prison de la Côte d'Ivoire qui depuis le 3 mai 1980 est située dans la commune de Yopougon.

Les interviews se sont déroulées dans un premier temps individuelle-ment, puis avec le groupe dans un deuxième temps. La chercheuse a pu faire le constat suivant : pendant qu'elle interviewait une personne du groupe; soudainement, une autre commençait à faire son récit de vie sans que la parole lui fût donnée. Cette personne intervenait souvent sur l'effet de la colère ou du désespoir. Ainsi, il n'était pas possible d'isoler une personne du groupe pour l'interviewer toute seule parce qu'en dehors du groupe, elle craignait pour sa sécurité.

La durée de l'entretien était en moyenne de 01 heure 30 minutes et tournait autour de ces quatre thèmes : leurs expériences de vie en tant que mineurs polyvictimes ivoiriens; leurs perceptions sur le centre de resocialisation; leurs perceptions sur les autres moyens de réinsertion existant; les perspectives en vue de leur venir en aide. La chercheuse a joint à ses entretiens qui figurent en annexe une fiche signalétique inspirée de Poupart (1997).

Utilisation de l'observation avec les mineurs polyvictimes

Il était prévu d'utiliser l'observation non participante, mais le terrain a imposé à la chercheuse quatre types d'observation, pour répondre à la complexité de l'objet d'étude. Ce sont l'observation directe, l'observation indirecte, l'observation non participante et l'observation par l'intermédiaire d'informateur, focalisées toutes sur le comportement, l'habillement et l'environnement de ces mineurs polyvictimes.

L'observation directe a été le premier pas dans le début de la recherche. Selon Arborio (2007, p. 27),

elle est aussi le seul moyen d'accéder à certaines pratiques : lorsque celles-ci ne viennent pas à la conscience des acteurs, sont trop difficiles à verbaliser ou au contraire, font l'objet de discours préconstruits visant au contrôle de la représentation de soi, voire lorsque ceux-ci ont le souci de dissimuler certaines pratiques.

Ce type d'observation a permis à la chercheuse de s'imprégner du terrain afin de saisir et de comprendre, entre autres, le contexte de l'environnement social dans lesquels évoluent les mineurs polyvictimes et leur mode de vie. Comme souligné plus haut, à Abobo, la chercheuse a pu observer les endroits d'où ces mineurs, pour la plupart, sont issus.

L'observation indirecte a permis à la chercheuse de remédier aux empêchements de ses guides d'avoir directement accès aux locaux, en s'imprégnant elle-même des réalités de l'intérieur du centre au moyen d'un documentaire réalisé sur le site par la chaîne ARTE⁷ (Berthiaume, 2004).

L'observation non participante a permis de regarder en prenant des notes et en enregistrant tout ce qui se passait dans le groupe que la chercheuse interviewait, sans qu'elle s'y ingère ou prenne parti; ou encore, exposer son point de vue dans les problèmes ou situations rencontrés (Berthiaume, 2004).

L'observation par l'intermédiaire d'informateurs a permis à la chercheuse d'avoir accès au centre de resocialisation et au fumoir (Olivier de Sardan, 1995). Cette fonction a été remplie à sa faveur par les deux guides chargés de mission dont l'un a été un ancien chef de fumoir. Elle s'est assurée de la crédibilité des informations transmises, en entrant en contact téléphonique avec chacune des personnes interviewées. Les échanges avec cha-

7. Côte d'Ivoire : les enfants de la crise - ARTE REPORTAGE, 2017, de la 10ème à la 13ème minute. En ligne : <https://www.arte.tv/fr/videos/076446-000-A/cote-d-ivoire-les-enfants-de-la-crise-2017/>.

cune d'elles, qui ont duré environ 30 minutes, ont permis de valider ou invalider les informations reçues sur leur environnement, comportement et habillement.

La méthode d'analyse utilisée

L'analyse des données a été l'étape cruciale du travail de la chercheuse car c'est celle qui a permis l'émergence de la théorie. Huberman et Miles (2003) expliquent que dans la démarche ethnographique, le but est de décrire, comprendre et expliquer les faits survenus dans un contexte unique, circonscrit. Dans le cas présent, le fait d'avoir interrogé plusieurs mineurs polyvictimes dans différents lieux amène à faire une analyse intersite. Le fait de multiplier les sites a permis à la chercheuse de faire une généralisation et d'approfondir la compréhension et l'explication du phénomène des mineur·e·s polyvictimes.

Noblit et Hare (1988) soutiennent que l'analyse intersite doit inclure une théorie de l'explication sociale qui préserve l'unicité tout en intégrant la comparaison. Huberman et Miles (2003) expliquent aussi qu'avant l'arrivée des logiciels aidant à l'analyse, il existait le mode traditionnel de présentation utilisé par le qualitatif qui :

est le texte narratif. Le texte se présente sous forme de notes de terrain transcrites que l'analyste parcourt, pour en extraire des segments codés et en tirer des conclusions. Ensuite, l'analyse prend généralement la forme d'un nouveau texte narratif : le compte rendu d'étude de cas. (Huberman et Miles, 2003, p. 143)

Avec l'avènement des logiciels d'analyse de données comme QDA, NVivo, entre autres, cette façon traditionnelle de faire qui est compliquée et ambiguë se trouve facilitée grâce à des systématisations (Carvajal, 2010). Même si ces logiciels sont appréciés, ils comportent aussi leurs inconvénients (Miron et Dragon, 2007). Bien que la chercheuse ait voulu recourir

à ces logiciels pour l'analyse des données, elle s'est heurtée à des difficultés dans l'exploitation du langage utilisé par certains mineurs polyvictimes qui s'expriment en « nouchi »⁸ – une langue de rue spécifique à la Côte d'Ivoire.

Face au défi de la retranscription des données recueillies brutes auprès de ces interviewés – locuteurs de « nouchi » – par ces logiciels susceptibles d'altérer leur authenticité, la chercheuse a préféré la méthode traditionnelle d'analyse. Cette décision lui a permis de garder les expressions employées par ces mineurs polyvictimes dans leur discours. Ainsi donc, même si Savoie-Zajc (2000), Huberman et Miles (2003) démontrent que le mode traditionnel comporte des risques de dispersion chez le ou la chercheur·euse, cette méthode est préférée parce qu'elle vise notamment à décrire le comportement de ces mineurs polyvictimes à travers leur langage et leurs interactions avec la chercheuse. En effet, pour ne pas se détacher de l'objet d'étude, il s'impose une immersion de la chercheuse dans le phénomène des mineur·e·s polyvictimes.

Ainsi, le recours à l'ethnographie de type interactionniste s'explique par le fait qu'elle permet de saisir de façon fine le comportement de ces mineurs polyvictimes et les différents contextes (sociohistorique, socio-culturel, socioéconomique) dans lesquels ces derniers ont évolué (Cléret, 2013). Toutefois, bien que la subjectivité fasse partie intégrante de toute étude ethnographique, et que les logiciels d'analyse soient perçus comme des moyens techniques fiables, ces derniers ne seraient pas capables de faire ressortir la dynamique des entrevues avec ces mineurs polyvictimes. Et pour contourner cette subjectivité, la chercheuse a dû recourir à la triangulation, en cherchant des corrélations entre ce qui a été dit par eux, les actions menées sur le terrain et la littérature.

8. C'est la langue de rue parlée en Côte d'Ivoire. C'est le mélange du « dioula », une langue commerciale largement parlée aussi bien en Côte d'Ivoire que dans les pays limitrophes, et du français très élémentaire.

Avec cette précision, l'analyse a démarré par la synthèse des retranscriptions des entretiens et des observations recueillies telles qu'elles ont été enregistrées sur le terrain d'enquête. Après l'étape de retranscription, un compte rendu d'analyse avec des catégories a été produit (Savoie-Zajc, 2000). Ces catégories sont : la trajectoire de vie, les temporalités et les bifurcations, la composition du groupe et l'organisation ou la structuration du groupe (Marguerat, 2003). Cette analyse qui s'est faite en fonction des sites visités et dont les résultats obtenus ont été comparés, a permis de retenir ces trois catégories.

Enjeux du récit de vie au niveau des interviewés, de la phénoménologie et de la chercheuse

Par ces enjeux et par rapport à sa position épistémologique, la chercheuse voudrait s'assurer qu'elle a pu surmonter les obstacles qui se sont présentés à elle et au cas échéant, les possibilités qui se sont offertes à elle pour les remédier.

Au niveau du nombre des interviewés

Dès l'entame de cette recherche, il était prévu de rencontrer les mineurs polyvictimes au minimum à trois reprises afin de dissiper les incompréhensions à cause de leur langage ésotérique. Malheureusement pour moult raisons dont notamment leur addiction à la drogue qui leur fait changer constamment d'humeur, cela n'a pas été possible. Pour contourner cependant cette situation, des « guides-gardes » qui les côtoient dans la rue ont été mis à contribution pour traduire certains mots et phrases incomprises.

Finalement, la validation des données récoltées a été faite au moyen d'une triangulation entre ce que dit la littérature et ce que disent les acteur-ric-e-s secondaires. En tant qu'étude qualitative et les approches choisies par la chercheuse, il ne semble pas nécessaire de justifier cette limite. Elle n'a pas pour but d'être généralisable. La chercheuse est d'avis que ce travail gagnerait davantage en associant le qualitatif au quantitatif, voire une méthode mixte.

Au niveau de la phénoménologie : la position épistémologique de la chercheuse

Avant d'aller plus loin, il faudrait insister que les mineurs polyvictimes présentent une grande complexité. Ils ont chacun leur histoire, leur vécu du phénomène de violence qui est relatif et ne peut être validé ou fixé, leur évaluation de la qualité de vie et enfin le sens qu'ils accordent à l'expérience qu'ils vivent. Entrer donc en contact avec eux, c'est faire face à un flux d'informations subjectives que la science sous une perspective positiviste traditionnelle ne retient pas mais que la phénoménologie résout (Benner, 1985).

Dans la phénoménologie, comme l'explique Meyor (2007, p. 109-110), la subjectivité doit être comprise sous l'angle de la :

(...) qualité d'intentionnalité voire de non-intentionnalité, et délaissier résolument le subjectivisme. Que dire de ce dernier? (...)

Le sujet dans la pensée phénoménologique – car ce qui motive les phénoménologues, c'est l'étude des modes intentionnels par lesquels le sujet est en relation avec les choses qui l'environnent et/ou qui composent son vécu, voire celle de la non-intentionnalité qui fonde toute expérience intentionnelle.

Dans ce travail, la chercheuse est partie du postulat qu'il n'y a pas de vérité absolue, mais une pluralité de vérité selon les individus. Pour elle, il fallait rendre compte de la réalité du sujet sans chercher à interpréter pour mieux comprendre le phénomène. Grâce au récit de vie de ceux-ci, cet outil l'a aidée à cerner la question délicate et complexe de ces mineurs fiers de se faire appeler « microbes » en lieu et place d'« enfants en conflit » ou en « difficulté avec la loi » imposés par l'État.

En réalité, d'une certaine façon, le phénomène des mineur·e·s polyvictimes a déjà existé mais sous une autre forme. La guerre de 2010 a fait émerger la forme actuelle que ces jeunes ne se sont pas abstenus de dépeindre en situant ses diverses compositions, structures et organisations. En effet, il n'existe pas une seule organisation, mais plusieurs, dont la prise en charge en vue d'une intervention devrait tenir compte.

Cette étude visant à mettre en place une intervention de protection à partir du vécu des acteur·rice·s, ne peut ainsi se limiter uniquement à l'approche phénoménologique. La mise en place d'une telle intervention en faveur des mineur·e·s polyvictimes devrait idéalement coupler les approches phénoménologique et systémique et les faire cohabiter pour maximiser l'intervention à venir.

Au niveau de la chercheuse

Fassin (2008) explique la nécessité pour le ou la chercheur·euse d'être issu·e du milieu où il·elle travaille car il·elle a déjà une bonne connaissance de son terrain. Ce dont la chercheuse ne bénéficie pas pour diverses raisons, même si la Côte d'Ivoire est son pays d'origine. Elle a par conséquent fait face à de véritables écueils.

En effet, le premier est celui lié à l'insécurité et la violence. Elle a failli être victime d'agression de la part de ces mineurs polyvictimes dans la commune d'Abobo. Elle leur a échappé grâce à une personne qui les

connaissait et qui l'accompagnait lors de cette visite. À part cette tentative d'agression, leurs propos crus et leur façon d'agir, lors des interviews, lui ont fait peur et exigé des mesures de prévention, de façon à ce que la recherche se poursuive malgré ces conditions difficiles.

Pour contourner cette difficulté, ses hôtes l'appelaient la veille des entretiens pour la rassurer et rappeler que des « guides-gardes » seraient envoyés pour sécuriser les lieux de la rencontre. En plus, elle évitait de rentrer à son domicile familial après six heures du soir – lorsqu'elle avait des entrevues avec des acteur·rice·s secondaires – afin de garder privé le lieu de sa résidence. Par prudence, même ses hôtes ignoraient l'emplacement de son domicile.

Le deuxième est d'ordre financier. Elle ne bénéficiait d'aucun financement pour la recherche sur le terrain, et était entièrement soutenue financièrement par ses parents. Or, ce type de travail exige de disposer d'un budget important pour rémunérer toute la chaîne humaine mise à contribution. En effet, la société ivoirienne est très regardante sur les pourboires et autres récompenses. La chercheuse n'a pas échappé à cette réalité et la plupart des personnes ressources approchées s'attendaient à des compensations de sa part. Malheureusement, ses ressources limitées ne lui ont pas permis de les satisfaire entièrement.

Le troisième est lié à son sexe féminin. Cette combinaison de faits rendait problématique sa recherche lorsqu'elle se présentait auprès des structures dont certaines étaient enclines à vérifier discrètement ses origines. En effet, la plupart de ses interviewé·e·s se demandaient pourquoi, en tant que femme, elle s'intéressait à un sujet aussi dangereux et sensible. Le fait d'être une femme qui étudie sur cette question était intrigant pour de nombreuses personnes qui pensaient qu'elle était une espionne malgré les documents académiques de son université.

Par contre, après réflexion, elle peut avancer que le fait d'être une femme a plutôt facilité la confiance mutuelle avec ses interviewé·e·s. Ces dernier·e·s qui au départ étaient très méfiant·e·s envers elle, ont fini par lui

avouer qu'ils ou elles la prenaient pour une journaliste. Or beaucoup de soi-disant organes de presse s'étaient servi de leur cause pour s'enrichir à leurs dépens. Il fallait par conséquent de la patience et de la ténacité pour réussir à obtenir d'eux des informations. Celles reçues étaient en ce sens largement suffisantes.

Conclusion

Au terme de ce chapitre, le constat en lien avec l'objet d'étude interpelle et nécessite une approche singulière suivant plusieurs perspectives scientifiques. Le phénomène des mineur·e·s polyvictimes qui défraie la chronique en Côte d'Ivoire depuis la fin de la guerre post-électorale de 2010 est d'une profondeur et d'une complexité abyssales que la phénoménologie tente de démêler (Benner, 1985). En effet, le sujet est très peu documenté et ce travail participe de sa démystification. L'usage des termes « mineur·e·s polyvictimes ivoirien·ne·s » préférés par la chercheuse en lieu et place d'« enfants dits microbes » ou « enfants en conflit avec la loi » participe d'une volonté d'aborder le problème dans une perspective de recherche scientifique. Il décrit, notamment sur la base de leur récit de vie et du savoir d'autres disciplines scientifiques, les nombreux traumatismes dont chacun·e d'entre eux et elles a été victime.

En effet, sur le terrain de l'enquête, la chercheuse a rencontré des enfants traumatisés transformés par une succession d'événements dramatiques en « monstres » d'une très grande dangerosité. Ils ont chacun leur histoire, leur vécu du phénomène du reste relatif et qui ne peut être validé ou fixé, leur évaluation de la qualité de leur vie, et enfin, le sens qu'ils accordent à l'expérience qu'ils vivent. Entrer en contact avec eux, comme la chercheuse l'a entrepris pour des raisons de recherche, c'est faire face à ce flux d'informations subjectives que la science selon une posture positiviste traditionnelle ne retient pas. D'où l'utilité de la phénoménologie sus

évoquée qui, en tant que méthode codifiée, a permis de comprendre, à partir de leur récit de vie, la signification des phénomènes subjectifs, sans les dénaturer (Goodinson et Singleton, 1989).

Se limiter toutefois à la phénoménologie serait réducteur, si l'objectif final poursuivi est la mise en place d'une intervention de protection centrée sur ces mineur·e·s polyvictimes. C'est pourquoi le recours à d'autres postures ou perspectives en lien avec des disciplines scientifiques comme le socioconstructivisme, l'interdisciplinarité, s'est imposé.

Références

- Arborio, Anne-Marie. 2007. « L'observation directe en sociologie : quelques réflexions méthodologiques à propos de travaux de recherches sur le terrain hospitalier ». *Recherche en soins infirmiers* 3 (90), 26-34. <https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2007-3-page-26.htm&wt.src=pdf>
- Beauregard, Caroline. 2010. *Panser les blessures de guerre : le potentiel de l'art-thérapie auprès des enfants-soldats démobilisés*. Montréal : Université Concordia.
- Benner, Patricia. 1985. « Quality of Life: A phenomenological perspective on explanation, prediction, and understanding in nursing science ». *Advances in Nursing Science* 8 (1), 1-14. https://nurs7009philosophyofinquiry.weebly.com/uploads/6/0/4/0/6040397/benner_19851.pdf
- Berthiaume, Denise. 2004. *L'observation de l'enfant en milieu éducatif*. Québec : Gaëtan Morin.
- Braspenning, Thierry. 2002. « Constructivisme et réflexivisme en théorie des relations internationales ». *Annuaire Français des Relations Internationales* (3), 314-329. <https://www.afri-ct.org/wp-content/uploads/2006/03/braspenning2002.pdf>

- Carvajal, Diógenes. 2010. « (Ne pas) Enseigner les méthodes qualitatives et (ni) former aux logiciels d'analyse des données qualitatives : une approche constructiviste de l'enseignement de la recherche qualitative ». *Recherches qualitatives* (9), 181-195. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v9/HS9_Carvajal_Llamas.pdf
- Cléret, Baptiste. 2013. « L'ethnographie comme démarche compréhensive : immersion dans les dynamiques consommatoires du rap en France ». *Recherches qualitatives* 32 (2), 50-77. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero32\(2\)/32-2-cleret.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero32(2)/32-2-cleret.pdf)
- Creswell, John Ward. 1998. « Five qualitative traditions of inquiry ». Dans *Qualitative inquiry and research design*. Sous la direction de John W. Creswell, 47-72. Thousand Oaks : Sage.
- Fassin, Didier. 2004. « La cause des victimes ». *Les temps modernes*, 2 (627), 73-91. <https://www.cairn.info/revue-les-temps-modernes-2004-2-page-73.htm#:~:text=La%20cause%20des%20victimes%20s,sauver%20ou%20de%20les%20%C3%A9pargner>.
- Fassin, Didier. 2008. « L'éthique, au-delà de la règle. Réflexions autour d'une enquête ethnographique sur les pratiques de soins en Afrique du Sud ». *Société contemporaine* (71), 117-135. <https://www.cairn.info/revue-societes-contemporaines-2008-3-page-117.htm>
- Fillieule, Olivier. 2001. « Post-scriptum: Propositions pour une analyse processuelle de l'enseignement individuel ». *Revue française de science politique* 51 (1), 199-217. https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_22173.P001/REF.pdf
- Giugnatico, Ida et Lemay, Violaine. 2017. « Et si on entrait dans la 'danse' de l'interdisciplinarité ? ». *TrajEthos* 6 (1), 5-10. https://trajethos.ca/files/5015/1585/2138/A_PROPOS_TrajEthos61.pdf

- Goffman, Erving. 1974. *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Goodinson, S.M. et Singleton, J. 1989. « Quality of life: a critical review of current concepts, measures and their clinical implications ». *International Journal of Nursing Studies* 26 (4), 327-341. <https://www.science-direct.com/science/article/abs/pii/0020748989900199>
- Hamby, Sherry, Finkelhor, David et Turner, Heather. 2014. « Origine et développement du concept de polyvictimisation ». *Criminologie* 47 (1), 11-15. <https://www.erudit.org/fr/revues/crimino/2014-v47-n1-crimino01303/1024004ar.pdf>
- Harris, Scott. 2010. *What is constructionism? Navigating its use in sociology*. Colorado: Lynne Rienner Publishers.
- Huberman Michael et Miles, Matthew. 2003. *Analyse des données qualitative*. (2ème éd., traduit par M. H Rispal), Bruxelles : De Boeck université.
- Kaufmann, Jean-Claude. 2001. *Ego : pour une sociologie de l'individu*. Paris : Nathan.
- Laforgue, Denis, Aguilar, José, Calmo, Patrice, Carreta, Marie-Ève, Evsina, Svetlana, Lion, Patrick, Pachod, Laurent et Renaud, Béatrice. 2017. « 'Enquêter ensemble'. Formes d'émancipation des individus et recompositions des institutions ». *Vie sociale* 4 (20), 117-132. <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2017-4-page-117.htm?contenu=article>
- Le Breton, David. 2012. *L'interactionnisme symbolique*. Paris : PUF.
- Lemay, Violaine. 2017. « Critique de la raison disciplinaire : une révolution tranquille? ». *TrajEthos* 6 (1), 11-28. https://trajethos.ca/files/9515/1576/5595/LEMAY_TrajEthos61.pdf

- Marguerat, Yves. 2003. « Malheur à la ville dont le prince est un enfant (de la rue). Un essai de synthèse sur la dynamique sociale du monde des enfants de la rue ». Dans *Garçons et filles des rues dans la ville africaine. Diversité et dynamique des marginalités juvéniles à Abidjan, Nairobi, Antananarivo*. Sous la direction de Y. Marguerat, 235-268. Paris : GRE-JEM. https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/pleins_textes_7/divers2/010032409.pdf
- Meyor, Catherine. 2007. « Le sens et la valeur de l'approche phénoménologique ». *Recherches qualitatives*, Hors-série (4), 103-118. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v4/meyor.pdf
- Miron, Jean-Marie et Dragon, Jean-François. 2007. « La recherche qualitative assistée par ordinateur pour les budgets minceurs, est-ce possible? ». *Recherches qualitatives* 27 (2), 152-175. <https://www.erudit.org/en/journals/rechqual/1900-v1-n1-rechqual06799/1086790ar.pdf>
- Noblit, George et Hare, Dwight. 1988. *Meta-Ethnography: Synthesizing Qualitative Studies*. London: Sage.
- Olivier de Sardan, Jean-Pierre. 1995. « La politique du terrain : sur la production des données en anthropologie ». *Revue Enquête, anthropologie, histoire, sociologie* (1), 71-109. <https://journals.openedition.org/enquete/263>
- Olivier de Sardan, Jean-Pierre. 2001. « Les trois approches en anthropologie du développement ». *Revue du Tiers Monde* (168), 729-754. https://www.persee.fr/doc/tiers_1293-8882_2001_num_42_168_1546
- Pepin, Matthias. 2011. « L'ethnographie scolaire : comprendre quoi, comment et pour qui? ». *Recherches Qualitatives*, hors-série (10), 30-46. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v10/RQ_HS10_Pepin.pdf

- Poeri, Grace Perside. 2020. « Les enfants dits 'microbes' en Côte d'Ivoire et l'utilité de l'interdisciplinarité ». *Chantiers de l'intervention en sciences humaines*, 5, 115-126. https://www.academia.edu/44080966/Chantiers_de_l_intervention_en_sciences_humaines_interdisciplinarit%C3%A9_pratique_et_action_professionnelle
- Poupart, Jean. 1997. « L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques ». Dans *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Sous la direction de J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, A. Pires, p. 173-209. Boucherville : Gaetan Morin.
- Poupart, Jean. 2011. « Tradition de Chicago et interactionnisme : des méthodes qualitatives à la sociologie de la déviance ». *Recherches Qualitatives* (30) 1, 178-199. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero30\(1\)/RQ_30\(1\)_Poupart.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero30(1)/RQ_30(1)_Poupart.pdf)
- Savoie-Zajc, Lorraine. 2000. « La recherche qualitative/interprétative en éducation ». Dans *la recherche en éducation : étapes et approches*. Sous la direction de T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, p. 171-198. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, Lorraine. 2007. « Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ». *Recherches qualitatives*, hors-série (5), 99-111. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/savoie_zajc.pdf
- Schön, Donald. 1993. « De la science appliquée à la démarche réflexive de l'agir professionnel ». Dans *Le praticien réflexif*. Sous la direction de D. Schön, p. 113-119. Montréal : Éditions Logiques.

Annexe : fiche signalétique de l'étude utilisée après les entrevues avec les mineurs polyvictimes ivoiriens

Code de l'entrevue :

Remarque :

Date :

Endroit :

Durée :

1. Données sociodémographiques

Date de naissance :

Citoyenneté : Origine ethnique :

Sexe :

Niveau d'étude :

2. Composition de la famille d'origine

Parents encore vivants :

Leur statut marital : (âge ou année de décès) :

Leur lieu de résidence :

L'occupation de votre mère (si elle vit) :

L'occupation de votre père (s'il vit) :

Nombre d'enfants : Sœurs () Frères ()

Lieu de résidence :

Leur occupation :

3. Position dans le groupe

Enfant de la rue : Enfant soldat : Enfant accusé de sorcellerie : Talibé :

Date d'entrée dans le groupe :

Position dans le groupe :

PARTIE III
APPROCHES NARRATIVE ET
BIOGRAPHIQUE EN
FORMATION ET RECHERCHE
UNIVERSITAIRE

8. Le soi et l'autre dans la construction de l'identité narrative

MARIA AMÁLIA DE ALMEIDA CUNHA
ET MARIA HELENA MENNA BARRETO ABRAHÃO

Résumé

Ce chapitre analyse le processus d'écriture d'un mémorial académique (à des fins d'avancement professionnel), à partir d'une écriture en deux temps. Pour cela, nous utilisons l'herméneutique ricœurienne, suggérant des coupures entre l'identité-idem (le même) et l'identité-ipse (l'ipséité). L'article est structuré entre le temps qui recouvre le sens de cette construction narrative à partir des expériences-mémoires de l'autrice du texte et le temps qui recouvre les sens de l'évaluation, à partir du récit de celles et ceux qui l'ont lu et évalué. Cet effort de compréhension de soi et de l'autre ne cesse d'être traversé par la quête de reconnaissance, réflé-tée dans une démarche de docimologie entre pair-e-s. C'est dans ce jeu de reconnaissance mutuelle que nous écrivons en deux temps, sachant que l'individu n'est rien, tant qu'il n'est que pour lui-même.

Resumo

Este capítulo analisa o processo de escrita de um memorial acadêmico (para fim de promoção na carreira), a partir de um registro em dois tempos. Para tanto, utiliza-se da hermenêutica ricoueriana, sugerindo

recortes entre a identidade-*idem* (mesmidade) e identidade-*ipse* (ipseidade). O artigo está estruturado entre o tempo que recobre o significado desta construção narrativa a partir das experiências-recordações da autora do texto e o tempo que recobre as significações da avaliação, a partir da narrativa de quem o leu e o avaliou. Este esforço de compreensão entre o si e o outro não deixa de estar atravessado pela busca de reconhecimento, refletido em um processo de docimologia entre os pares. É neste jogo de reconhecimento mútuo que escrevemos em dois tempos, sabendo que o indivíduo nada é, enquanto o é para si só.

Abstract

This article analyzes the process of writing an academic memorial (for the purpose of career advancement), from a two-stage record. For that, it uses the ricouerian hermeneutics, suggesting cuts between the idem-identity (sameness) and ipse-identity (ipseity). The article is structured between the time that covers the meaning of this narrative construction from the experiences-memories of the author of the text and the time that covers the meanings of the evaluation, from the narrative of those who read and evaluated it. This effort to understand the self and the other does not stop being crossed by the search for recognition, reflected in a process of docimology among peers. It is in this game of mutual recognition that we write in two moments, knowing that the individual is nothing, while he is for himself.

Introduction

Selon Ricœur, pour répondre à la question « qui suis-je? », il faut raconter l'histoire d'une vie (Ricœur, 1991). L'auteur nous demande : « Les vies humaines ne deviennent-elles pas plus lisibles lorsqu'elles sont interpré-

tées en termes d'histoires que les gens racontent à leur sujet? » (Ricoeur, 1991, p. 138). Pour l'auteur, si la connaissance de soi est une interprétation, l'interprétation de soi, à son tour, trouve médiation dans le récit. La structure narrative, selon Ricoeur, est ce qui donne sens à la praxis humaine.

En ce sens, l'auteur plaide en faveur d'une notion d'identité narrative par opposition à la notion d'identité personnelle, soulignant que c'est à travers l'identité narrative que se construit l'identité personnelle. Un récit autobiographique, par exemple, serait, dans cette perspective, une interprétation de soi, d'un individu qui se focalise sur son passé et sur lui-même, cherchant à se reconstituer dans le présent.

Cet article, écrit par la mémorialiste et évaluatrice du mémorial, rend compte d'une action vécue en deux temps. Le temps I, exposé dans la première grande partie du texte est le temps du récit, matérialisé dans un mémorial en vue d'une promotion de carrière. Le « je » qu'on y retrouve est précisément celui de la mémorialiste et première autrice. Le temps II, à son tour, compose la deuxième grande partie du texte et constitue le temps de l'expérience signifiante, c'est-à-dire l'interprétation par l'évaluatrice de ce mémorial, lequel dans les deux temps avait et a le sens d'un mémorial de formation. Le « je » qu'on retrouve dans ce volet est celui de l'évaluatrice et seconde autrice de l'article. Les deux « je » se retrouvent enfin dans un « nous » lors de la conclusion, intitulée « Le soi et l'autre dans la construction de l'identité narrative ».

C'est dans l'herméneutique ricœurienne, précisément dans la recherche du sens d'une identité narrative, médiatisée par l'interprétation, que nous cherchons à réfléchir sur la signification mémorialiste en deux temps, suggérant des coupures entre l'identité-idem (mêmeté) et l'identité-ipse (ipséité). L'usage du concept d'identités traduit une polysémie entre le « soi » et « l'autre ».

Cet effort de compréhension entre soi et l'autre est traversé par la quête de reconnaissance (rédaction d'un mémoire en vue d'une évolution de carrière devant un jury). C'est dans ce jeu de reconnaissance mutuelle (Ricœur, 1994) que nous écrivons en deux temps, sachant que l'individu n'est rien, sinon pour soi, en altérité avec ce différent de soi.

Temps I – Les sens de la construction, rédigé par la première autrice

Nous n'avons accès à nos expériences que par la médiation des mots et des représentations que nous construisons sur elles. Petit à petit, nos expériences prennent la forme de « récits ». Raconter notre histoire acquiert un autre sens lorsque, au sens étymologique, nous biographions notre vie, lui donnant la forme d'une écriture.

Évidemment, les formes que les individus emploient pour biographier leur vie ne sont pas leur fabrication ni ne leur appartiennent; de plus, ils ne sont pas en mesure de décider par eux-mêmes, car il s'agit de formes collectives appartenant à l'histoire, à la culture et à la société.

Alors, que signifie écrire un mémorial, sinon une manière de biographier notre propre vie? Et si nous n'arrêtons jamais de nous *autobiographier*, écrire notre vie professionnelle à la première personne reste un rite de passage. En interrogeant la nature sociologique des rites, Van Genep (2014) montre que, sans eux, la société humaine n'existerait pas comme quelque chose de conscient, une dimension à vivre et non simplement vécue, comme les gestes les plus lourds de la routine quotidienne. L'auteur décrit ensuite trois rites qui structureraient notre vie :

1. Rites de séparation : les rites de séparation seraient les préliminaires (comme les rituels funéraires par exemple).
2. Rites de marge : les rites de marge seraient les liminaux (étapes céré-

monielles, plus autonomes de la vie).

3. Rites d'agrégation : ils seraient comme des post-liminaux (comme la naissance, par exemple).

Le rite qui, selon nous, symboliserait l'écriture d'un mémorial serait l'injonction, ou le rite dit de marge. Les rites de marge, selon Van Gennep, sont situés dans des zones considérées comme neutres, avec la possibilité de mettre en œuvre des rites d'entrée et de sortie, de début et de fin, de mort et de renaissance.

Cependant, tous les rites ont des mécanismes très semblables les uns aux autres, d'arrêt, d'attente, de passage, d'entrée, d'agrégation. Il y a toujours de nouveaux seuils à franchir, car la vie de l'individu est un processus continu de désintégration et de reconstitution.

L'écriture d'un mémorial nécessite donc une pause entre le début et la fin. C'est un regard sur la traversée faite depuis le rivage, c'est un mourir et renaître. « C'est un acte et puis s'arrêter, attendre et se reposer, pour ensuite recommencer à agir, mais d'une manière différente » (Van Gennep, 2014, p. i). Lors de la rédaction du mémorial, il est possible d'observer le processus de transformation individuelle : je regarde mes expériences passées et je vois à quoi ressemblera ma vie personnelle et professionnelle dans le futur. Ainsi, l'écriture d'un mémorial ne cesse pas d'être, métaphoriquement, l'illustration de ce que signifie franchir le seuil, c'est-à-dire rentrer dans un monde déjà connu, mais d'une manière différente. Pour rentrer dans cet « ancien nouveau monde », autorisé par un processus d'évaluation de la progression de carrière, un travail d'auto-socioanalyse se fait nécessaire, car il est en mesure de combiner des éléments de notre vie personnelle et professionnelle, qui sont inextricablement liés.

Dans le livre *Expérience de vie et Formation*, Josso (2004) affirme que les connaissances expérientielles se font connaître, du point de vue du sujet apprenant, dans des interactions avec d'autres subjectivités.

La situation de construction narrative, dans les termes prescrits par le mémorial, suppose la narration de soi, sous l'angle de sa formation, à travers les ressources et les mémoires-références qui s'organisent dans une structure narrative cohérente, autour du thème de la formation et, pourquoi pas, de sa carrière.

La socialisation de l'autodescription d'un parcours, avec ses continuités et ses ruptures, implique aussi des compétences verbales et intellectuelles qui se situent à la frontière entre l'individuel et le collectif (Josso, 2004). La socialisation de l'écriture suppose que l'auteur-riche et le-la lecteur-riche passent, en même temps, à un processus d'auto et d'hétéroformation.

Sociologie et écriture autosocioanalytique

*Nous ne sommes pas ce que nous savons mais ce que nous sommes
prêts à apprendre.*

(Mary Catherine Bateson, 2019)

Inspirée par les sciences sociales comme pratique d'un métier, moi, autrice d'un mémorial pour accéder à la classe de professeure titulaire, j'ai essayé de réfléchir à ce métier dans sa dimension théorico-pratique, dimension indissociable de ma vie. Si en général, l'on est socialisé de sorte à dissocier vie et travail, la condition d'écriture du mémorial va à l'encontre de cette convention habituelle.

Pour Mills (2009, p. i) « le travailleur intellectuel se forme en travaillant pour améliorer son métier ». Cela signifie pour Mills qu'il doit apprendre à utiliser son expérience de vie dans son travail intellectuel : à l'examiner et à l'interpréter continuellement. C'est précisément cet exercice qui configure ce que Mills appelait l'artisanat intellectuel, de sorte que l'individu est désespérément impliqué dans chaque produit intellectuel sur lequel il peut travailler (Mills, 2009).

La sociologie nous apprend aussi combien il est possible d'utiliser nos expériences pour comprendre le monde social. Howard Becker, dans son livre *Secrets and Tricks of Research*, dont le contenu résulte en grande partie des expériences de l'auteur en tant qu'enseignant, déclare que la plupart de ses œuvres étaient autobiographiques, explicitement ou non. Dans ces ouvrages, poursuit l'auteur, « [...] il est possible de voir comment on m'a enseigné, les traits des sociologues auprès desquels j'ai appris mon métier, ainsi que ce que pouvait être un travail sociologique et ce que pouvait être une vie sociologique » (Becker, 2007, p. 10). Ainsi, peut-être par métier, nous apprenons à identifier l'idiosyncrasique comme la variante d'un problème général, « mais chaque nouveau problème est suffisamment différent de tous les autres pour nous donner quelque chose à ajouter à notre compréhension de la classe générale des difficultés » (Becker, 2007, p. 10).

L'idée de l'artisanat de Mills (2009) montre que les métiers des sciences sociales, tout comme ceux d'un·e plombier·e ou d'un·e charpentier·e, ont leurs secrets, destinés à la solution de problèmes particuliers. Ce type de compréhensibilité sociologique est analogue à l'apprentissage des compétences d'un métier en observant des artisan·e·s plus expérimenté·e·s et en utilisant leurs astuces pour résoudre des problèmes de la vie réelle (Becker, 2007).

On peut en déduire que toute liturgie impliquant les rites est encore un acte d'interprétation. Le rite qui symbolise l'écriture d'un mémorial académique peut être décrit comme la phase liminale, c'est-à-dire la partie intégrante des rites de marge. Les rites de marge, selon Van Gennep (2014), sont situés dans des zones considérées comme neutres, avec la possibilité d'accomplir des rites d'entrée et de sortie, de début et de fin, de mort et de renaissance. C'est depuis ce point de vue privilégié que, en écrivant mon mémorial ici sous examen, j'ai entamé un travail de compréhension et de recomposition des événements les plus importants de ma vie. Berger (1986, p. 65) qualifie ce phénomène d'« alternance biogra-

phique », c'est-à-dire « la perception de soi devant une situation infinie de miroirs dont chacun transforme l'image en un potentiel de conversion différent » (Berger, 1986, p. 75).

Me situer biographiquement dans la phase liminale du rite (entre l'entrée et la sortie) m'a permis d'exercer l'alternance biographique, qui n'est rien d'autre que la capacité de modifier les interprétations et réinterprétations de notre propre biographie.

En mars 2020, quelques jours après que l'UFMG avait décrété la suspension des cours en raison de la crise du coronavirus, j'apprends que l'interstice pour ma progression vers la classe de professeur titulaire aurait lieu en novembre. J'avoue que cette information, au milieu d'un scénario exceptionnel de notre histoire, m'a causé une certaine angoisse, tant cette tâche s'est imposée à moi à un moment de très grande fragilité émotionnelle, conséquence directe de la crise installée à l'occasion du Covid-19. En même temps, j'ai senti qu'il fallait essayer de transformer une crise dont il était encore impossible de mesurer les conséquences en un processus de création, d'un point de vue subjectif qui pourrait être objectivé dans l'écriture de mon mémorial.

Il est vrai que, dans un premier temps, j'ai pensé esquisser la rédaction du texte requis strictement selon les directives prévues dans la résolution de l'Université (Ramírez, 2014). En revanche, si l'exigence de compréhensibilité sociologique était mon devoir professionnel, comment écrire biographiquement sans faire référence à un fait social – la crise multidimensionnelle qui a été déclenchée par la pandémie du Covid-19 – et à ce moment particulier?

La mise en pratique de l'imaginaire sociologique présuppose une disposition qui s'apprend à travers un registre quotidien, selon Mills (2009), et qui découle de notre besoin de réflexion systématique sur la vie quotidienne, car écrire la vie, même ordinaire, nous aide à développer des habitudes réflexives et ainsi garder notre monde intérieur éveillé.

Aussi Pierre Bourdieu (2005) m'a-t-il inspirée dans cette tâche. Dans le livre *Esquisse d'une auto-analyse*, le sociologue est incité à faire son auto-analyse, c'est-à-dire à s'assumer comme objet sociologique et, donc, à faire la sociologie de lui-même et de son rapport à la sociologie.

La socioanalyse peut être vue comme un savoir construit par les sciences sociales pour servir de médiation dans la réflexion que le sujet porte sur lui-même : plus l'individu prend conscience du social en lui, assurant un exercice réflexif de ses catégories de pensée et d'action, moins il a de chance d'agir à travers l'extériorité qui l'habite (Bourdieu, 1991).

Étudier la société nécessite un va-et-vient constant : il faut examiner le monde, réfléchir à ce que l'on a vu, et revenir sur le monde pour y jeter un autre regard. Nous faisons cela pour mieux comprendre la réalité sociale. Or, avertit Bourdieu, lorsqu'on parle du monde social, c'est presque toujours pour dire ce qu'il devrait être et non ce qu'il est. Le discours sur le monde social est presque toujours performatif : il contient des désirs, des exhortations, des censures, des ordres, etc. Ainsi, si le discours du sociologue se veut constatif, il est presque toujours performatif (Bourdieu, 2019).

En essayant de tracer les lignes de mon mémorial, mon effort heuristique a été davantage guidé par l'idée du constatif que du performatif, puisque j'ai essayé d'analyser ce que je suis, en utilisant la sociologie comme outil d'analyse. Avec les lunettes de mon habitus, j'ai cherché à analyser la société à laquelle j'appartiens et, par extension, mon parcours et ma vie, à partir des dispositions qui m'ont formée, à travers les manières d'être, de penser, d'agir et de ressentir.

Donc, quelque peu motivée par cette idée, celle de l'inséparabilité de la biographie et de la société, je pense avoir commencé la confection de ce mémorial. Si tout mémorial est une écriture autobiographique, j'ai pris le risque d'écrire sur les années qui ont marqué ma vie professionnelle, entremêlées d'expériences subjectives et interprétées à un moment bien particulier de notre histoire.

Il est impossible de scruter la vie sans tenir compte du contexte actuel. L'accélération des temps et des rythmes de travail nouveaux, l'insécurité et l'hésitation de commencer, par le travail à distance, un exercice de travail auquel nous n'étions pas préparés, le sentiment de solitude, ce sont des sentiments qui ont exacerbé ma santé mentale face à une période d'incertitude.

Parallèlement à l'accélération du monde extérieur, j'ai entamé un processus d'introspection de mon monde intérieur. Ce mouvement d'extériorisation de l'intériorité et d'intériorisation de l'extériorité s'est accompagné d'un processus d'immersion réflexive dans les dilemmes vécus et exacerbés par le confinement.

Ainsi, je considère que la rédaction de mon mémorial a coïncidé avec un moment tout à fait exceptionnel de notre vie, marqué par l'isolement vécu comme une imposition résultant d'une pandémie. Ce fait a exigé de moi une posture très réflexive et presque incontournable : cette dimension de notre histoire ne pouvait être dissociée de tout le processus d'écriture de mon mémorial, des mois de confinement et d'une période d'incertitude qui m'ont fait penser ainsi, et non pas autrement. D'un point de vue subjectif, côtoyer près d'un demi-siècle de vie m'a aussi amené à faire le point sur ce que j'ai déjà accompli et ce que j'ai encore l'intention d'accomplir.

Bateson (2019) attire l'attention sur les concepts fondamentaux qui réorientent la vie des femmes en particulier et qui ont été modifiés au cours des dernières décennies : travail, monde domestique, amour, engagement. C'est avec un mélange d'improvisation et de créativité que nous avons vécu, en cherchant un certain équilibre entre l'adéquation des rôles qui nous sont imposés, nos envies et nos responsabilités.

Impossible de parler de carrière sans évoquer les rythmes psychologiques de la reproduction et du vieillissement qui entraînent des ruptures nettes dans nos vies de femmes, plus que dans celles des hommes : grossesse, allaitement puis, comme un miroir, l'adaptation des enfants combinée à

notre travail, la capacité de passer d'une préoccupation à une autre, de diviser l'attention, d'improviser lorsque de nouvelles demandes et de nouvelles pressions arrivent.

Cette réflexion sur l'ordinaire de la vie que j'ai formalisée avec des entrées quotidiennes, au moyen d'une écriture marquée par le genre des journaux intimes, reflète le ton que je cherchais pour l'écriture mémorialiste, c'est-à-dire l'intention de coudre, d'arroser des histoires, des projets, des expériences – tout ce qui constitue le tissu de mon existence dans cette traversée. En me concentrant sur le récit de mon mémorial, c'est comme si je nettoyais, ou cousais pour moi et pour les lecteur-ric-e-s, les 17 années de travail qui marquent mon existence et qui, par conséquent, donnent un nouveau sens à mon institutionnalisation dans le métier que j'ai choisi. Les travaux menés dans les sphères publiques et privées ont toujours été fusionnés.

L'écriture d'un journal dans la composition d'un mémorial académique : qu'ai-je appris de ce processus?

Ma mémoire est là, poussant quelque chose de ce passé dans ce présent.

(Henri Bergson, 2011)

Dans le travail intellectuel, que ce soit dans le domaine littéraire, artistique ou scientifique, il n'est pas rare d'utiliser des dossiers et des réflexions sur notre métier. En sociologie, des sociologues comme W. Mills et H. Becker utilisent le registre de la vie quotidienne comme l'une des dimensions pour exercer l'imaginaire sociologique. En littérature, Virginia Woolf a fait des carnets de croquis : un cahier dans lequel les artistes font des croquis et enregistrent leurs idées et inspirations.

Pour de nombreux auteur·rice·s, les journaux sont des motifs de résistance. Dans le livre *Le Cahier interdit*, de l'écrivaine Alba de Céspedes (2022), il est possible d'évaluer le poids de son écriture en tant que possibles créations du monde et en tant que pratique d'autoreprésentation. Le *hic* (ici) et *nunc* (maintenant) font partie de la dynamique du journal et ce dernier ne pourra jamais abolir le *nunc*, « le moment où chacun de nous vit, en quelque sorte, le dernier moment du monde, dans la solitude ou dans l'isolement, en synchronie avec les autres, et fixe sa dernière expérience » (Muscariello, 2022, en ligne).

Le récit de Céspedes se déroule dans l'espace confiné de la maison, où il est possible de lire la topographie de l'univers domestique, préparée par Gaston Bachelard, dans laquelle le placard et les tiroirs s'inscrivent comme des « organes de la vie psychologique secrète » et constituent le « centre d'ordre qui protège toute la maison d'un encombrement illimité ». Dans la maison, Valéria Cossati (le personnage narrateur) vit un dilemme : la maison est un espace à la fois emprisonnant et protecteur. Comment résoudre cette aporie? Ainsi, l'écriture d'un Journal va bien au-delà de la pure expression individuelle. Aussi intime qu'il puisse paraître, un journal intime permet toujours d'articuler les voix et les expériences des autres avec les sentiments les plus profonds et les plus souterrains. Le mouvement est donc à la fois interne, vers l'intérieur de la langue, et externe, vers l'extérieur. « Rien n'est plus fascinant », est-il écrit dans la préface de *Mrs. Dalloway*, de 1927, « que de voir la vérité qui vit derrière ces immenses façades de fiction – si la vie est en fait réelle, et si la fiction est en fait fictive. Et la relation entre les deux est probablement extrêmement compliquée » (Woolf, 2021, p. 13).

Poliak (2002) s'interroge sur le sens de « quoi parler de soi », en étudiant les dispositions sociales de l'autobiographie, ainsi que les dispositions profanes socialement différenciées de l'autobiographie. L'auteur part de récits de vie produits spontanément, pour un usage privé, ou dans une perspective éditoriale, sans négliger tout ce que recèle l'apparente « spontanéité ». Il ne s'agit pas non plus de rester cantonné à une dimension du fait littéraire, qui exclut toutes sortes de produits non roma-

nesques (journaux, mémoriaux, romans autobiographiques, etc.), évalués d'un point de vue esthétique et qui exclut toutes sortes de producteurs du discours de soi.

Pour Poliak (2002), il faut toujours se souvenir de la condition inégale de parler/écrire de soi. Le sentiment d'incompétence linguistique, d'indignité culturelle, entre autres, amène de nombreuses personnes à croire que leur vie « ne mérite pas d'être racontée », perception souvent liée à la « valeur » de la personne, à la conviction d'avoir un « self » qui ne mérite pas d'être enregistré.

L'écriture d'un mémorial a été un immense défi personnel face à un nouveau contexte, celui de la pandémie, dans la mesure où l'on a dû adapter à un régime de temporalité ébranlé, le semestre étant rythmé par différentes phases d'isolement, qui se sont traduites dans l'écriture de ce texte. Au cours de ces mois, je crois que le premier grand défi a été celui de raconter mon expérience à une époque d'incertitude au Brésil et dans le monde. Le récit commençait de manière aride, douloureuse, et l'écriture se configurait peu à peu dans la manière que j'avais trouvée pour éviter que la tristesse et l'angoisse ne paraissent plus grandes que ma capacité à me réinventer. En même temps, je savais que l'écriture était le seul moyen d'objectiver un parcours professionnel qui ne soit pas dissocié des expériences les plus subjectives de ma vie. Si au début j'ai trouvé difficile d'être le sujet du texte, au fil des jours j'ai réalisé que cet exercice pouvait être vécu comme un processus d'auto-expérience et, pourquoi pas, un exercice puissant et vital de survie.

Ainsi, mon récit a été vécu par moi comme un processus d'expérience de soi, au sens où Schutz l'entend, c'est-à-dire comme une manière d'éprouver des attributs totalement différents d'une biographie que l'on a dans la vie de tous les jours. Les événements factuels tenaient à céder la place à mon humour, à mon désir d'attribuer des significations à certaines choses et à certains thèmes.

Même connaissant les exigences de la rédaction d'un mémorial, il ne pouvait ordonner les événements dans un ordre chronologique ni céder à certaines impositions de rythme. Chaque événement existait dans un ordre dicté par le rythme d'une durée. J'écrivais habituellement à la fin d'une longue journée et j'avais le sentiment que c'était le seul jour de mon récit. La seule donnée qui se présentait comme le fil conducteur d'une séquence était l'évolution du Covid-19. C'était le seul scénario téléologique du récit, puisque la peur de vivre une situation de pandémie jamais vécue auparavant a insisté pour être le thème central de mon écriture.

Le deuxième défi était la prise de conscience que, pour entreprendre la tâche d'écrire un mémorial, je devais faire un déplacement délibéré et conscient de lieu. J'avais besoin de comprendre qu'écrire un récit à la première personne recèle une dynamique très différente de celle de lire ou même d'étudier les récits à la première personne. J'ai senti que pour écrire sur mes expériences, il fallait entamer un processus de compréhension de moi-même et du monde, à partir d'une écriture quotidienne, du point de vue de l'expérience de soi, sur les événements qui ont marqué ma vie professionnelle, et d'un scénario de jours et de jours d'isolement, vécus dans un contexte particulier de mon existence.

L'expérience de soi était aussi un temps d'attente, semblable à un processus de guérison, d'assèchement des plaies. Dans l'attente, il est possible de trouver une structure temporelle qui s'impose (Bergson, 2011) et dans cette structure on perçoit l'incongruité des différentes dimensions temporelles.

La succession des événements du monde extérieur s'est imposée à mon rythme temporel biographique. Tous les intermédiaires, actes partiels, « sans importance », que j'aurais pu omettre auparavant, sont devenus des éléments nécessaires au cours de mon processus narratif. Ce sont les expériences qui ont été racontées. Mon expérience de moi-même était ici rythmée à la fois par la réalité quotidienne, par l'imposition de tâches, de plans et de conjectures dans un contexte d'incertitudes, et par les intermédiaires qui structurent temporellement ma vie. Ainsi, l'expérience de

soi peut aussi être définie comme un courant de conscience, c'est-à-dire qu'elle a permis une sorte de compréhension, par le récit, de mes expériences personnelles et professionnelles, dans la perspective d'un processus de succession fixe capable de convertir un maintenant récent (un instant récent) qui devient un maintenant passé (un instant passé), puisque toute expérience effective a nécessairement un horizon du passé et un horizon du futur.

En écrivant sur le sens des expériences personnelles et professionnelles dans ma vie, je revis l'éphémère, le procédural et la transformation provoquée par l'écriture et son état de résonance. Je me demande comment se constitue le monde dans lequel nous sommes disposés ou, plus précisément, quel type de lien ou de rapport avons-nous ou pouvons-nous avoir avec ce monde? Pour Rosa (2019), c'est l'expérience fondatrice à partir de laquelle se développent la subjectivité et la conscience. Comprendre les dispositions de l'individu dans un certain monde doit constituer un effort heuristique pour réfléchir sur les différences et les pathologies socialement générées par lesquelles l'immersion quotidienne des personnes dans le monde et leurs contributions à sa construction sont façonnées. C'est à partir de ce cadre que j'ai pu composer mon mémorial, resignifiant, par le récit, mes vécus et expériences.

Temps II – Signification de l'évaluation, rédigée par la deuxième autrice

L'identité narrative, contrairement à l'identité personnelle, a comme possibilité d'urgence l'expérience dans la dialectique du moi constitutif de l'identité personnelle et l'autre constitutif de l'altérité.

(Paul Ricœur, 1991)

En commençant par le début, je souhaite d'abord travailler plus en détail sur un concept déjà expliqué ailleurs (Abrahão, 2008) : le mémorial de formation, dont la compréhension peut être différente d'un mémorial académique ou d'un mémorial institutionnel réalisé en vue d'un concours pour la progression des enseignants dans la carrière universitaire.

Le premier, par définition, concerne le processus et le résultat d'une remémoration avec réflexion sur des faits rapportés, oralement et/ou par écrit, à travers un récit de vie, dont l'intrigue fait sens pour le sujet de la narration, avec l'intention de clarifier et de resignifier des aspects, des dimensions et des moments de la formation elle-même. L'intentionnalité est donc une condition essentielle pour que la formation ait lieu. Celle-ci est le produit de pratiques de formation généralement menées dans des Séminaires de Recherche-Formation (Josso, 2004), des Ateliers Biographiques (Delory-Momberger, 2012) ou des Cercles Dialogiques Investigatifs-Auto(trans)formatifs (Henz, 2015) qui se développent à l'université dans le cadre des formations de premier et de troisième cycle, non seulement, mais surtout dans le domaine de l'éducation, avec une intention visant à la formation continue. Dans ce sens, il s'agit de vivre le moment du récit réflexif des expériences comme composante essentielle de la formation, tant pour les participant-e-s que pour le formateur. Par rapport au narrateur, créateur du mémorial lui-même, il est important de noter que, étant le sujet de la narration (bien qu'il en soit aussi l'objet), il devient conscient du fait que la réflexion entreprise est un élément *sine qua non* pour la compréhension de la formation elle-même et, aussi, que le

moment de la narration, tel qu'il est entendu ici, est aussi un moment formatif. L'intrigue dont je parle va faire sens en tissant les faits, en les mettant en relation avec le contexte socio-politique et culturel du narrateur. Cette intrigue entremêle aussi, dans une même chaîne, le contexte spatial avec celui temporel, de telle sorte que la narration se présente, comme le veut Ricœur (1994), avec un caractère tridimensionnel, dans lequel passé, présent et futur s'entremêlent. Et ce, au sens où le caractère temporel de l'expérience du sujet, tant dans l'ordre personnel que social, est articulé par le récit, surtout lorsqu'il éclaire la dualité temps chronologique/temps phénoménologique. Le caractère temporel tridimensionnel du récit est explicité par la remémoration du passé avec les yeux du présent et permet de prospecter l'avenir. C'est pourquoi l'intrigue narrative elle-même ne cherche pas nécessairement à obéir à une logique linéaire et séquentielle. Conjointement avec la perspective tridimensionnelle du temps raconté, je comprends le récit autobiographique comme une triple dimension : comme un phénomène (l'acte de se raconter réflexivement); comme méthodologie de recherche (récit comme source de recherche); comme processus (d'apprentissage, de connaissance de soi et de (re)signification de l'expérience vécue) (Abrahão, 2006).

Cette construction, en tant que telle, reste le plus souvent occultée dans plusieurs mémoriaux académiques rédigés – à la différence des mémoriaux de formation – pour composer des processus de progression des professeurs dans la carrière universitaire, même parce que cela ne semble pas être l'objectif de cette pratique. Aux fins fixées dans ce processus, le candidat doit présenter et prouver une production académique pertinente en termes d'enseignement, de recherche et de vulgarisation, de direction de recherches, de publications, en plus de la participation à des commissions, coordinations et d'autres fonctions de gestion, par la construction et la soutenance d'un texte – un mémorial académique – ou, d'une autre manière, d'une thèse. J'ai évalué qu'un mémorial de cette nature, généralement descriptif et informatif, constitue un complément

du Curriculum Vitae visant l'évaluation par les pair-e-s, selon des critères pas nécessairement de biais formatif, mais évaluant la performance du candidat dans le temps.

La portée du premier et du second est ce qui les différencie en tant que caractéristique et résultat. Cela n'exclut cependant pas que, de temps à autre, des mémoriaux à haut degré de réflexivité sur l'expérience vécue, basés sur une épistémologie dense et la théorie qui en résulte, puissent être présentés et soutenus dans les Examens de thèse, en vue de ces caractéristiques, en tant que de véritables mémoriaux formateurs et transformateurs. C'est le cas, par exemple, du mémorial de Soares (2001), qui est bien connu, et de Josso (2010), ce dernier dérivant d'une thèse de doctorat. C'est le cas aussi du mémorial de Maria Amália, que j'ai eu l'honneur d'évaluer dans le processus académique de progression, et d'écrire ensuite à son sujet ainsi que de préfacer lors de sa publication (Abrahão, 2022).

Maria Amália a eu une période de cinq mois et demi pour écrire son mémorial, à partir de mars 2020, juste à l'arrivée de la nouvelle que le COVID-19, jusque-là diffusé dans des pays lointains, avait débarqué dans notre pays avec une vitesse absurde et infectait les gens à un rythme croissant. Dans ce cadre, elle a conçu et réalisé le mémorial. Le contexte pandémique imprègne nécessairement les réflexions de l'autrice tout au long du texte narratif, en plus d'étayer un ensemble d'informations sur l'avancée *pari passu* en nombre et en importance de cette maladie. Le récit commence par une introduction (appelée prologue par l'autrice et intitulée *Comment donner vie à un texte en temps d'incertitude*) qui contient un journal, commençant le 15 mars et se terminant le 29 août 2021, date de remise du mémorial à l'université. Dans ce journal, au jour le jour – parfois un jour oui, un autre jour non – l'autrice raconte réflexivement les mésaventures de la vie familiale en quarantaine, tout en essayant d'écrire les autres éléments constitutifs du mémorial ainsi que les activités professionnelles exercées à distance, confinée qu'elle était dans son appartement avec le mari, un fils de 7 ans et une fille adolescente, vivant

des moments souvent tendus, épuisants, ajoutés au souci constant pour la famille, les ami·e·s, les collègues, les étudiant·e·s, les citoyen·ne·s en général et pour elle-même.

Il apporte aussi, bien sûr, des réflexions autour de l'intensification des inégalités socio-économiques et culturelles provoquée par l'enseignement à distance et qui concerne directement les étudiant·e·s brésilien·ne·s, sans oublier de considérer l'expansion de ces inégalités par rapport au travailleur adulte face à la crise économique, largement causée par la pandémie elle-même. En tant que sociologue de l'éducation, l'autrice du mémorial cherche surtout chez les auteur·rice·s du domaine les dimensions conceptuelles pour interpréter ce moment de crise sanitaire et socio-économique. Par conséquent, le Journal qui intègre l'introduction – et, de plus, tout le mémorial – est un élément qui lui donne un sens (ce n'est pas quelque chose de lâche), ce qui est évident si nous prêtons attention aux propres mots de l'autrice Maria Amália (Cunha, 2022, en ligne) : « La seule donnée qui se présentait comme le fil conducteur d'une séquence était l'évolution de la maladie ». D'après ma lecture d'autres mémoriaux académiques, on n'inclut pas d'habitude de journaux dans la version finale remise au jury. Cependant, dans ce cas, cela a du sens.

L'introduction dépasse le nombre de pages qui composent le reste du mémorial, qui ne sont pas non plus peu nombreuses. Cela n'empêche pas que le mémorial dans son ensemble, dans les autres pages qui le composent, mérite également d'être mis en lumière comme un morceau cohérent et puissant de narrativité autobiographique, dans lequel une vie – la vie mémorable d'une femme, épouse, mère, éducatrice, collègue, amie, entre autres rôles sociaux – se démarque et reflète non seulement l'expérience vécue aujourd'hui, mais aussi une trajectoire personnelle/professionnelle vivante, cohérente et pertinente, dans laquelle le caractère temporel de l'expérience racontée dans le mémorial est articulé par le récit, notamment lorsque l'autrice éclaire la dualité temps chronologique/temps phénoménologique. Elle écrit :

Cette expérience du vécu, faite à la première personne, portée dans une dimension temporelle singulière – l'isolement – ne permet pas la distinction entre le plan phénoménologique et le plan physique de mon action. L'horizon de l'action, c'est mon écriture. C'est à elle que je m'adresse tous les jours ou tous les deux jours pour mettre sur papier les processus d'interaction que j'établis avec moi-même et avec les événements qui m'entourent. Dans cette entreprise, mon interprétation de ce qui a été vécu traverse plusieurs « couches temporelles » de ma vie : mon passé, les souvenirs de mon enfance, la panification faite par ma grand-mère et reprise symboliquement et matériellement par moi dans cet isolement, en bref, des processus cognitifs et perceptuels finissent par être évoqués au cours de la transcription de mon expérience. (Cunha, 2022, p. 12)

En dialoguant avec le mémorial de l'autrice, j'ai essayé de garder à l'esprit les dimensions ricœuriennes qui traitent de l'espace-temps humain, du récit dans l'intrigue, du triple présent narratif et du cercle herméneutique.

Je crois que tout au long du récit puissant, mais aussi sensible qu'elle a construit, la dimension spatio-temporelle se distingue aux côtés d'autres dimensions conceptuellement fortes, formant un continuum narratif organique et significatif, non seulement dans ce journal, mais aussi dans les autres parties du mémorial. Je comprends que l'autrice nous entraîne dans un temps appelé par Ricœur (1994) de temps humain, construit à partir de la synthèse du temps du monde – chronologique – et du temps de la vie vécue – séquentiel – transmuté en un autre temps, le temps vécu dans le contexte du récit d'une histoire de vie construit sur l'intrigue, par une synthèse concordante/discordante de l'hétérogène :

Les expériences sont donc très hétérogènes, mais comme le rappelle Schutz, ce sont mes expériences et le fait que chacune d'elles soit liée à ce qui la précède et à ce qui la suit, renvoie à l'essence de la durée, dans laquelle ces expériences sont vécues dans une

transition fluide et l'essence de l'acte réflexif de se tourner vers elles en fait des expériences significantes, au sens originellement premier du terme, sans pour autant éliminer les horizons temporels de l'avant et de l'après. (Schutz et Luckmann, 2009, p. 120)

Comme ça,

Ce sont des expériences pré-phénoménales qui ne deviennent phénoménales que dans un acte spécifique de se tourner vers. (Cunha, 2022, p. 20)

Selon Ricœur (1983, p. 85) « [...] il existe entre l'activité de raconter une histoire et le caractère temporel de l'expérience humaine une corrélation qui n'est pas purement accidentelle », ainsi, « [...] le temps devient temps humain dans la mesure où il est articulé sur un mode narratif, et que le récit atteint sa signification plénière quand il devient une condition de l'existence temporelle » (*ibidem*).

Par ailleurs, le temps humain apparaît aussi dans le mémorial dans une autre dimension : la triple dimension ricœurienne du présent, car, telle que je la comprends, la corrélation entre temps et récit conduit à s'interroger sur l'origine de la narration historique d'une conscience historique, dans laquelle le présent, le passé et l'attente de l'avenir sont entrelacés dans une perspective tridimensionnelle. Dans le mémorial analysé, la perspective tripartite du temps raconté se présente donc aussi dans le temps pensé/expérimenté, avec des ambiguïtés, voire des contradictions au sein de ces trois instances, passé, présent, futur :

Mon expérience de soi était ici rythmée à la fois par la réalité quotidienne, par l'imposition de tâches, de plans et de conjectures dans un contexte d'incertitudes, et par les intermèdes qui structurent temporellement ma vie. Ainsi, l'expérience de soi peut aussi être définie comme un courant de conscience, c'est-à-dire qu'elle a permis une sorte de compréhension, par le récit, de mes expériences personnelles et professionnelles, dans la perspective d'un processus de succession fixe capable de convertir un en un main-

tenant récent et qui devient maintenant passé, puisque toute expérience effective a nécessairement un horizon du passé et un horizon du futur. (Cunha, 2022, p. 21)

De même que dans le mémorial j'envisage le temps humain ricœurrien inscrit dans le triple présent de l'histoire, je perçois que l'autrice du mémorial nous fait aussi connaître sa propre vie vécue dans un espace humain qui dépasse l'espace du monde de la contradiction – espace géométrique et espace vécu – ordonné de manière descriptive, ce qui convertit l'espace vécu par la réflexivité en un espace narratif, subjectivé, plein de sens. L'autorécit réflexif articule ainsi le temps et l'espace humains. Ces articulations spatio-temporelles sont très bien élaborées par l'autrice, comme on peut voir ci-dessous :

En attendant que les jours passent, j'ai réfléchi aux différentes possibilités de raconter une histoire. Selon Dubar (2005), il est possible de choisir à la fois un axe synchronique, lié à un contexte d'action et à une définition de la situation, dans un espace donné, marqué culturellement, et un axe diachronique, lié à une trajectoire subjective et à une interprétation de la situation historique personnelle, socialement construite. Ainsi, je pense que cette réflexion est imprégnée à la fois par l'axe synchronique (défini par la situation dans un espace donné, marqué culturellement) et par l'axe diachronique, défini par une interprétation très subjective de mon identité professionnelle. (Cunha, 2022, p. 42)

L'action humaine racontée présuppose une conformation des faits disposés dans une organisation logique qui travaille avec des éléments interprétatifs, tant de la part de ceux qui les énoncent, que de la part de ceux qui les écoutent ou les lisent, constituant l'intrigue narrative à travers des (pré)dimensions (re)(con)figuratives qui recouvrent le sens concordant/discordant d'une totalité narrative signifiante, relative à l'intrigue tissée à partir de l'ensemble des événements singuliers signifiés dans le champ pluriel plus large des relations humaines sociales. Ricœur (1994) évoque ce mouvement à travers trois dimensions de la narrativité : celle de Mime-

sis I, comprise comme préfiguration, moment de précompréhension du monde posé et de l'action; celle de Mimesis II, posée comme la configuration de l'action, le moment interprétatif du récit; celle de Mimesis III, qui affecte la reconfiguration de l'action, un moment de réflexion du narré qui se déploie dans de nouvelles pré-configurations, configurations, reconfigurations. Ce Cercle Herméneutique (Ricœur, 1994) est, à mon avis, l'âme du mémorial sous examen, qui donne le sens le plus puissant à la compréhension de ce qui a été vécu par l'autrice et par nous, les lecteur-ric-e-s.

Cette démarche a d'abord été vécue comme **aporie**, puis comme **maïeutique** et, enfin, comme une **épistémie**¹ qui, pour moi, réside dans une possibilité analytique pour l'étude des biographies et des autobiographies, des récits de vie et des récits.

Comme premier effet, l'habitude de tenir un journal a produit en moi un sentiment d'aporie. Je me suis retrouvée dans un grand vide au milieu de nombreuses incertitudes et face à la demande de plus en plus pressante d'une nouvelle réorganisation domestique, conjuguée à un travail professionnel. Je me suis rendu compte que pour sortir de la succession de crises vécues et amorcer une dynamique capable de révéler les hypothèses conceptuelles requises dans un mémorial, je devais renégocier le processus car je préparais mon dossier quotidien.

Je voudrais souligner qu'à côté et simultanément à la lecture plus académique du mémorial, il m'a été également possible d'avoir une lecture plus littéraire – certes, l'une n'élimine pas l'autre – me permettant non seulement d'apprécier la cohérence réflexive du récit de l'autrice, mais aussi la beauté de l'écriture en termes formels et en possibilités narratives sensibles, comme telles également formatrices. Cette observation me permet d'évoluer à chaque dialogue que j'établis avec ce mémorial. En le relisant, je (re)connais Maria Amália; comme à chaque fois que j'écris sur elle, elle

1. C'est moi qui souligne en gras, montrant que je considère, dans le présent texte, l'aporie, la maïeutique et l'épistémie comme étant liées aux trois mimésis ricœurriennes.

me (re)connaît (Ricœur, 2006). D'autre part, chaque fois que Maria Amália écrit ou parle du mémorial, tout en étant la même (mêmeté), elle est une autre (ipséité). Je comprends que l'identité narrative se reconstruit à travers cette altérité (Ricœur, 2006; 1991).

Le soi et l'autre dans la construction de l'identité narrative

Concluant cette écriture à partir des deux identités qui lui sont propres – celle de la narratrice du mémorial et celle de l'évaluatrice qui le lit – nous pensons avoir construit un processus compréhensif de nos identités, les appréhendant comme des identités narratives (Ricœur, 1991) vécues dans l'altérité d'une amitié en gestation et nourrie dans ce processus. Identités narratives qui, en plus de nos individualités (mêmeté), nous constituent par l'exercice de ce récit mémorialiste rendu possible par le « moi » qui se construit dans l'altérité (ipséité) comme un autre différent de ce moi. Lorsque nous racontons la vie, à la fois du point de vue de la narratrice (Maria Amália), qui la saisit dans une écriture, et de l'évaluatrice (Maria Helena), qui l'envisage en tant que lectrice, nous la (ré)élabore, car aussi bien au moment de la narration qu'au moment de l'évaluation des faits vécus, nous avons fait l'effort réflexif de les organiser en une histoire, une intrigue, dans laquelle l'hétérogénéité des expériences apportées à cette histoire – l'histoire de la narratrice – génère une nouvelle synthèse, un récit avec un nouveau sens, une nouvelle compréhension, une autre construction : une histoire de qui l'a écrit, configurée par l'écrivaine et reconfigurée par l'évaluatrice, comme on peut voir dans les deux moments de cette écriture.

Cet effort réflexif ne se fait donc pas dans la solitude; une histoire s'inscrit dans un mouvement poïétique de constitution de soi-même comme un autre à travers la construction d'identités narratives, entendues, avec l'inspiration de Ricœur (1991), comme étant différentes de nos identités

personnelles, puisque l'identité narrative a la possibilité d'émerger de l'expérience dans la dialectique du soi, constitutif de l'identité personnelle, et de l'autre, différent de soi, constitutif de l'altérité.

Références

- Abrahão, Maria Helena Menna Barreto. 2006. « As narrativas de si resignificadas pelo emprego do método autobiográfico ». Dans *Tempos, narrativas e ficções : A invenção de si*. Sous la direction de Eliseu Clementino de Souza et Maria Helena Menna Barreto Abrahão, p. 149-170. Porto Alegre : EdiPUCRS.
- Abrahão, Maria Helena Menna Barreto. 2008. « Metamemória-memórias : Memoriais rememorados/narrados em Seminário de Investigação-Formação ». Dans *Memórias, memoriais : Pesquisa e formação docente*. Sous la direction de Maria da Conceição Passeggi et Tatyana Mabel Nobre Barbosa, p. 176-253. São Paulo : Paulus.
- Abrahão, Maria Helena Menna Barreto. 2022. « A hermenêutica do si via construção de um Memorial Acadêmico ». Dans *Escrever uma vida: o diário como fonte de pesquisa-formação*. Sous la direction de Maria Amália de Almeida Cunha, préface. Belo Horizonte : Caravana, p. 9-18.
- Bateson, Mary Catherine. 2019. *Composer sa vie*. Paris : Les Éditions du Portrait.
- Becker, Howard S.. 2007. *Segredos e truques de escrita*. Rio de Janeiro : Zahar.
- Berger, Peter. 1986. A sociologia como forma de consciência. *Perspectivas sociológicas* (p. 35-64). Petrópolis : Vozes.

- Bergson, Henri. 2011. *Memória e vida: Textos escolhidos*. São Paulo : Martins Fontes.
- Bourdieu, Pierre. 1991. « Introduction à la socioanalyse ». Dans *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, p. 3-5. https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1991_num_90_1_2991.
- Bourdieu, Pierre. 2005. *Esboço de auto-análise*. São Paulo : Companhia das Letras.
- Bourdieu, Pierre. 2019. *Questões de sociologia*. Petrópolis : Editora Vozes.
- Céspedes, Alba de. 2022. *Caderno proibido*. São Paulo : Companhia das Letras.
- Cunha, Maria Amália de Almeida. 2022. *Escrever uma vida-o diário como fonte de pesquisa-formação*. Belo Horizonte : Caravana.
- Delory-Momberger, Christine. 2012. « Sens et narrativité dans la société biographique ». *Le sujet dans la Cité* (3) : 166-181. <https://doi.org/10.3917/lstdlc.003.0166>
- Henz, Celso Ingo et Toniolo, Joze (dir.). 2015. *Dialogus : Círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores*. São Leopoldo : Oikos.
- Josso, Marie-Christine. 2004. *Experiências de vida e formação*. Lisboa : EDUCA.
- Josso, Marie-Christine. 2010. *Caminhar para si*. Porto Alegre : EdUPUCRS.
- Mills, C. Wright. 2009. *Sobre o Artesanato Intelectual e outros ensaios*. Rio de Janeiro : Zahar.
- Muscariello, Mariella. 2022. « Além das aparências ». Dans *Caderno proibido*. Sous la direction de Alba de Céspedes, epilogue. São Paulo : Companhia das Letras.
- Poliak, Claude. 2002. « Manières profanes de 'parler de soi' ». *Genèses* (47): 4-20. <https://doi.org/10.3917/gen.047.0004>

- Ramírez, Jaime Arturo. 2014. Resolução complementar nº 04/2014, de 09 de setembro de 2014. Dispõe sobre as progressões e promoções dos integrantes das Carreiras de Magistério da Universidade Federal de Minas Gerais. *Boletim UFMG* 41(1878). <https://www.ufmg.br/boletim/bol1878/e1.shtml>
- Ricœur, Paul. 1983. *Temps et récit*. Tome I. Paris : Seuil.
- Ricœur, Paul. 1991. *O si-mesmo como um outro*. Campinas : Papirus.
- Ricœur, Paul. 1994. *Tempo e narrativa* (Tome I). Campinas : Papirus.
- Ricœur, Paul. 2006. *O percurso do reconhecimento*. São Paulo : Loyola.
- Rosa, Hartmut. 2019. *Aceleração: A transformação das estruturas temporais na Modernidade*. São Paulo : Unesp.
- Schutz, Alfred et Luckmann, Thomas. 2009. *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires : Amorrortu.
- Soares, Magda. 2001. *Metamemória-memórias : Travessia de uma educadora*. São Paulo : Cortez.
- Van Genep, Arnold. 2014. *Os ritos de passagem*. Petrópolis : Vozes.
- Woolf, Virgínia. 2021. *Os diários de Virginia Woolf – Volume 1: Diário 1 (1915-1918)*. São Paulo : Nós.

9. L'usage de la socioanalyse dans la formation des enseignant·e·s. Une articulation entre sociologie et recherche-formation

PRISCILA DE OLIVEIRA COUTINHO
ET MARIA AMÁLIA DE ALMEIDA CUNHA

Résumé

Dans ce chapitre, nous décrivons et analysons un dispositif pédagogique utilisé dans le cadre du cours de sociologie de l'éducation pour les licences (1er cycle) dans une université publique au Brésil. Ce dispositif, élaboré par les étudiant·e·s sous la supervision des enseignant·e·s, prend la forme d'une autobiographie à orientation sociologique. Nous partons de l'idée que la sociologie offre des outils puissants pour penser les trajectoires individuelles. Nous reconstituons brièvement les articulations entre les perspectives biographiques en sociologie et en éducation. Ensuite, nous décrivons la façon dont nous employons le dispositif en classe, puis nous analysons quelques extraits de textes autobiographiques que les étudiant·e·s ont produits tout au long du semestre. Nous croyons que le dispositif favorise l'apprentissage de l'objectivation sociologique et de l'écriture de soi, toutes deux étant d'importantes ressources d'autoréflexion et de compréhension des relations sociales.

Abstract

In this chapter, we describe and analyze a pedagogical device used in the sociology of education course for undergraduate degrees in a public university in Brazil. This device, developed by the students under the supervision of the teachers, takes the form of a sociologically oriented autobiography. We start from the idea that sociology offers powerful tools to think about individual trajectories. We briefly reconstruct the links between biographical perspectives in sociology and in education. Then, we describe how we use the device in class, then we analyze some extracts from autobiographical texts that the students have produced throughout the semester. We believe that the device promotes the learning of sociological objectification and self-writing, both of which are important resources for self-reflection and understanding of social relations.

Resumo

Neste capítulo, descrevemos e analisamos um dispositivo pedagógico utilizado no âmbito do curso de sociologia da educação para as licenciaturas em uma universidade pública no Brasil. Desenvolvido pelos alunos sob a orientação das professoras, o dispositivo assume a forma de uma autobiografia sociologicamente orientada. Partimos da ideia de que a sociologia oferece poderosas ferramentas para se pensar as trajetórias individuais, e reconstituímos brevemente as articulações entre as perspectivas biográficas na sociologia e na educação. Em seguida, descrevemos a maneira como utilizamos o dispositivo em nossos cursos, para então analisarmos alguns excertos de textos autobiográficos produzidos pelos-as estudantes ao longo do semestre. Acreditamos que o dispositivo

favorece o aprendizado da objetivação sociológica e da escrita de si, sendo ambos poderosos recursos de auto reflexão e de compreensão das relações sociais.

Introduction

Dans ce chapitre, nous proposons la description et l'analyse d'un dispositif pédagogique que nous, les autrices, mobilisons dans le cadre du cours de sociologie de l'éducation pour les licences (1er cycle) à l'Université Fédérale de Minas Gerais, Brésil. Ce dispositif – travaillé de différentes façons par d'autres enseignants et enseignantes, selon d'autres orientations et formats – est élaboré par les étudiant·e·s sous la supervision des enseignant·e·s et prend la forme d'une autobiographie à orientation sociologique. Nous pensons que son intérêt repose sur la possibilité d'offrir des outils d'analyse d'objectivation sociologique et des repères pour la production de l'écriture de soi qui agissent dans le sens d'une démocratisation de la capacité à raconter un parcours de vie. L'articulation entre expérience individuelle et espace social est un exercice susceptible de fournir un atout symbolique que la sociologue Christine Delory-Momberger (2021) nomme « capital biographique », inégalement réparti dans notre société et plus souvent approprié par les classes moyennes et supérieures.

Le dispositif évoqué dans ce texte est au cœur des enseignements dispensés par les autrices, de sorte que le processus de formation auquel nous faisons référence – bien qu'il se concrétise dans les textes mêmes que produisent les étudiant·e·s – se déroule tout au long du semestre, impliquant aussi bien le choix de la bibliographie et des autres activités, qui servent de support à ce texte final, que le dialogue constitué en classe.

Dans les sections suivantes, nous tentons de reconstituer une brève analyse de la manière dont la perspective biographique croise la sociologie et l'éducation. Ensuite, nous décrivons l'appropriation de l'autobiographie

à orientation sociologique dans nos cours, puis nous analysons quelques extraits issus des textes autobiographiques que les étudiant-e-s ont écrits dans le cadre du cours de sociologie de l'éducation.

Socioanalyse : une articulation entre sociologie et recherche-formation

Selon les mots du sociologue brésilien Florestan Fernandes, la sociologie est l'« *auto-conscience* scientifique de son temps » (Fernandes, 1963, p. 95). La spécificité de ce type de savoir réside dans le fait qu'il montre et modifie, à la fois, les conditions de réalisation sociale de ce que la science révèle (Martins, 2020).

Pour Émile Durkheim, il appartiendrait à la sociologie de décrypter scientifiquement la société sur laquelle devrait porter le travail pédagogique. Au Brésil, c'est cette conception qui, alliée à la philosophie pragmatiste de John Dewey, anime le groupe d'intellectuel-le-s qui idéalisent l'école publique destinée à de grandes populations. Le projet d'articuler les sciences sociales et l'éducation est exemplairement déclaré dans le Manifeste des Pionniers de l'Éducation Nouvelle [Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova] de 1932. Aux États-Unis et en France, aussi, la sociologie était censée examiner la vie scolaire afin d'améliorer les politiques d'investissement public. Le célèbre rapport Coleman (1966), ainsi que l'ensemble des études de Baudelot et Establet (1971), et de Bourdieu et Passeron (1970), regroupés plus tard sous le nom de « théories de la reproduction », ont contribué à la consécration de l'idée qu'il fallait examiner scientifiquement la vie sociale pour la transformer, soit radicalement, soit progressivement.

De cette production intellectuelle qui date des fondements de la sociologie, nous avons hérité la conviction que l'examen de la réalité doit précéder le travail pédagogique. Cela s'est produit principalement dans le cadre

des diagnostics sociaux qui précèdent l'élaboration des politiques éducatives. Cependant, plusieurs échelles d'analyse ont toujours été présentes dans le champ sociologique, de sorte que nous recevons de nombreuses invitations à réfléchir sur la vie sociale retrouvée « dans les plis les plus singuliers de chaque individu » selon l'expression de Lahire (2013, p. 11).

La production d'une sociologie plus attentive aux formes de perception, d'action et d'élaboration individuelles a été sensible aux méthodes et aux théories qui privilégient la capacité narrative et descriptive des agents. Si la sensibilité phénoménologique de Georg Simmel a été mise à profit par une recherche sociale attentive à la vie quotidienne et aux trajectoires individuelles à l'École sociologique de Chicago, avec Alfred Schutz et son projet d'un fondement phénoménologique de la sociologie compréhensive, le potentiel analytique d'une sociologie interprétative s'est considérablement élargi. De Harold Garfinkel à Pierre Bourdieu, en passant par Erving Goffman, Anthony Giddens et le constructivisme de Peter Berger et Thomas Luckman, les fondements théoriques proposés par Schutz ont contribué à façonner une compréhension de la réalité dans laquelle les interactions sociales et les attitudes individuelles méritent d'être soulignées et étudiées.

Parallèlement à ce processus de focalisation sur le monde quotidien et sur les manières de justifier les attitudes et les discours individuels, les récits et histoires de vie ont vu leur traitement renouvelé par un groupe de chercheur·euse·s qui ont intégré un large mouvement des sciences humaines et sociales nommé *tournant narratif*. Ayant dans l'œuvre de Paul Ricœur son ancrage matriciel, plusieurs domaines, liés à la santé, à l'aide sociale, à la psychologie, à l'éducation etc., se sont engagés dans la réflexion de la question ricœurienne primordiale, celle du rapport entre identité et narration :

L'idée au cœur de l'approche narrative est la suivante : c'est à travers la mise en récit que nous donnons sens au monde qui nous entoure, nous situons en son sein, et construisons notre identité, cette « identité narrative » par laquelle nous existons. Cette

approche va de pair avec une vision constructiviste, non seulement du monde social mais aussi des récits biographiques. Dans une démarche constructiviste on considère, sans pour autant nier la matérialité du monde, que nous participons à sa configuration, à la construction des places respectives et du sens que prennent les êtres, dans le cas présent, à travers nos récits. (Grard, 2017, p. 88)

À la frontière entre l'éducation et les sciences sociales, le *tournant narratif* a eu des répercussions sur les approches où les intentions formatives s'associaient aux expériences de recherche. Le courant pédagogico-biographique, qui émerge à la fin des années 1970 et se développe au cours des années 1980, explore l'approche biographique comme instrument à la fois de formation et de recherche, comme support d'une pédagogie d'autoformation et de projet qui s'appuie sur l'expérience de vie des apprenant·e·s. Le concept « d'autoformation » en sciences de l'éducation a été conçu comme un projet, une production de sa vie susceptible de provoquer l'élaboration d'un sens, si largement illustré par Paulo Freire, Carl Rogers, Gaston Pineau et Pierre Dominicé. Il s'agit de l'appropriation de leur pouvoir de formation, dont la responsabilité revient tant aux éducateur·rice·s qu'aux personnes apprenantes, et du développement personnel et socioculturel (Josso, 1997, p. 132). L'utilisation de différents dispositifs pédagogiques, ancrés et dans le langage et dans l'expérience, entraîne l'émergence de différentes écoles de pratiques biographiques intégrées dans une démarche de recherche-formation.

L'élargissement et la formalisation de la perspective narrative dans le contexte de l'éducation des adultes, mouvement qui trouve chez Gaston Pineau (1983) et l'« Histoire de vie en formation » un apport central, engendrent des réflexions méthodologiques, épistémologiques et théoriques qui problématisent les démarcations séparant recherche et éducation. Si dans la recherche en sciences sociales, en général, nous n'avons aucune prétention particulière à l'autoformation du sujet de recherche, dans la perspective autobiographique en éducation, les objectifs d'autoformation « colonisent » les objectifs de recherche, de sorte qu'il devient

nécessaire de repenser la relation entre chercheur-euse et recherché-e, ainsi que les hiérarchies entre l'explication du-de la chercheur-euse et le sens que la personne recherchée attribue aux rapports et descriptions produits. De même, les thèmes à aborder relèvent bien plus d'une hiérarchie de pertinence construite par le narrateur ou la narratrice que des intérêts *a priori* du-de la chercheur-euse. Il faut aussi repenser l'appropriation analytique du récit, qui ne sera plus censé être une sorte d'illustration des formulations du sociologue et deviendra une tâche d'explication du sens et de la logique qui précèdent et sous-tendent le récit. Enfin, si l'on pense à une sorte de micropolitique de la recherche-enseignement, elle tend à brouiller les rapports de force établis de la situation de recherche dans la mesure où le-la narrateur-trice apprenant-e – recherché-e connaît la valeur que les élaborations produites dans son monde intérieur ont sur le champ académique, tout en ayant accès à des manières de s'interpréter soi-même et de connaître plus profondément le processus de recherche universitaire. Ainsi, comme l'indique Josso (2010, p. 91) :

(...) lorsque l'instrument de recherche, en premier et dernier lieu, est le sujet humain, et que l'observation relève du domaine des qualités et des sensibilités psychiques, il est nécessaire d'introduire un processus d'apprentissage dans le processus de recherche, de telle manière que leur co-évolution crée les conditions les plus favorables à l'observation (...) D'autre part, les ingérences du processus de recherche dans la vie des personnes obligent, encore plus impérativement que dans d'autres cas, à négocier, et donc à clarifier le degré d'implication et les usages du matériel mis à disposition pour la réflexion.

Si la sociologie traite les récits à la première personne de manière encore hésitante, en tâtonnant les limites entre l'objectivité des enjeux structurels et le caractère incalculable et glissant des problèmes intimes, c'est en psychologie que parler de soi trouve un terrain pavé par des traditions théoriques et des querelles méthodologiques consolidées. Tout en maîtrisant la dispute fructueuse entre psychologie et sociologie, présente

depuis la fondation de cette dernière, avec les textes durkheimiens classiques sur la méfiance que la sociologie doit garder à l'égard des explications psychologiques des phénomènes sociaux, Vincent de Gaulejac (2006) entre dans cette bataille, armé d'un répertoire pour interpréter des récits de vie.

L'auteur est un précurseur de la sociologie clinique, un courant qui a articulé les dimensions sociales et psychiques à partir d'autobiographies de romancier·e-s, d'entretiens, de récit oraux ou écrits. Beaucoup de ces récits ont été élaborés dans le cadre de l'expérimentation « Roman familial et trajectoire sociale », constituée de groupes « de recherche et d'implication » (Gaulejac, 2006, p. 17) qui ont travaillé pendant 20 ans avec des personnes désireuses non seulement de partager leurs histoires, mais aussi d'en produire, avec les groupes, des interprétations. La collaboration méthodique entre psychologie et sociologie dans la compréhension de sentiments tels que l'amour, l'humiliation et la honte produit de puissantes ressources pour réfléchir sur la cohabitation entre l'extérieur et l'intérieur, l'objectivité et la subjectivité, la réalité et la représentation, en scrutant les frontières disciplinaires entre les sciences humaines et sociales.

Au fil des années dans lesquelles nous avons travaillé avec les autobiographies des étudiant·e-s, nous avons appris à reconnaître des thèmes sensibles à leurs trajectoires, et nous avons observé que certains des sujets privilégiés par la sociologie clinique y sont fréquemment évoqués. L'un d'eux est la honte. Étant un ensemble complexe d'affects, d'émotions, de fantaisies, de réactions et d'expériences qui s'amalgament, Gaulejac (2006) la nomme un « méta-sentiment ». Quoique facilement repérable par celles et ceux qui l'éprouvent à l'instant même de son émergence, étant donné sa force émotionnelle, il est difficile d'en déterminer les causes. D'un côté, le sentiment de honte peut regrouper des aspects structuraux (liés à la condition de classe, par exemple), situationnels, interpersonnels et intrapersonnels. D'un autre côté, il entretient souvent un rapport étroit avec les secrets, omissions et mensonges. En ce qui concerne le premier ensemble de caractéristiques, l'objectivation socio-

logique s'avère fort utile. Ainsi peut-on, par exemple, élaborer et alléger la honte de ne pas parler une langue étrangère à l'aide d'explications des sciences sociales autour de l'héritage culturel. En ce qui concerne le deuxième groupe de questions, dévoiler un secret dans une autobiographie à une professeure de sociologie encourage l'autoanalyse et son effet thérapeutique.

Ainsi reconnaît-on dans cette approche une intention de plus en plus impérieuse de dissoudre les frontières qui gouvernent, dans le quotidien de la salle de classe, l'existential et le social. La prise en compte de la souffrance qui se matérialise souvent, pour les universitaires, dans les situations d'abandon, d'évasion ou d'absence de conditions pour poursuivre leurs études, souligne l'importance de la sociologie clinique, renforcée par la méthode des récits de vie. Cette approche s'établit au cœur des articulations entre analyse et expérience, objectivité et subjectivité, raison et émotion.

La description d'un dispositif pédagogique

Dans la section précédente, nous avons cherché à démontrer la vigueur de la perspective biographique. Nous passons maintenant à l'analyse de la façon dont nous avons mobilisé cette perspective dans notre travail de formatrices d'enseignant·e·s. Nous cherchons à élucider un mouvement que nous avons mené, nous les autrices, ainsi que par d'autres collègues qui sont responsables du cours de sociologie de l'éducation, destinée aux étudiant·e·s de 14 cours de licence à l'Université Fédérale de Minas Gerais. Chaque enseignant·e d'un groupe d'environ 10 professeur·e·s, chacune à sa manière, propose aux étudiant·e·s un projet d'écriture autobiographique. On considère, de manière générale, qu'il s'agit des travaux les plus profitables du semestre.

Nous pensons que ce mouvement exprime moins l'adhésion des enseignant·e·s au champ déjà vaste des études biographiques et autobiographiques que la perception, dans la pratique, de l'efficacité de ce type de dispositif pédagogique. Cette efficacité s'exprime au moins dans trois dimensions :

- 1) comme ressource pour appréhender les concepts et processus sociologiques centraux du cours;
- 2) comme développement de « l'imagination sociologique », mobilisable dans leur futur travail d'enseignant·e, mais aussi dans d'autres contextes de leurs vies;
- 3) comme processus de connaissance de soi, quelque chose d'absolument central à l'exercice de l'enseignement réflexif, et qui devient d'autant plus important que les défis à relever sont grands.

Dans cette invitation à une socioanalyse sous forme de journal d'affiliation, de récit autobiographique ou d'analyse de leurs processus de socialisation (étude de trajectoires), les étudiant·e·s, accompagné·e·s des enseignant·e·s, apprennent une nouvelle façon de parler d'eux-mêmes et d'elles-mêmes. À cette occasion, dans laquelle les étudiant·e·s s'engagent dans un processus d'approfondissement académique autour des contextes, des relations, des situations et des expériences qui nous façonnent en tant que sujets, nous encourageons l'exercice d'une certaine liberté expressive. Nous croyons que cette libération momentanée du régime de l'écriture académique peut bénéficier à la présentation d'enjeux intimes, mais non pas dans le mode de la pure confession, plutôt dans le registre de l'articulation entre les éléments que les étudiant·e·s sont en mesure de cerner directement (qui sont-ils et elles? d'où viennent-ils et elles? qu'ont-ils et elles vécu? que pensent-ils et elles?) et la façon dont la sociologie les analyse.

D'un autre côté, en tant que professeur·e·s responsables du cours de sociologie de l'éducation, nous avons trouvé dans les récits autobiographiques des étudiant·e·s un riche matériau empirique pour le perfec-

tionnement du cours et même pour la compréhension des aspects plus subjectifs des processus de socialisation familiale et scolaire. En plus de constituer un dispositif pédagogique efficace et d'apporter des expériences qui améliorent le cours de manière très concrète, une dernière et plus délicate raison y est présente : face à une crise sociale d'ampleur, qui s'est radicalisée au fil de la pandémie du Covid-19, les récits autobiographiques et toute la préparation pédagogique qui y aboutit ont un effet thérapeutique chez les étudiant·e·s s'engageant dans la démarche, ce qui peut collaborer à l'affiliation au cursus universitaire. Nous sommes nombreuses et nombreux à essayer de nous engager dans cette dimension thérapeutique, de manière non systématique et expérimentale, face à la prise de conscience d'une triste réalité qui aggrave l'inégalité scolaire brésilienne déjà largement documentée : celle de la croissance des maladies mentales chez nos étudiant·e·s.

Par la suite, nous avons découpé des extraits d'un étudiant et d'une étudiante, Carlos et Bianca¹, qui ont suivi le cours de sociologie de l'éducation au premier semestre de 2021 et qui se sont servis du dispositif du journal d'affiliation pour tenter d'objectiver le monde social dont ils font partie, en prenant toujours comme axe d'analyse le répertoire sociologique de la discipline proposée. D'ailleurs, l'idée du journal d'affiliation s'est inspirée de la proposition de Coulon (2008). En s'appropriant les ressources qu'offre l'ethnométhodologie, l'auteur propose aux étudiant·e·s universitaires de parvenir, par le truchement du journal, à une auto-analyse des trois phases typiques du processus de socialisation scolaire : le temps de l'étrangeté, le temps de l'apprentissage et le temps de l'affiliation. Il faut remarquer que bien souvent les étudiant·e·s en fin de parcours disent ne pas se sentir affilié·e·s. Des problèmes financiers et des insécurités concernant les ressources culturelles et techniques acquises sont généralement présents dans les récits de celles et ceux qui se sentent désaffilié·e·s.

1. Prénoms fictifs.

Carlos

Carlos est un étudiant en Physique. Pendant les cours, il s'exprimait de manière timide et discrète. Dans son journal d'affiliation, il fait une analyse douloureuse des petites violences quotidiennes qui, pour lui, ont toujours été partagées entre la maison et l'école. En filigrane, il est possible de percevoir le sentiment d'humiliation qui l'affectait toujours qu'il subissait des violences physiques de la part de sa mère :

Les premières années de la vie conjugale de mes parents ont été turbulentes, c'est le moins qu'on puisse dire, et cela m'a affecté de manière agressive et directe. Mon père avait un problème d'alcool et la relation entre les deux allait mal, ils se disputaient beaucoup. Ma mère, la plupart du temps à la maison, occupée aux tâches ménagères, était violente et me battait. Ce scénario m'a fait me détacher du sentiment d'appartenance à la famille, des pensées et coutumes religieuses qu'on essayait d'imprimer sur moi. Enfin, j'ai grandi avec la perception que, en plus des problèmes dans leur relation, il y avait d'autres choses personnelles qui affectaient ma mère, des choses du passé qui, même aujourd'hui, la font pleurer la nuit, et c'est pour ça et pour d'autres raisons que je ne me sens pas perpétuellement blessé ni ne me mets en posture de juger ni ma mère ni mon père, bien que je ne puisse pas affirmer que cette époque s'effacera un jour par la douleur ou les transformations qu'elles ont infligé sur moi.

Le début de sa scolarité redoubla son sentiment d'indignité. Les tensions vécues en famille ne trouvent pas de refuge à l'école, au contraire, la réalité du monde dans lequel il vit montre de la dureté, engendrant silence et incompréhension. Le garçon qui pleure est bientôt stéréotypé à l'école comme indiscipliné. Comme le rappelle Gaulejac (2006), la honte est un sentiment douloureux et sensible dont il est préférable de ne pas parler. Cependant, elle doit être vue comme une souffrance sociale et psychologique.

L'école était un tiers monde, à part ma maison et celle de ma grand-mère, c'était là où je me suis fait mes premiers amis et où j'ai commencé à découvrir de nouvelles façons d'être, d'une certaine façon je ne me sentais pas réprimé comme chez ma grand-mère ou à la maison. Pour être honnête, dans la première étape de l'enseignement, à l'école primaire, j'étais un élève avec des problèmes de discipline. Une fois, peut-être à l'âge de sept ou huit ans, j'ai pleuré à l'école parce que j'avais été battu juste avant, chez moi. Pas à cause de la douleur, mais à cause des sentiments de colère et de ressentiment que j'ai ressentis après m'être senti physiquement violé. Je crois qu'après m'avoir entendu attribuer mes pleurs à l'agressivité de ma mère, l'enseignante et quelqu'un du conseil ont commencé à associer mon comportement indiscipliné à un foyer instable et violent. Je n'y pensais pas avant et ni pense pas aujourd'hui, aussi bien à cause des souvenirs de ce que je faisais que du fait qu'il me semble très difficile d'associer aussi directement un fait, une raison aux comportements, de manière générale, d'un enfant.

L'expérience de mort imminente à l'occasion d'une noyade a fait de Carlos un garçon encore plus introverti. Cet événement augmente encore plus la distance entre ses croyances et valeurs et celles de sa famille. Alors que cette dernière attribuait son salut au monde religieux, Carlos s'engage dans une voie de repli sur lui-même, d'introspection et d'inhibition. Les petites violences quotidiennes et les souffrances vécues au sein de la famille et à l'école, l'agacement, le malaise causé par le sentiment d'indignité, laissent des marques profondes sur lui :

Au cours de la première année de l'école élémentaire II, j'ai vécu une expérience de mort imminente. Contrairement à mon premier souvenir, au moment de l'accident, j'ai encore un vif souvenir d'avoir eu désespérément besoin d'air, tandis que mes poumons, débordés, ne trouvaient que de l'eau et encore plus d'eau, jusqu'à ce que mes muscles n'eussent plus d'oxygène pour se tordre et ont enfin cédé. Après une réanimation et deux semaines à l'hôpi-

tal, heureusement et étonnamment sans séquelles physiques, il est difficile de dire ce que signifie une expérience de mort imminente pour un préadolescent, ou n'importe qui d'autre, en fait. Ce n'était certainement pas une expérience religieuse pour moi, comme pour tous les membres de la famille, j'étais déjà loin de cette façon de penser. Je me souviens de m'être senti fragile, comme si je n'avais jamais vraiment imaginé ce que signifie mourir. Quant à ce qui peut être concrètement perçu, c'est-à-dire le comportement, j'ai le sentiment que, pour le dire simplement, « je suis devenu introverti », même si cela ne m'a en rien empêché de me faire de nouveaux amis ou quoi que ce soit dans ce sens. Dans quelle mesure une personnalité peut-elle changer à cause d'un événement?

La même école qui semblait opprimer ou exacerber la douleur causée par sa famille est celle qui se présentera comme un champ de possibles. C'est à travers l'école, la discipline et le désir d'étudier que Carlos découvre un nouveau monde et envisage un destin différent, autre que celui de son père, opérateur de fonderie, dont le corps était toujours épuisé :

Dans cette phase de l'enseignement, qui est celle où l'on entre en contact avec des connaissances et des structures de pensée plus rigoureuses et élégantes, c'était dans cette phase que les jeux de l'enfance ont progressivement cessé de m'intéresser et que j'ai commencé à tomber amoureux et à voir la valeur de la culture d'étude et de l'appréciation des sciences et des arts, même si je ne m'en apercevais pas très nettement à l'époque. Bien que je n'aie pas reçu d'encouragement direct au sein du noyau familial concernant les questions scolaires, car mes parents n'ont pas eu la chance d'avancer leurs études au-delà de l'alphabétisation, le fait que je n'étais pas contraint de travailler me garantissait l'opportunité de m'intéresser à ce monde qui était au-delà des choses que je connaissais auparavant. En fait, il est intéressant de se demander pourquoi certaines personnes dans ce type de foyer sont si vive-

ment intéressées par l'apprentissage. Cela va certainement au-delà de l'ascension sociale, car à mon avis ce n'est pas la façon la plus simple ou la plus directe de le faire.

Une fois au lycée, Carlos fait connaissance avec le programme d'aide aux étudiants de l'UFMG et commence alors à planifier, ou plutôt à concrétiser, selon ses mots, le rêve d'entrer dans l'enseignement supérieur :

En entrant au lycée, j'ai eu peur d'obtenir un emploi dans le même métier de mon père, opérateur de fonderie, un travail très malsain mais qui recrutait beaucoup dans ma ville, étant alors le sort attendu des pauvres hommes là-bas. Mon frère a fini par suivre le même chemin et pendant un moment, j'ai eu l'impression qu'on s'attendait à ce que je le suive aussi. J'ai toujours eu honte et peur de montrer à quel point ce métier me paraissait ignoble, aussi bien à cause de l'insalubrité, qui a récemment entraîné des complications dans une pneumonie dont mon père a été victime, qu'à cause de la fatigue visible qui les empêche de profiter leur temps loin du travail. Je n'ai pas pris de posture particulièrement active ou motivée devant ce scénario. Bien que pauvre, j'idéalisais la continuité jusqu'aux études supérieures, « les neurosciences, peut-être », ai-je dit un jour sans prétention quand quelqu'un du conseil m'a demandé où j'aimerais aller après le lycée. En fait, jusqu'à la terminale, lorsque j'ai découvert le programme d'aide aux étudiants de l'UFMG, je n'imaginai pas la concrétisation de cette idéalisation de poursuivre jusqu'aux études supérieures.

Tout au long du récit de Carlos, nous pouvons voir comment ce type d'écoute active l'a aidé à travailler des thèmes aussi délicats et actuels, lui permettant d'objectiver sa place dans le monde. En pensant au choix des mots, comme il le dit lui-même, c'est comme s'il se donnait la possibilité de ne pas taire la violence subie. Si, comme nous l'avons vu, la honte est toujours une nuisance, génère toujours un malaise, élaborer ce sentiment implique de lâcher une parole. Il est non seulement légitime, mais nécessaire de comprendre sa genèse et son développement.

Ce sentiment va et vient, de sorte que lorsque je me retrouve libéré de l'angoisse qui nébulise même les pensées les plus cohérentes, je me sens heureux d'avoir choisi le domaine de la physique à la fin du lycée et dans ce dilemme, à une époque de pandémie, d'avoir choisi d'étudier pour devenir enseignant, un avenir dont la proximité temporelle me reconforte et où je crois pouvoir avoir suffisamment d'autonomie financière pour suivre mon évolution dans l'enseignement et éventuellement travailler comme enseignant dans l'enseignement supérieur, c'est ce que je souhaite.

J'arrive donc au terme de cette brève autobiographie, avec le sentiment d'avoir tissé ces événements en mots dans un parti pris, celui de la perception de soi dans le cadre du parcours scolaire, au milieu d'un océan d'autres possibles. Ces soi-disant événements, qui dans d'autres moments et contextes de ma vie se sont déroulés de différentes manières, ont fini par prendre cette forme ici, si explicite et objective. Je me suis rendu compte, lors de la rédaction du journal, à quel point cette explication, ce choix de mots pour traiter de ces choses si personnelles et si souvent non dites, peut apporter une lucidité sur soi. Pour cette raison, je tiens à exprimer ma gratitude à l'enseignante pour ses brillants encouragements.

Bianca

Bianca est étudiante à l'École de Beaux-Arts. Son récit évoque également le sentiment de non-appartenance et d'humiliation ressenti par de nombreuses étudiant·e·s culturellement éloigné·e·s de l'univers académique. Son journal témoigne des innombrables contradictions qui marquent l'arrivée de l'étudiante pauvre à l'université. La description du lieu où elle a vécu semble avoir pour but de décrire l'origine de ses ancêtres. Selon ses propres mots, décrire l'espace géographique dans lequel elle a grandi est important pour sa biographie. Elle cite : « C'est le cas où l'homme est influencé par le milieu géographique : il est influencé

par le climat, le relief, le milieu végétal. Il est alpiniste dans les montagnes, nomade dans la steppe, terrestre ou marine, façonne ses habitudes, ses idées, parfois ses aspects somatiques » (Dardel, 1990, p. 9).

Bianca décrit le jardin, les plantes, les fleurs et les arbres, les rivières et, pour décrire la nature, elle évoque le monde sensoriel qui passe avant tout par le filtre de la vue et de l'odorat.

Au fond du jardin de ma tante, qui était aussi le fond du jardin de ma grand-mère et qui était aussi le fond du jardin de mon autre tante et, si je marchais un peu plus loin, c'était aussi le fond du jardin d'environ huit oncles et cousins, il y avait un espace vert. Sur le côté gauche se trouvait une APP, Aire de Préservation Permanente, qui s'étendait jusqu'au sommet d'une colline où commençait le pâturage. Au centre, il y avait un court en terre battue avec deux bâtons de bambou qui servaient d'appui pour un filet de volley-ball (ma tante jurait que c'était une corde à linge).

Après ce filet, en entrant dans un court chemin large de moins d'un mètre, il y avait un potager avec tout ce que vous pouvez imaginer : laitue, frisée, lisse et violette; chou vert; radis; moutarde; carotte; persil; ciboulette et bien d'autres légumes. Après le potager, en marchant toujours en ligne droite, il y avait un ruisseau qui descendait d'une source qui jaillissait de l'intérieur d'un grand trou fait par l'ancienne poterie (à l'intérieur de l'APP, oups). Au bord du ruisseau, une rangée de *jaboticabeiras*² parfaitement alignés ornait le terrain de football (mon oncle jurait que c'était un pâturage pour les vaches). Toujours en ligne droite, après le champ se trouvait un ruisseau, provenant de la même source, mais qui était un peu plus large. Dans son fond, il y avait des milliers de galets, et deux chutes de moins d'un mètre se sont formées en deux points différents du cours d'eau (on jurait que c'étaient des cascades). Le

2. Arbres fruitiers brésiliens dont le petit fruit est la jaboticaba.

ruisseau était bien protégé par d'énormes bambous et plusieurs serpents qui vivaient dans leurs trous magnifiquement sculptés au bord de l'eau. Après le ruisseau il y avait une plantation de café, là c'était déjà la propriété privée de gens dont on ne connaît que le nom de famille, jamais vus, jamais sentis et qui ne se sont jamais assez approché jusqu'à nous voir faire voler un cerf-volant dans le pâturage.

À droite, une rangée de maisons se dessinait à l'intérieur d'un chemin de terre. Toutes appartenant à la famille. Plus près de ces maisons, mes oncles ont fait deux puits pour élever des tilapias, je n'y suis allée qu'une seule fois car il fallait traverser un très grand marécage et j'étais encore petite, marrant car aujourd'hui j'ai bien plus peur d'aller en brousse qu'alors. Avant d'atteindre le marais, il y avait un groupe d'arbres, encore quelques *jabuticabeiras*, d'autres que je ne sais pas ce que c'était, mais ce qui comptait vraiment, c'était le châtaignier. Énorme. J'aimais tellement cet arbre que, même si jeune, j'avais déjà peur qu'il disparaisse. Je ressentais de la détresse quand j'étais près de lui aussi bien parce qu'il était énorme et, en tant que petit enfant, se rende compte de la petitesse de son corps semble effrayant que parce que je craignais carrément sa mort. Nous avions l'habitude de cueillir les châtaignes et de prendre de grosses pierres pour pouvoir casser leurs coques. C'était une joie quand j'arrivais à me procurer des châtaignes tout entières et une tristesse quand j'en mangeais quelqu'une déjà pourrie avec un goût de rance. Sous le châtaignier il y avait la maison de mon arrière-grand-mère, tout le monde en parle très bien, je ne l'ai pas connue. La maison était belle. Toit en tuiles brunes en forme de pyramide, fenêtres en bois allongées et murs jaunes. Ce n'était pas effrayant du tout, elle devait être très heureuse, sa maison l'était.

Comme le châtaignier et tant d'autres arbres, Bianca décrit ses origines comme une métaphore pour parler de ses racines, de ses origines à la campagne et de la fierté qu'elle ressent des générations et générations qui

ont pris soin de la terre et de la nature pour qu'elle, Bianca, ait la chance de s'épanouir. S'épanouir, c'est être la première génération à entrer dans une université publique.

La première génération à mettre le pied sur une université fédérale. Dans une capitale, ce qui signifie beaucoup aussi. Je crois que mon processus d'affiliation commence avec la découverte de l'université; étant donné la réalité de mon quartier et de ma famille, mes parents m'ont toujours encouragé ainsi que mes sœurs à étudier, elles en avaient peur car ici ça se passe exactement comme dans le texte de Daniel Thin lorsqu'il décrit la logique de la famille populaire, où il existe des milieux tels que les écoles ou encore les ONG et les institutions d'assistance qui ont peur que les enfants et les adolescents soient laissés à la rue. Mes parents ont toujours eu cette peur, et la plupart du temps, avec raison. J'ai beaucoup étudié à la primaire et au collège ainsi qu'au lycée. À la fin de la 5^e année du primaire dans une école municipale, j'ai réussi un test de bourse pour une école privée, où j'ai obtenu mon diplôme. C'est dans cette institution privée que j'ai découvert ce qu'était l'ENEM³. En sixième année du primaire, ils parlaient déjà de l'ENEM avec les étudiants, quelque chose que mes amis du public n'allaient entendre qu'au lycée, le cas échéant. C'est pourquoi je pense que mon affiliation commence là, car auparavant aucune image de l'université ne s'était encore formée dans ma tête, littéralement.

Mais être la première génération à atteindre l'université tant désirée n'est pas un chemin sans désenchantements. Bianca y découvre les préjugés de classe et de race, en plus du sentiment que ce monde ne lui appartient pas. Il y a un certain désenchantement par rapport à la position conquise qui lui fait craindre de ne pas mériter d'être à cette place. Bianca est souvenue affectée par un sentiment d'illégitimité qui lui cause colère et tris-

3. L'ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio/Examen National des Lycées) est l'équivalent du bac au Brésil.

tesse. Ne pas avoir l'air d'appartenir à cette place conquise révèle les effets de l'absence de savoirs préalables, ainsi qu'une certaine gestion de la littérature académique.

C'est aussi cette année-là que se sont produites des situations qui m'ont fait douter de ce processus universitaire. Une de mes amies a subi des attaques racistes de la part de deux enseignants. Je me souviens qu'un jour je revenais pour un cours l'après-midi et voilà qu'elle s'en allait, bien devant le feu vert je l'ai regardée et je me suis aperçue que quelque chose n'allait pas. J'ai demandé si tout allait bien, elle a commencé à pleurer et nous nous sommes embrassées. Vous vous rendez compte de ce détail? À l'entrée principale de l'université, une étudiante qui y est légitimement pleure d'avoir subi quelque chose qui est considéré comme un crime. Cet environnement est-il vraiment accueillant pour tout le monde? Nous transformons l'accueil en peur. J'ai peur d'aller dans la classe de ce professeur qui aurait pu prendre sa retraite il y a plus de 20 ans. J'ai peur d'aller dans la classe de cette autre qui croit vraiment que la vie est un conte de fées, comme dirait Slipmami⁴ : « Je t'aime pas parce que tu penses que la vie est une fraise ».

L'autre jour, c'est moi qui suis rentrée à la maison en pleurant. Nous étions en train de mettre en place l'exposition collective finale dans le couloir du troisième étage. Ma professeure a paniqué quand elle a vu mon tableau peint avec des bordures blanches : « Une peinture n'a pas de bordure! Une peinture avec bordures, c'est du jamais vu ». Le problème c'est que je ne le savais pas. Pourquoi ne puis-je pas apprendre de mon erreur? Je me suis fait totalement grondée devant la classe et j'ai encore entendu : « Soit tu peins cette bordure maintenant, soit on n'accrochera pas

4. Slipmami est une chanteuse brésilienne de 22 ans, et Bianca cite un vers de sa chanson *Acha que a vida é um morango* [Tu crois que la vie est une fraise].

ton tableau au mur ». Simple. JE NE L'AI PAS PEINTE. Je connaissais mes intentions, je savais ce que je voulais avec cette bordure, c'était le résultat d'études et de recherches. Je suis rentrée chez moi en pleurant de rage.

Le lendemain, jour de l'évaluation finale, la même professeure qui avait paniqué a dit : « Wow, Bianca, je la regardais plus tard, et j'ai bien aimé la bordure. Elle est bien assortie au mur blanc ». EXCELLENT! Cette fois, j'ai ri. J'ai ri parce que je trouvais vraiment drôle qu'elle oublie que l'art choque et que l'art n'a pas de règles de conduite et que l'art sert à faire sortir de sa zone de confort et que l'art libère des assujettissements et que l'art n'a pas de conventions ou de livret à suivre. J'ai beaucoup ri. J'ai rappelé à ma professeure que nous faisons de l'art et que nous ne répondions pas aux attentes.

Dans ce processus de découverte de sa véritable place à l'université, Bianca découvre le poids des attentes des autres (généralement des professeur·e·s) sur elle-même. Dans le spectre de la sociologie, les études sur le rapport au savoir montrent que les étudiant·e·s n'interprètent pas de la même manière les attentes des enseignant·e·s (Charlot, 1996). Ce type de « décodage » demande une expertise linguistique pour savoir comment interpréter les attentes et éventuellement les subvertir. Certain·e·s élèves issu·e·s de milieux populaires résistent moins que d'autres aux étiquettes stigmatisantes lorsque leur rapport quotidien au savoir n'est pas satisfaisant, ce qui les conduit souvent à l'incompréhension et à l'échec. Ce n'était pas rare que Bianca envisage d'abandonner l'université tant rêvée, un lieu interdit aux générations qui l'ont précédée.

Dans son journal, Bianca donne un sens à son histoire, attribuant à ces expériences une forme propre dans laquelle elle parvient non seulement à se reconnaître, mais aussi à se faire reconnaître par les autres. C'est ainsi que cela se passe lorsque nous décidons de nous approprier notre vie, en racontant notre histoire. En quelque sorte, nous ne vivons notre vie que dans la mesure où nous la biographions, lui accordant, au sens étymolo-

gique du terme, la forme d'une écriture (Delory-Momberger, 2021, p. 3). « Ces fragments d'histoires ne sont qu'un territoire émergent d'un continent plus vaste qui s'enracine dans l'attitude la plus fondamentale de l'être humain : la représentation de son existence dans le temps et la configuration narrative de la succession temporelle de son expérience » (Delory-Momberger, 2021, p. 5).

Considérations finales : défis de l'enseignement et effort biographique

Comme l'affirme Coulon (2008), le monde social est constamment disponible, descriptible, intelligible, reportable et analysable. Nous le faisons consciemment, en décrivant nos actions, nos sentiments, nos opinions sur le monde. Pour ce sociologue, les repères les plus compétents s'expriment, en règle générale, à l'écrit et à l'oral, dans l'intelligence pratique, dans notre capacité orthographique, lexicale et sociale à enregistrer le monde de la vie. En tant qu'enseignant·e-s, à travers le dispositif décrit ici, nous cherchons à aider l'étudiant·e à faire un exercice de socioanalyse, c'est-à-dire à lui offrir les outils pour qu'il·elle puisse apprendre à objectiver son environnement social d'origine, à identifier les principales caractéristiques de son univers de socialisation, à penser de manière relationnelle pour ne pas rester prisonnier·e des hiérarchies culturelles, à dénaturaliser la trajectoire scolaire et, à ce titre, mobiliser une posture réflexive chez le sujet apprenant, pour qu'il se sente à l'aise et autorisé à parler de lui-même ou d'elle-même.

L'un des plus grands défis relevés lors de l'utilisation de la perspective biographique dans les formations d'enseignant·e-s réside dans la perception, pour le sens commun, que ce choix théorico-méthodologique serait « moins scientifique » que les perspectives plus objectivistes. On y ajoute la diversité des pratiques et le manque de systématisation des différences existantes dans les dispositifs maniés, et cela s'avère un grand défi dans

un univers encore méconnu du champ universitaire, ce qui justifie la nécessité de se pencher sur un « inventaire de principes » susceptible d'organiser de telles pratiques. Il y a aussi un problème théorico-méthodologique fondamental : sur quelle base un récit sera-t-il compris? Quelle connaissance visera-t-on? Quelle histoire devra-t-on reconstituer? De quoi parlera-t-on? Il faut aussi reconnaître que chaque individu a son propre rythme d'intériorisation, de maturation et d'objectivation, comme l'observe Josso (1997, p. 142). La capacité d'élaborer un récit dépend beaucoup de la mémoire, et le temps pour le faire n'est pas linéaire. Ainsi reconnaissons-nous que dans un cours avec un volume horaire de 60 heures, il reste encore beaucoup à faire. D'autre part, nous reconnaissons que même en un temps réduit, les effets produits par les récits surmontent les défis et les limites imposé·e·s par le temps.

Comme l'affirme Grard (2017), la perspective biographique est devenue une tendance qui traverse plusieurs disciplines. Ses vertus éthiques, politiques et épistémologiques sont importantes, et passent par le protagonisme attribué à la mémoire des « gens communs » (et la conséquente remise en question de l'histoire officielle), le privilège méthodologique du récit à la première personne et l'invention de modèles d'analyse moins concentrés sur l'explication et plus sur l'explicitation. Dans le cas de l'utilisation de cette perspective par la sociologie, il faut être attentif aux limites entre le récit et l'interprétation sociologique. Ainsi, en tant que chercheur·euse·s, si nous traitons le récit comme un objet en soi, en nous concentrant sur la construction du texte ou en renonçant à la tâche analytique qui nous concerne, nous abandonnons notre métier de sociologues. Du point de vue de l'utilisation de la perspective biographique comme ressource didactique, notre rôle est donc non seulement de nous assurer que nous avons fait un bon exercice d'apprentissage de l'imagination sociologique et de la pensée conceptuelle rigoureuse tout au long du cours, mais aussi d'objectiver le choix d'utilisation de ce dispositif. Si l'on entend ici mettre en évidence les effets thérapeutiques de l'approche, il faut aussi souligner que les perturbations individuelles vécues et rapportées par les étudiant·e·s ont des causes très concrètes et objectives, parmi

lesquelles l'appauvrissement d'une grande partie de la population, l'abandon de l'éducation publique au Brésil, les instabilités économiques et institutionnelles qui génèrent ou exacerbent les troubles personnels.

De cette façon, nous soulignons la dimension formative et thérapeutique de l'exercice de la socioanalyse dans la formation des enseignant-e-s, non pas simplement pour faire un éloge de la perspective biographique, mais aussi pour admettre que souvent, face à tant de dilemmes, c'est la voie qui nous semble la plus plausible de prendre. En outre, nous pensons qu'une telle démarche peut inspirer nos étudiant-e-s à manier ce type de dispositif et la sensibilité qui l'accompagne dans leur future pratique pédagogique.

Références

- Baudelot, Christian et Establet, Roger. 1971. *L'école capitaliste en France*. Paris : François Maspero.
- Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude. 1970. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Coleman, James et al. 1966. *Equality of educational opportunity*. Washington, DC : Office of Education; US Department of Health, Education and Welfare.
- Coulon, Alain. 2008. *A Condição de Estudante- A entrada na vida universitária*. Salvador : UFBA.
- Charlot, Bernard. *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos, 1996.
- Dardel, Éric. 2011. *O Homem e a Terra: natureza da realidade geográfica*. São Paulo : Perspectiva.

- Delory-Momberger, Christine. 2021. « Da condição à sociedade biográfica ». *Educar em Revista* (37): 1-16. <https://www.scielo.br/j/er/a/5p834hfdB9WTpkgJFt7DmMn/?lang=pt>.
- Fernandes, Florestan. 1963. *A sociologia numa era de revolução social*. São Paulo : Cia. Editora Nacional.
- Gaulejac, Vincent de. 2006. *As origens da vergonha*. São Paulo : Via Lettera.
- Grard, Julien. 2017. « Approche(s) narrative(s) et récit à la première personne. Généalogie et politiques de l'enquête », *Vie sociale* (20) : 85-98. <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2017-4-page-85.htm>.
- Josso, Marie-Christine. 1997. *Cheminer vers soi*. Paris et Lausanne : L'Age d'Homme.
- Josso, Marie-Christine. 2010. *Caminhar para si*. Porto Alegre : ed. PUCRS.
- Lahire, Bernard. 2013. *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisations*. Paris : La Découverte.
- Martins, José de Souza. 2020. « Desafios póstumos da sociologia de Florestan Fernandes ». *Estudos Avançados* (34): 223-242. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.014>.
- Pineau, Gaston et Marie-Michèle. 1983. *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Montréal/Paris : Éditions Saint-Martin/Éditions Edilig.

10. Histoires de vie, récits partagés et communautés de pratique. Autobiographie raisonnée et écriture collective en contexte universitaire

DAVIDE LAGO

Résumé

Ce chapitre vise à présenter les retombées du laboratoire *Biographies et savoirs communautaires* mis en place en contexte universitaire, à la Faculté de théologie de la Vénétie (*Facoltà teologica del Triveneto*), sur le campus de Vicence. Parmi les étudiant·e·s de niveau maîtrise/master en sciences des religions, à qui ce laboratoire a été proposé, treize l'ont volontairement choisi (jeunes et adultes). Ils et elles ont participé à douze sessions de travail de deux heures chacune. Créée en 2005 à Padoue, la Faculté de théologie de la Vénétie est un établissement privé qui compte sept campus régionaux dans le nord-est de l'Italie. D'autres facultés théologiques existent en Italie, même si, depuis 1873, elles ne peuvent pas faire partie des universités publiques.

Riassunto

Questo capitolo presenta le ricadute del laboratorio *Biografie e saperi comunitari*, tenutosi in contesto universitario alla Facoltà teologica del Triveneto (nell'istituto collegato di Vicenza). Rivolto alle studentesse e agli studenti della laurea magistrale in scienze religiose, il laboratorio è stato scelto volontariamente da tredici di loro, giovani e adulti, che hanno preso parte a dodici sessioni di lavoro di due ore ciascuna. Creata nel 2005 a Padova, la Facoltà teologica del Triveneto è un'istituzione universitaria che conta sette istituti superiori di scienze religiose collegati in rete nel Nordest. In Italia esistono altre facoltà teologiche, anche se dal 1873 non possono far parte delle università pubbliche.

Introduction

Le tournant narratif peut être caractérisé par quatre thèmes, selon les travaux de Pinnegar et Daynes (2007) : la relation spécifique entre le·la chercheur·euse et l'objet d'étude; les paroles qui deviennent un objet de recherche à la place des chiffres; l'accent mis sur le détail et pas seulement sur le général; l'ouverture aux différents modes de connaissance du monde et de compréhension de l'expérience humaine. « On explore des milieux auparavant considérés comme peu significatifs sur le plan de la recherche : la vie quotidienne, les contextes professionnels, l'histoire personnelle et celle des groupes sociaux » (Biasin et Chianese, 2022, p. 9). Il s'agit d'une forme de connaissance différente, dont l'essor peut être favorisé par l'intervention du·de la chercheur·euse ou du·de la formateur·rice d'adultes, et ce par le biais d'outils d'analyse spécifiques. Dans le cas du laboratoire *Biographies et savoirs communautaires*, l'autobiographie raisonnée, en tant que dispositif susceptible de valoriser le sujet en formation, ainsi que sur l'écriture collective ont été privilégiées, afin de permettre aux histoires de vie de converger vers un horizon commun.

Le laboratoire *Biographies et savoirs communautaires*

Destiné aux étudiant·e·s du niveau maîtrise/master, le laboratoire a été conçu selon cinq objectifs.

Le premier objectif avait pour but de proposer une formation transdisciplinaire. En effet, les deux animateurs opèrent dans les domaines de la psychologie et de la philosophie de l'éducation et ont déjà travaillé ensemble dans un organisme communautaire. Depuis des années, cette transdisciplinarité est fortement encouragée au sein de l'établissement. Or, comme des contraintes pédagogiques entravent cette approche dans les cours obligatoires, il a fallu créer des séminaires et des laboratoires adaptés. Chaque année, les étudiant·e·s doivent suivre des séminaires qu'ils et elles peuvent choisir à partir d'une liste prédéterminée par l'établissement.

Le deuxième objectif du laboratoire cherchait à favoriser l'engagement personnel de toutes les participantes et de tous les participants, en dépassant le plus possible l'approche de l'enseignement magistral, qui reste encore dominant. Considérant que ces personnes sont, pour une bonne partie, des adultes, il s'avère que la richesse de leur parcours de vie demeure parfois méconnue. De plus, même dans les cas où elle est déjà reconnue, elle n'est pas forcément valorisée. Il arrive alors que même celles et ceux qui terminent leur parcours universitaire, avec un très haut niveau de satisfaction personnelle, ont parfois l'impression d'avoir marqué l'établissement juste d'une manière latérale. Certes, nous pourrions objecter que cela arrive dans la grande majorité des universités. Néanmoins, si une certaine autoréférentialité de l'établissement par rapport aux étudiant·e·s peut sembler inéluctable, il reste que dans un petit établissement – c'est le cas du campus de Vicence – ce phénomène peut être plus facilement surmontable.

Pour le troisième objectif, nous visions la valorisation des biographies de celles et ceux qui prenaient part au laboratoire dans une logique de transformation du rapport à soi et aux autres (Draperi, 2016; Galvani, 2020). Autrement dit, une fois constatée la richesse d'un parcours, est-il possible de remanier la représentation de soi-même dans une logique d'autonomisation (*empowerment*)? Est-il possible de repérer des fils rouges dans les histoires de vie, et cela, tant dans une dimension personnelle que dans une dimension intrapersonnelle? Est-il possible de faire sortir sa propre biographie d'un certain solipsisme pour la faire rayonner dans un contexte collectif?

Un quatrième objectif consistait à expliquer des connaissances tacites propres aux communautés où les apprenantes et les apprenants sont impliqué·e·s, et cela, à partir notamment de la communauté universitaire. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur les travaux de Nonaka et Takeuchi en transitant par les quatre phases qu'ils ont proposées : celle de la socialisation, celle de l'extériorisation, celle de la combinaison et celle de l'intériorisation (1994).

Enfin, pour le cinquième objectif, nous voulions entraîner les personnes présentes dans un processus d'écriture en vue de la rédaction de leur mémoire. En effet, le travail final (une sorte de chef-d'œuvre) a consisté à écrire un texte collectif, livré à la direction du campus, mais destiné aux étudiant·e·s de première année de la rentrée suivante, dans une logique de relève. Or, bien que cette expérience d'écriture collective ne soit pas transposable d'emblée dans la rédaction d'un mémoire, nous avons misé sur le fait que la façon de construire le texte aurait pu aider les participant·e·s à la construction de leur travail personnel.

Déroulement du laboratoire

Première étape (six sessions)

Visant la constitution d'une véritable « communauté de pratique » (Wenger, 1998), nous avons choisi de consacrer les six premières sessions du laboratoire à l'« autobiographie raisonnée » (Desroche, 1990; Draperi, 2016; Lago, 2021). Pourquoi ce choix?

Selon Wenger, une communauté de pratique évolue à travers cinq stades caractérisés par différents niveaux d'interactions entre les membres et par des activités spécifiques.

Au stade *potentiel* (premier stade), les membres font face à des situations similaires, sans le bénéfice du partage des pratiques et se trouvent et découvrent des points communs. Au stade *coalescent* ou *d'unification* (deuxième stade), les membres partagent un parcours et reconnaissent leurs potentialités. Pour ce qui est des activités, elles et ils explorent les connexions, définissent une initiative collective et négocient des ententes communautaires. Au stade de *maturation* (troisième), les membres s'engagent dans le développement d'une pratique. C'est le moment où le niveau d'engagement est le plus intense. Concrètement, elles et ils s'impliquent dans des activités partagées, créent des produits, s'adaptent à l'évolution des circonstances et renouvellent leurs intérêts, leurs engagements et leurs relations. Le stade *disséminé* (quatrième) révèle que, même si l'engagement intense des membres ne peut pas durer longtemps, la communauté demeure vivante, ce qui constitue un élément de force et une source de connaissances. Du point de vue pratique, les membres restent en contact, communiquent, se retrouvent ou se téléphonent pour un conseil. Au dernier stade, appelé *mémorable*, la communauté n'est

plus centrale, mais, pour les membres, elle représente encore une partie importante de leur identité. Elles et ils se racontent des anecdotes, conservent les produits et collectionnent des souvenirs.

Le choix de pratiquer l'autobiographie raisonnée a permis aux participant-e-s de dépasser rapidement les trois premiers stades d'une communauté de pratiques : du stade potentiel au stade de maturation, en passant par le stade d'unification. Déjà à partir de la deuxième session de travail, l'implication dans un parcours qui leur demandait un effort personnel, ouvert sur la réalisation d'un produit collectif, a été bien acceptée.

L'autobiographie raisonnée est d'abord un entretien en profondeur, ancré dans la relation dialectique entre une personne-projet et une personne-ressource (Desroche, 1984, 1990). La première correspond à la personne interviewée, et sa position est centrale, tandis que la seconde représente celle qui se limite à noter ce que la personne-projet se remémore et à veiller au bon déroulement de l'entretien. Le rôle de la personne-ressource « est plutôt celui de soutenir le processus d'autodécouverte et de mise en récit que la personne-projet effectue pendant qu'elle déploie sa biographie » (Surian, 2011, 69). Tout ce que la personne-projet se remémore est annoté par la personne-ressource sur des feuilles, divisées en quatre colonnes, qui permettent de mettre en évidence les faits concernant sa formation formelle, sa formation non formelle, ses activités sociales et ses activités professionnelles. Une petite colonne initiale est réservée à la datation.

À la fin de l'entretien, le manuscrit qui en est issu (appelé *bioscopie*) est rendu à la personne-projet. Cette dernière s'appuie sur cette *bioscopie* pour rédiger une notice de parcours de 3-4 pages. Cette double phase (en duo et ensuite personnelle) introduit une dimension collective, par le biais du partage des notices de parcours dans un groupe de pairs (Dra-peri, 2016) qui se configure parfois comme une coopérative de production de savoirs (Galvani, 2014). Outre la reconnaissance réciproque, « le partage des différentes interprétations et la compréhension de leurs différences permettent la prise de conscience et la décentration des préjugés

et des conditionnements à travers lesquels chacun a construit sa propre expérience » (Galvani, 2014, p. 104-105). Cette dimension collective peut ensuite déboucher sur la rédaction d'un projet préalable à une recherche-action, sur la publication d'une histoire de vie ou encore, et c'est le cas présenté ici, sur la rédaction d'un texte collectif. Pour résumer, nous pouvons affirmer avec Draperi (2016) que cette pratique « est un moment privilégié qui à la fois suscite la réflexion sur soi et fonde le lien social » (p. 19).

Bien que pratiquée différemment, l'autobiographie raisonnée s'ancre dans des règles impératives. D'abord, elle « porte sur les faits publics vécus par la personne-projet » (Draperi, 2016, p. 11). À la personne-ressource « revient la responsabilité d'éviter ou d'interrompre l'expression des traumatismes si elle se présente » (*Ibid.*). Deuxièmement, « la personne-ressource ne parle pas d'elle » (*Ibid.*). Elle « n'est pas experte non plus du parcours de la personne-projet » (*Ibid.*). Elle « a une posture bienveillante et s'attache particulièrement aux faits positifs, constructifs, exprimés par la personne-projet » (*Ibid.*).

Tout compte fait, « l'entretien autobiographique est traversé par l'idée d'une recherche de cohérence, d'émancipation ou de libération de l'esprit, une recherche qui jamais ne nous éloigne du concret et du présent, mais qui nous les donne à voir différemment » (Draperi, 2016, p. 19). Néanmoins, cet aspect « intime » de l'autobiographie raisonnée est dialectiquement orienté vers l'extérieur, car cette pratique ne se limite pas à faire émerger une cohérence interne, mais « permet d'analyser les rapports d'interdépendance entre le micro-niveau de l'histoire de la personne, le méso-niveau des organisations ou groupes dans lesquels elle s'est intégrée, et le macro-niveau sociohistorique » (Galvani, 2014, p. 103).

Contrairement aux attentes, un grand nombre de participant·e·s (10 sur 13) ont choisi de profiter de deux sessions de partage de notices de parcours pour révéler certains faits cachés (ou quasi cachés) de leur propre parcours de vie. Nous utilisons l'expression « faits cachés » parce qu'il ne s'agit pas de faits réellement refoulés, mais plutôt de faits qui auraient

théoriquement pu être connus par les autres (certaines données sont repérables sur Internet, par exemple), mais que les personnes intéressées n'avaient jamais racontés aux collègues et, souvent, n'avaient racontés à personne, et cela, depuis longtemps. Les animateurs ont accepté d'intégrer ces données, en laissant la plus grande liberté d'expression aux participant·e·s. Fort·e·s de leurs compétences psychopédagogiques, ils ont estimé que la formule même du partage des notices de parcours permettait très bien de rester dans les limites de la pratique. Elle représente moins un outil d'analyse de groupe qu'une pratique d'auto-, éco- et co-formation, pour reprendre la trilogie de Gaston Pineau (2014, p. 131) qui fait référence aux « trois maîtres en éducation identifiés au début de l'*Émile* (Rousseau, 1762) : soi, les autres et les choses ».

Ce grand recours au récit plus intime peut étonner, surtout si l'on considère que ce choix a été fait par les étudiant·e·s plus âgé·e·s (l'âge moyen des dix membres concerné·e·s étant de 43 ans). Cette envie de se raconter, de se dévoiler même, a-t-elle trait à cette culture du narcissisme, dont nous parlait Christopher Lasch à la fin des années 70? Peut-être. Et pourtant, dans la session d'évaluation finale, d'autres motivations se sont imposées. D'abord, certain·e·s ont compris que des moments de ce type n'arrivent pas souvent et qu'il faut en profiter; un groupe qu'on « connaît » déjà bien, une activité encadrée, un moment qui fonctionne en guise de bilan... Tout cela a encouragé une prise de parole qui a dépassé les attentes initiales. D'autres ruminaient depuis longtemps sur la nécessité de régler un contentieux avec leur propre passé. Elles et ils avaient même recherché l'occasion d'y travailler. Tout compte fait, l'étonnement peut résider ici dans le fait que ce moment est arrivé lors d'une activité universitaire, dans un contexte formel d'apprentissage. Mais il s'avère que le contexte du séminaire, géré très différemment d'un cours magistral, a joué un rôle favorable à ce type d'apprentissage.

Seconde étape (six sessions)

La pratique de l'autobiographie raisonnée a facilité la création de petits groupes de travail, qui ont su faire face efficacement aux tâches requises pour terminer les six dernières sessions, complètement dédiées à l'écriture collective. Il en est sorti un texte de cinq pages, divisé en six petits chapitres, que les membres ont décidé de réserver pour les futur·e·s étudiant·e·s de première année. Livré à la direction du campus, le texte est devenu une lettre de bienvenue et aussi un balado (*podcast*) destiné aux réseaux sociaux.

Concrètement, une fois les notices de parcours partagées, chaque étudiant·e a pu présenter les fils conducteurs de son propre parcours de vie. Affichés sur un tableau, ces nombreux fils conducteurs ont été rassemblés, selon leur contenu, formant six groupes. À leur tour, ces groupes sont devenus les six chapitres du texte collectif à rédiger.

En avançant dans le travail de construction du texte, le groupe s'est bientôt rendu compte que plusieurs parties des contenus étaient en lien avec la métaphore du voyage. Peu à peu, les six chapitres ont alors adopté un style narratif caractéristique (cadre marin) et le contenu a été rédigé en imaginant la préparation d'un voyage en bateau.

Au final, le texte comprend une courte introduction titrée « Bienvenue à bord! » et six petits chapitres : 1) Les tempêtes de la vie; 2) Contre le vent; 3) Continuer à ramer; 4) L'étoile polaire; 5) Interpréter les cartes de navigation; 6) Prendre la mer!

À partir des fils conducteurs des participant·e·s, le texte est donc devenu un encouragement pour les futur·e·s étudiant·e·s, une sorte d'héritage des « seniors » pour les « juniors ».

Parcours et détournements

Réalisée avec les participant·e·s, l'évaluation du laboratoire a permis de vérifier que seulement trois des cinq objectifs déclarés au départ ont été pleinement atteints.

1) Proposer une formation transdisciplinaire

Les compétences psychopédagogiques mobilisées par les animateurs ont été appréciées, surtout dans le scénario de synthèse personnelle opéré par les étudiant·e·s (étant placé dans la phase finale du parcours universitaire, le laboratoire a été vécu comme une opportunité de ce type). Si les occasions de voir deux ou trois professeur·e·s qui partagent un laboratoire ne manquent pas, il arrive parfois que ce partage soit plutôt vertical, c'est-à-dire qu'elles et ils partagent surtout leur horaire en classe (chacun, chacune : une heure, une session...). Pour des raisons strictement organisationnelles, cela a été aussi le cas de ce laboratoire, étant donné que la première session se trouvait sous la responsabilité d'un enseignant et la seconde d'un autre. Néanmoins, les deux ont assuré leur présence à tout moment, en mobilisant leurs compétences en synergie continue.

2) Favoriser l'engagement personnel

Plusieurs participant·e·s ont affirmé avoir été surpris·e·s par le niveau d'engagement expérimenté. Certainement, la pratique de l'autobiographie raisonnée a joué un rôle incontournable, car elle les « sélectionne » dès le départ. En effet, une fois la démarche expliquée dans la toute première session de travail, une personne a préféré ne pas continuer et changer de laboratoire, ce qui était prévu par le règlement de l'établissement. Les

autres ont accepté d'accomplir les tâches prévues, même si ça venait avec des soucis pour certain-e-s. Tous ces soucis ont été balayés lors de la deuxième session : le fait de travailler en duo leur a permis de se situer facilement par rapport à la démarche et de prendre conscience que les deux postures, de personne-ressource et de personne-projet, aident beaucoup à remplir la tâche. De nouveaux soucis sont apparus ensuite en vue de la rédaction des notices de parcours et de leur partage au groupe. En revanche, ces soucis étaient accompagnés de l'envie de partager, de parler de soi-même aux collègues et de voir la richesse de leur propre parcours reconnue. Une fois les notices partagées, les soucis se sont réduits au minimum et le groupe a travaillé à grande vitesse. Même la rédaction du texte collectif, se révélant une expérience nouvelle, pour beaucoup, n'a plus posé de véritables difficultés.

3) Valoriser les biographies des participant-e-s

Pour certain-e-s, le laboratoire a fourni l'occasion de « faire le point » sur leur propre parcours. Pour d'autres, il leur a donné une occasion unique de raconter des détails biographiques longuement cachés. Pour toutes et tous, il a représenté un moment de reconnaissance différemment décliné, selon la polysémie repérée par Ricœur : la reconnaissance comme *identification*, la reconnaissance comme *acte de découverte de soi-même*, la reconnaissance *mutuelle*, la reconnaissance comme *gratitude* (Ricœur, 2004). Ces quatre déclinaisons se trouvaient présentes à parts égales. Sans doute, l'identification a touché surtout les plus jeunes à la recherche d'une identité un peu plus définie ou de mots-clés leur permettant de se présenter plus aisément. L'acte de découverte de soi-même a aussi été décliné différemment. En effet, si, pour les plus jeunes, le laboratoire leur a permis de nommer, pour la première fois, certaines phases et quelques réalisations de leur vie, les plus âgé-e-s ont vu cette découverte comme la compréhension du comment elles et ils ont su faire face à des événements qui auraient pu devenir troublants. La reconnaissance

mutuelle s'est présentée sous plusieurs facettes dont la plus intéressante est la suivante : certain·e·s participant·e·s ont fait la découverte du partage des fils conducteurs biographiques avec des collègues dont les jumelages étaient considérés comme moins « probables » (*senior/junior*, mère de famille/jeune globe-trotter, employé·e/musicien·ne...). Finalement, le quatrième type de reconnaissance est apparu le plus facile à saisir, car à tout moment durant le laboratoire et même après, les membres du groupe n'ont pas cessé de s'adresser de multiples expressions de gratitude réciproque.

Par rapport aux objectifs suivants, par contre, des détournements majeurs se sont imposés.

4) Formaliser les connaissances tacites des communautés où les participant·e·s sont impliqué·e·s

Au départ, l'idée était de profiter des connaissances mutuelles des participant·e·s pour constituer deux ou trois groupes qui auraient pu rédiger des textes différents. Idéalement, ces textes auraient pu valoriser les savoirs tacites propres aux différents milieux communautaires où chacune et chacun était impliqué·e. Or, compte tenu du degré d'unité atteint, grâce au partage des notices de parcours, le groupe a décidé de travailler sur la seule « communauté » qui les reliait toutes et tous, c'est-à-dire le campus de Vicence. C'est à partir de cette constatation qu'a été conçue l'idée de préparer leur texte pour les futur·e·s étudiant·e·s qui fréquenteront l'établissement.

5) Entraîner les participant·e·s dans un processus d'écriture en vue de la rédaction de leur mémoire

Vu la décision des membres du groupe de destiner leur texte collectif aux futur·e·s étudiant·e·s, le choix d'adopter un langage universitaire dans la version définitive a été abandonné à la faveur d'un style plus libre; pas de notes de bas de page, pas de bibliographie... Le texte issu du laboratoire demeure un récit inédit, unique et intelligible pour un public plus vaste.

Conclusion : trois témoignages

Annoncé dans l'introduction, le choix de pratiquer l'autobiographie raisonnée jumelée à l'écriture collective avait pour but de valoriser le sujet en formation ainsi que de faire converger les histoires de vie vers un horizon commun. Les trois verbatims qui suivent semblent confirmer le bien-fondé de ce choix, visant à agencer la dimension personnelle (normalement introspective et rétrospective) et la dimension collective (plutôt perspective).

A, 55-60 ans

À vrai dire, j'avais choisi l'autre laboratoire, car je suis une personne introvertie... C'est ça mon caractère. C'est plus facile d'écouter le professeur et de prendre des notes... Ça a été émouvant. Partager des éléments personnels me fait me sentir partie d'un groupe, finalement... quatre ans après mon arrivée dans cet établissement.

B, 55-60 ans

Ça a été pour moi un laboratoire choisi les yeux fermés. Je dois remercier A, qui m'a invitée à le suivre ensemble. Je ne croyais pas être capable d'arriver à partager ma vie. Je me suis sentie accueillie et acceptée.

C, 25-30 ans

Un atout : en écoutant les histoires de vie des autres personnes, nous arrivons à mieux nous comprendre nous-mêmes. Il nous arrive de donner un sens à des expériences que nous avons vécues et qu'auparavant nous n'arrivions pas à nous expliquer.

Les trois témoignages choisis (et rendus anonymes) nous révèlent au moins cinq éléments majeurs qui sont repérables dans une démarche biographique.

D'abord, ce que nous appellerons autoreprésentation de la personne joue un rôle important. Si une personne se considère comme introvertie, un laboratoire qui demande de l'engagement personnel sera plus difficile. Et pourtant, il est possible qu'un moment arrive où elle se rende compte qu'il faut oser, et cette opération semblera plus aisée si elle est accompagnée par un·e ami·e (le fait que B remercie A de l'avoir invitée, signifie que A, personne soi-disant introvertie, a pris l'initiative d'inviter B).

La façon classique de gérer un cours est sécurisante. La routine, représentée par la leçon magistrale, les notes à prendre, la salle avec les tables placées toujours de la même manière... Tout cela a le pouvoir de rassurer les étudiant·e-s, et aussi les professeur·e-s. Mais ce pouvoir rassurant a un prix, que nous comprenons mieux quand A affirme, à propos du laboratoire : « Ça a été émouvant » (c'est le deuxième élément). Qu'est-ce qui a provoqué cet état émouvant? La posture des animateurs? D'avoir choisi, de temps en temps, de s'asseoir en rond en déplaçant les tables? Il reste

que, d'après l'évaluation en groupe, les moments les plus intenses ont été les sessions en duo et celles du partage en groupe des notices de parcours. Dans le cas de A, il se peut aussi que l'effort émotif demandé pour accéder au laboratoire ait renforcé ce côté émouvant réellement vécu.

Troisième élément : finalement, A déclare son appartenance au groupe, quatre ans après son arrivée dans l'établissement, et B révèle se sentir acceptée. Cela nous renvoie aux travaux de Coulon (1997) et aux trois temps vécus par les étudiant-e-s à leur entrée en milieu universitaire : le temps de l'étrangeté, le temps de l'apprentissage et le temps de l'affiliation. Comment se peut-il que le temps de l'affiliation arrive avec au moins trois ans de retard? Quel effort est-il demandé à une personne qui se trouve dans un établissement où elle ne se sent pas complètement intégrée? C'est sans doute pour cette raison, durant l'évaluation à la fin du laboratoire, qu'une proposition a été formulée : déplacer ce dernier en première année de licence. À vrai dire, il se peut aussi que le laboratoire ait permis de régler des cas liés au pouvoir et à la symétrie entre les étudiant-e-s adultes et les professeur-e-s. Cela mériterait un approfondissement ultérieur, notamment pour les établissements où l'âge moyen du corps estudiantin est plus élevé que celui du corps professoral.

Quatrième élément : une activité universitaire peut être choisie « les yeux fermés », comme nous le rappelle B. La présentation des activités prévues, repérable dans la brochure de l'établissement et dans les réseaux sociaux, semble ne pas avoir influencé le choix de B. Ce choix a été provoqué grâce à l'invitation reçue de A. Ces aléas demeurent toujours possibles, notamment dans les activités plus libres. Ils ne sont ni prévisibles, ni maîtrisables par les animateurs. Ils demandent juste qu'on leur laisse leur espace, en prévoyant un système de recrutement suffisamment souple pour permettre à l'imprévu et/ou à « l'impensable en formation » (Perticari, 2007) de trouver sa place.

Nous notons un dernier élément à retenir dans le témoignage de C d'où émerge toute la pertinence de l'affirmation de Draperi, déjà cité, sur l'importance de voir différemment son propre parcours de vie. C'est ce

qui déclenche un parcours d'auto-formation. Mais cela arrive après le partage des notices de parcours, donc après la reconnaissance mutuelle. Auto-formation et co-formation se nourrissent donc entre elles, dans une dynamique cyclique aux effets imprévisibles. Et l'éco-formation? Elle s'est montrée puissante pendant la phase d'écriture collective. Les participant·e·s y ont pris conscience du rôle joué dans leur parcours par les événements marquants, les moments inattendus, les voyages, les échecs, les deuils et toutes les rencontres-révélation avec le monde animal/végétal/minéral, avec le cosmos et pour certain·e·s avec la transcendance. Comme semble le dire C, c'est cette nouvelle prise de conscience qui fournit la clé pour « donner un sens à des expériences que nous avons vécues et qu'auparavant nous n'arrivions pas à nous expliquer ».

Références

- Biasin C. et Chianese G. (2022). *Apprendere in età adulta. Modelli teorici e operativi*. Milan : Mondadori Università.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Desroche, H. (1990). *Entreprendre d'apprendre. D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*. Paris : Éditions ouvrières.
- Drapéri, J.-F. (2016). *Parcourir sa vie. Formation à l'autobiographie raisonnée*. Valence : Presses de l'économie sociale.
- Galvani, P. (2014). L'accompagnement maïeutique de la recherche-formation en première personne. *Éducation permanente*, 201, 98-112.
- Galvani, P. (2020). *Autoformation et connaissance de soi*. Lyon : Chronique sociale.

- Lago, D. (2021). L'autobiographie raisonnée : histoire d'une pratique de trans-formation. Dans H. Prévost, M.C. Bernard et D. Lago (dir.), *Histoires de vie et récits en formation. Pratiques sociales et démarches personnelles*. Lyon : Chronique sociale, 23-38.
- Lamari, M. (2010). Le transfert intergénérationnel des connaissances tacites : les concepts utilisés et les évidences empiriques démontrés. *Télescope*, 16/1, 39-65.
- Lasch, C. (2008). *La culture du narcissisme*. Paris : Flammarion.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization science*, 5/1, 14-36.
- Perticari, P. (2007). *L'educazione impensabile. Apprendere per difetto nella rete globale*. Milan : Elèuthera.
- Pineau, G. (2014). Histoires de vie et stratégies de formation universitaires coopératives. *Éducation permanente*, 201, 123-135.
- Pinnegar, S. et Dayes, G. (2007). Locating Narrative Inquiry Historically : Thematics in the Turn to Narrative. Dans D. J. Clandinin (dir.), *Handbook of Narrative Inquiry*. London/Thousand Oaks : Sage, 3-34.
- Ricœur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Gallimard.
- Surian, A. (2011). L'autobiografia ragionata e i percorsi di bilancio di competenze. Dans A. Serbati et A. Surian (dir.), *Bilancio e portfolio delle competenze : percorsi in ambito cooperativo*. Padoue : Cleup, 61-71.
- Wenger, É. (1998). Communities of practice: learning as a social system. *The Systems Thinker*, 9/5.

II. Le Master professionnel Formation des Formateurs (FORMEP). Tutorat, récits de vie et collaboration

DENISE GISELE DE BRITTO DAMASCO ET LAURIZETE FERRAGUT PASSOS

Résumé

Ce chapitre présente le Master professionnel en éducation intitulé Formation des Formateurs (FORMEP), un programme post-diplôme de l'Université pontificale catholique de São Paulo, ainsi que l'activité complémentaire appelée Tutorat, basée sur une approche de recherche narrative. Cette formation diplômante vise à accueillir des professionnel·le·s des réseaux éducatifs brésiliens qui souhaitent analyser et/ou développer un dispositif de formation sur et pour les écoles publiques et privées. La structure pédagogique du FORMEP comprend deux années d'études, incluant une recherche empirique en éducation. Les tutrices et tuteurs de ce master sont des doctorant·e·s et des chercheur·euse·s postdoctorant·e·s en éducation, qui collaborent pour encadrer ces étudiant·e·s, tout en valorisant leurs parcours personnels et professionnels, afin de les guider dans la réflexion et la construction de leurs projets de recherche à partir d'une approche (auto)biographique. Lors du premier semestre, le projet d'écriture de soi a pour titre « Mon thème et moi » et durant le second semestre, « Mon thème et les autres ». Ces deux textes constituent la base de la recherche qui sera développée au cours de la deuxième année de ce master professionnel.

Resumo

Este artigo apresenta o Mestrado Profissional em Educação intitulado Formação de Formadores (FORMEP), um programa de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a atividade complementar intitulada Tutoria, baseada em abordagem da pesquisa narrativa. Essa pós-graduação *stricto sensu* busca acolher profissionais das redes de ensino do Brasil que desejam analisar e/ou desenvolver um dispositivo de formação para e sobre as escolas públicas ou privadas da educação básica. A estrutura pedagógica do FORMEP prevê dois anos de estudos, incluindo a pesquisa empírica em educação. As tutoras e tutores são doutorandas(os) e pesquisadoras(es) em pós-doutorado que trabalham em colaboração orientando tais mestrandas(os), valorizando seus percursos pessoais e profissionais, a fim de guiá-los na construção e na reflexão sobre seus projetos de pesquisas a partir de uma abordagem (auto)biográfica. Durante o primeiro semestre, a escrita de si intitula-se “Meu tema e eu” e no segundo semestre, “Meu tema e os outros”. Esses dois textos tornam-se a base para a pesquisa que será desenvolvida durante o segundo ano do Mestrado Profissional.

Abstract

This article presents the Professional master's in education entitled Training of Trainers (FORMEP), a post-graduation program of the Pontifical Catholic University of São Paulo and the complementary activity entitled Tutoring, based on narrative research approach. This *stricto sensu* post-graduation program seeks to welcome professionals from the Brazilian education networks who wish to analyze and/or develop a training device for and on public or private schools of basic education. The pedagogical structure of FORMEP provides for two years of studies, including empirical research in education. The tutors are PhD students and researchers

in postdoctoral studies who work in collaboration guiding the students, valuing their personal and professional careers, in order to guide them in the construction and reflection on their research projects from a (auto)biographical approach. During the first semester, the writing of him/herself is entitled « My theme and I » and in the second semester, « My theme and the others ». These two texts become the basis for the research that will be developed during the second year of the Professional Master's Degree.

Introduction

Ce chapitre présente le Master professionnel en éducation intitulé Formation des Formateurs (FORMEP), un programme post-diplôme de l'Université pontificale catholique de São Paulo, ainsi que l'activité complémentaire appelée Tutorat, basée sur une approche de recherche narrative. Cette formation diplômante vise à accueillir des professionnel·le·s des réseaux éducatifs brésiliens qui souhaitent analyser et/ou développer un dispositif de formation sur et pour les écoles publiques et privées.

Ce chapitre est organisé en trois parties. La première partie présente les récits de vie et l'écriture de soi comme une force épistémologique et méthodologique qui nous fait considérer qu'il y a eu, ces dernières années, un tournant narratif en éducation.

Dans la seconde partie, nous expliquons l'organisation du Master FORMEP, notamment sa structure pédagogique qui prévoit deux années d'études en présentiel, comprenant une recherche en éducation ciblée sur la formation des formateur·rice·s. Le but ici est de présenter ce master comme une possibilité de suivre des démarches méthodologiques à partir du paradigme narratif : un champ de savoirs en terrains d'enquête de la recherche biographique.

Le programme FORMEP propose en première année le Tutorat qui donne la possibilité aux étudiant·e·s d'élaborer des projets de recherche de façon collaborative. L'organisation de ce Tutorat est basée sur une approche de recherche narrative et sur la collaboration entre pair·e·s à partir de rencontres en mini-groupes, pour faire émerger l'écriture de soi comme premier pas dans ce Master professionnel FORMEP. Enfin, la troisième partie de ce chapitre vise à décrire les démarches réalisées lors des 16 séances offertes dans le cadre du Tutorat.

Récits de vie, écriture de soi : la force du tournant narratif en éducation

Dans l'ouvrage *Le Sens de l'Histoire : Moments d'une biographie* par en 2001, Remi Hess livre son récit de vie réalisé à partir d'entretiens avec Christine Delory-Momberger qui ont eu lieu entre 1999 et 2000. Si « d'un point de vue événementiel, le récit de Remi Hess peut être lu comme la traversée de l'histoire intellectuelle et universitaire de ces trente années » (Delory-Momberger, Hess 2001, p. 1), d'un point de vue épistémologique, la théorie des moments est utilisée comme un dispositif d'entretien construit autour de ses expériences. Christine Delory-Momberger a fait « le choix délibéré des lieux d'enregistrement visant à permettre que se tienne une parole autre que celle à laquelle invitent les espaces domestiques et institutionnels » à partir d'une réécriture faite des transcriptions des enregistrements en comprenant ce récit de vie comme « une histoire de vie en perpétuelle construction et évolution et qu'il ne peut prétendre à autre chose qu'à en représenter un moment transitoire » (Delory-Momberger, Hess 2001, p. 3).

Cet ouvrage nous introduit également à l'histoire du genre autobiographique depuis le XVIII^e siècle, ce qui n'est pas l'objet de ce chapitre¹. En même temps, y est définie ce qu'est une « histoire de vie », c'est-à-dire « faire l'histoire de sa vie, se réapproprier son histoire », tout en rapprochant ce concept de celui de « fiction vraie » (Delory-Momberger, Hess 2001, p. 8). Pour eux,

Si l'histoire de vie n'est pas un déjà-là auquel donnerait accès le récit qui en est fait, elle apparaît en revanche comme un des lieux privilégiés de l'invention et de la production du sujet dans le langage. Acte de parole complexe qui institue le sujet dans le temps où il l'énonce, l'histoire de vie mérite pleinement le statut d'acte performatif que les linguistes reconnaissent aux énoncés qui effectuent l'action en même temps qu'ils la signifient. (Delory-Momberger, Hess 2001, p. 9)

Le paradigme narratif est présent dans un éventail de dispositifs paroliques (la confession, le dispositif psychanalytique, la confrontation avec l'intervention psychosociologique), des dispositifs privilégiant la production écrite (le journal, la correspondance), des dispositifs alliant parole et écriture, selon Delory-Momberger et Hess (2001). Nous sommes invité-e-s à « connaître, se connaître et se reconnaître » (Delory-Momberger, Hess 2001, p. 400). Pour ces auteurs,

L'histoire de vie est donc une forme intéressante de moment analytique, de moment socio-historique d'une anthropologie du moi. Le sujet s'y construit. En même temps que le sujet comprend des déterminations sociales qui ont pu peser sur lui, il perçoit les choix qu'il a faits, les occasions qu'il a saisies. Car, le sujet, plus qu'il

1. Pour mieux saisir l'historique du développement de l'approche (auto)biographique, voir également Gauthier et Bourgeois (2016).

ne se donne, se prête constamment au monde et aux autres. Ainsi, il se renouvelle et s'ouvre de nouveaux possibles. (Delory-Momberger et Hess 2001, p. 405)

À partir de cette écriture de soi ou « pour soi », comme soulignent Delory-Momberger et Hess (2001, p. 257), nous comprenons la force du tournant narratif dans la recherche en éducation. Au Brésil, nous avons eu, au début du XXI^e siècle, accès à plusieurs traductions d'articles des chercheur·euse·s lié·e·s à l'histoire de vie et au mouvement narratif². En 2007, Marie-Christine Josso a publié en portugais, dans une revue classée, un texte intitulé « Transformation de soi à partir du récit d'histoire de vie ». Selon Josso (2007), les approches biographiques sont une voie pour appréhender le savoir, puisque les professionnel·le·s qui s'y forment sont capables de « développer une conscience de soi-même et d'un collectif » (p. 437).

En 2016, Baroni apparente le terme « tournant narratif » à l'« empire du récit » ou la « narratologie ». Le « tournant narratif » est présent dans plusieurs domaines du savoir, si l'on considère les formes narratives dans l'historiographie ou dans la sociologie, si l'on considère aussi les histoires de vie dans les formations pour adultes, dans l'approche narrative des démarches thérapeutiques, dans les biographies langagières issues de la filière didactique des langues, entre autres.

Selon Baroni (2016), ce mouvement intitulé « tournant narratif » remonte à une quarantaine d'années, à partir des publications de penseurs tels que Paul Ricœur, Peter Brooks, Hayden White, Carlo Ginzburg ou Jerome Bruner. Ce tournant narratif, d'après Baroni, conduit à distinguer une discipline institutionnelle d'une discipline de recherche. Pour cet auteur, qui se présente comme narratologue, « dans un monde idéal, il serait probablement plus efficace de créer une nouvelle section de sorte que

2. Pour mieux appréhender la recherche (auto)biographique en éducation en Amérique latine, nous suggérons la lecture de ce terme à partir de Elizeu Clementino de Souza (Delory-Momberger, 2019, p. 241-246).

discipline institutionnelle et discipline de recherche puissent enfin correspondre l'une à l'autre, et que la visibilité de la théorie du récit soit optimale » (p. 235).

Dans un ouvrage plus récent sous la direction de Delory-Momberger, intitulé *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (2019), nous avons totalisé 150 entrées sur cette approche narrative. Cet ouvrage réunissant 90 contributrices et contributeurs a été organisé en quatre parties : a) la première partie aborde 64 notions sur la recherche biographique en éducation; b) la deuxième partie présente 27 courants et théories des histoires de vie en formation ainsi que de la recherche biographique; c) la troisième partie explicite 39 démarches et dispositifs issus de cette approche et enfin, d) la quatrième partie de cet ouvrage liste 20 champs, comme des lieux de formation et de ce type de recherche biographique en éducation.

Ce *Vocabulaire* (Delory-Momberger, 2019) propose notamment des définitions pour les termes « autobiographie » et « récit de vie ». Peter Alheit, auteur du texte sur l'autobiographie, la présente comme une recherche biographique, déclinée en narration biographique, mouvement rétrospectif présent dans « une multitude de variantes : autobiographies, mémoires et biographies classiques, fictions biographiques... lettres et journaux intimes et aussi textes modernes comme les blogs sur Internet » (p. 33). Christophe Niewiadomski, auteur du texte sur le « récit de vie », attire l'attention sur l'importance de distinguer ce terme du terme « histoire de vie ». Pour lui, « le terme récit de vie, quant à lui, renvoie de façon plus explicite à une méthodologie de recueil de données » et le terme « histoire de vie » couvrirait plutôt des faits personnels temporels (p. 136). Dans cet ouvrage, les termes « histoire de vie » sont un courant et une théorie, sachant que « histoire de vie et génération », « histoires de vie de collectivité » et « histoire de vie en formation » sont des démarches et pratiques. Cela nous fait comprendre que ce champ du savoir est assez riche et doit s'accompagner de rigueur méthodologique.

Lors de la première année d'études, l'organisation institutionnelle du Master professionnel FORMEP privilégie le récit de vie et un éventail de disciplines lié au paradigme narratif en éducation, ce qui sera développé dans la partie suivante.

Le Master professionnel Formation des Formateurs – FORMEP

André et Príncipe (2017) discutent de la place de la recherche dans les masters professionnels en éducation au Brésil. Les deux autrices soulignent les soupçons et la résistance vis-à-vis de ce type de master, sachant que le master recherche était le plus choisi dans notre contexte. En s'appuyant sur l'exemple du Master professionnel Formation des Formateurs (FORMEP), André et Príncipe mettent en évidence l'articulation entre la recherche et la pratique pédagogique dans la structure de ce master. Elles concluent que ce type de master s'impose dans nos universités.

André (2017) analyse la distinction entre le master professionnel et le master recherche. Pour le master professionnel, la pratique enseignante est un objet privilégié d'étude, sachant que les participant·e·s à ce master sont des enseignant·e·s sur le terrain, des maître·sse·s d'école, des conseiller·e·s pédagogiques, directrices et directeurs d'écoles. Le master recherche cible au préalable l'avancée du savoir. Le point commun de ces deux types de master est la rigueur théorique et méthodologique, le plan détaillé de la recherche sur le terrain, le contrôle et la systématisation du savoir.

Le Master FORMEP est une formation diplômante sur deux ans, comprenant une recherche en éducation. Ce programme, créé en 2012, a fonctionné à partir de 2013, sachant que la rentrée universitaire au Brésil a lieu en février ou en mars (André, 2016). Cette formation FORMEP comprend

deux volets de recherche, l'un portant sur le développement professionnel du ou de la formateur·rice et les pratiques éducatives, l'autre sur les évaluations dans les espaces éducatifs.

Ce Master FORMEP est une formation en présentiel qui a lieu dans les espaces de la PUC de São Paulo, sachant qu'en 2020 et 2021, étant donné la pandémie de Covid-19, nous avons eu deux années d'activités en distanciel synchrone. En 2022, les activités ont repris en présentiel, mais l'activité complémentaire du Tutorat a conservé quelques groupes en distanciel.

Ce programme FORMEP valorise la recherche sur la pratique professionnelle. Pour André (2016), il s'agit d'une recherche « engagée » qui exige une planification et de la rigueur méthodique. Il s'agit d'une recherche ancrée dans les contextes professionnels de celles et ceux qui décident de suivre ce programme : des professionnel·le·s des écoles, des conseiller·e·s pédagogiques, des directrices et directeurs, des enseignant·e·s des systèmes éducatifs de São Paulo et du pays entier.

La structure curriculaire de ce Master FORMEP prévoit, lors de la première année, trois disciplines institutionnelles obligatoires, ainsi qu'une activité complémentaire intitulée Tutorat. Ces disciplines institutionnelles obligatoires ciblent la formation des formateur·rice·s, les enjeux liés à l'évaluation et la méthodologie de la recherche en éducation. Les étudiant·e·s de ce programme sont convié·e·s également à s'inscrire dans des disciplines électives d'autres programmes de Master en éducation de la PUC de São Paulo : le Master recherche en Psychologie de l'Éducation; le Master recherche en Histoire, Politique et Société et le Master recherche en Curriculum³.

3. La PUC de São Paulo offre des études doctorales également en Curriculum (voir sur <https://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/educacao-curriculo>), en Histoire, Politique et Société (voir sur <https://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/educacao-historia-politica-sociedade>) et en Psychologie de l'Éducation. Il faut souligner que le Master du programme d'études en Psychologie de l'Éducation à la PUC de São Paulo date de 1969 (niveau master).

Dans son programme, le FORMEP propose une discipline institutionnelle appelée « Études (auto)biographiques et recherche narrative : perspectives théorique et méthodologique de l'étude du travail et de la formation des formateurs ». Le cadre théorique sur lequel cette discipline s'appuie prévoit la lecture d'articles et d'ouvrages de spécialistes telle-s que :

- a) Christine Delory-Momberger pour une étude approfondie sur la recherche biographique, les ateliers biographiques;
- b) Daniel Bertaux pour la compréhension des récits de vie;
- c) Elizeu Clementino de Souza pour la compréhension de la recherche (auto)biographique en éducation en Amérique Latine;
- d) la lecture d'articles classiques à partir de Franco Ferrarotti, pour bien saisir l'autonomie de la méthode biographique et de Pierre Dominicé, pour la formation des adultes et le paradigme biographique;
- e) Jean Clandinin et Michael Connelly pour la recherche narrative;
- f) Jorge Larrosa Bondía, afin de bien saisir les termes « expérience » et « savoir de l'expérience »;
- g) Maria Conceição Passeggi qui nous présente l'expérience en formation, ainsi que Marie-Christine Josso qui analyse la formation de l'adulte et l'adulte en formation.

Un autre exemple de cours institutionnel offert dans le cadre du programme FORMEP s'intitule « Groupes collaboratifs, communautés d'apprentissage, communauté de pratique dans les écoles : constitution, pratiques et vécus ». Le cadre théorique prévu est construit à partir de travaux de chercheur-euse-s brésilien-ne-s très renommé-e-s telle-s que :

- a) Bernadette Gatti et Marli André pour la compréhension de la situation des enseignant-e-s au Brésil;
- b) Dario Fiorentini pour saisir le sens de communautés d'apprentissage;
- c) Gloria Calvo qui nous offre un panorama sur le développement professionnel dans plusieurs pays;
- d) Laurizete Ferragut Passos qui définit les groupes collaboratifs;
- e) Maria Assunção Flores et Fernando Ilídio Ferreira qui analysent plusieurs sortes de communau-

C'est l'un des premiers programmes au Brésil. Pour plus d'information, voir sur <https://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/educacao-psicologia-da-educacao#apresentacao>

tés d'apprentissage; f) Marilyn Cochran-Smith qui étudie le sens de la collaboration et du travail collectif et enfin, g) Michel Fullan et Andy Hargreaves qui présentent l'école comme organisation.

Bien que le FORMEP offre, avec le cours intitulé « *Recherche en éducation* », un vaste panorama méthodologique aux étudiant·e·s du FORMEP, nous comprenons pourquoi leur choix méthodologique se cantonne aux approches narratives, à l'autobiographie et l'atelier biographique, entre autres. Nous y retrouvons en effet, comme démarches de collecte de données, la réalisation de groupes de discussion et d'entretiens semi-dirigés ou d'entretiens narratifs. Pour la méthode d'analyse des données, nous privilégions par ailleurs l'analyse des récits⁴ (André, 1983). Sigalla et Placco (2022) soulignent que la méthode de l'analyse des récits proposée par l'une des fondatrices du programme FORMEP, Marli André, vise à inclure des éléments implicites et non implicites des messages, voire des éléments verbaux et non verbaux. Selon André (1983), les registres des observations et des entretiens, ainsi que tout ce qui a été collecté lors de la recherche sur le terrain (journal de recherche, documents, photos, mimiques, etc.), tout ce qui a été vu lors de la collecte des données est à analyser.

Jusqu'à présent, onze enseignant·e·s chercheur·euse·s se sont consacré·e·s à ce programme⁵ et 265 mémoires ont été soutenus entre 2015 et 2021. Le FORMEP propose tous les deux ans une rencontre scientifique intitulée Séminaire de Pratique. Ces séminaires sont l'occasion de diffuser la production issue de ce master. Cinq éditions ont déjà eu lieu. À noter que l'édition de 2021 était en ligne, en raison de la crise sanitaire⁶. Organisée par les étudiant·e·s du FORMEP, cette rencontre scientifique est un

4. Du portugais : Análise de Prosa (Notre traduction).

5. Selon le site du programme sur Internet disponible sur <https://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/educacao-formacao-de-formadores#corpo-docente>

6. Pour accéder aux Actes de la dernière édition de ce séminaire, voir sur https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/educacaoformacaoformadores/ANAIS_2021_Formep_18fev_2022%20.pdf

espace de partage des recherches et des expériences, ouvert à l'ensemble des étudiant·e·s en master. Pour ce qui est du Tutorat, une activité est également prévue, bénéficiant d'une coordination spécifique, gérée par des tutrices depuis sa première édition. Ces tutrices constituent le noyau dur du Tutorat, avec l'enseignante chercheuse qui coordonne le FORMEP. Chaque semestre, ce noyau dur est responsable d'inviter, dans le cadre du Tutorat, des doctorant·e·s et postdoctorant·e·s des programmes d'études supérieures en éducation de la PUC de São Paulo.

Le Tutorat : organisation, démarches, formation des tutrices et tuteurs

Le point de départ du Tutorat est la pratique enseignante professionnelle. Ce Tutorat est structurant pour le Master FORMEP, dans la mesure où les étudiant·e·s n'ont pas accès à leurs directeur·rice·s de recherche lors de la première année de master. Ils et elles sont en contact avec des tuteur·rice·s qui, pour la plupart, ont été également étudiant·e·s dans ce programme. Cela crée une dynamique interne authentique, puisque ces tuteur·rice·s ont déjà vécu le Tutorat dans leur parcours académique. Kulnig, Reis, Santos (2015) affirment que la participation en tant que tuteur·rice signifie apprendre à encadrer l'étudiant·e, puisque cette activité induit un dialogue entre enseignant·e·s et apprenant·e·s ainsi qu'un travail collectif et en groupe. Selon ces autrices, « le Tutorat été un formidable atelier de partage d'expériences et d'apprentissages » (Kulnig, Reis, Santos 2015, 40918-40919)⁷. Pour elles, ce qui est collectif crée des liens entre les tuteur·rice·s et les tutoré·e·s, des liens entre plusieurs acteur·rice·s de ce processus d'apprentissage. Toujours d'après Kulnig, Reis et Santos (2015), c'est la possibilité d'« apprendre à plusieurs niveaux :

7. Texte original : "A tutoria tem significado uma grande oficina de vivências e aprendizagens." (Kulnig, Reis, Santos 2015, 40918-40919).

apprendre à guider l'étudiant-e, à dialoguer avec les enseignant-e-s et à travailler en groupe entre tuteur-ric-e-s, construire un retour sur les étudiant-e-s et leurs productions qui n'exprime pas seulement une opinion individuelle, mais la synthèse d'un collectif qui œuvre pour le développement de toutes les personnes impliquées » (40918-40919)⁸.

Ce groupe de tuteur-ric-e-s travaille en collaboration avec la coordination du programme FORMEP qui est sensible au fait de répondre aux situations spécifiques, à des changements de tout ordre et aux enjeux liés à un travail entre pair-e-s, ainsi qu'entre tuteur-ric-e-s novices et expérimenté-e-s. Les tuteur-ric-e-s qui encadrent les étudiant-e-s du FORMEP travaillent en collaboration avec le programme de façon bénévole et reçoivent une attestation de participation au Tutorat en tant que tuteur-ric-e à la fin de chaque année. Le programme FORMEP oeuvre ainsi à la valorisation des parcours personnels et professionnels des étudiant-e-s dorénavant appelé-e-s tutoré-e-s ou participant-e-s au Tutorat, afin de les guider dans l'élaboration de leurs projets de recherches à partir d'un paradigme narratif. La coordination du Tutorat organise des mini-groupes de deux ou trois personnes par tuteur-ric-e, pour que les tutoré-e-s avancent en pairs et planifient ainsi mieux leur formation à la rentrée et les activités semestrielles.

Lors de la première année d'études, ce Tutorat a une valeur de deux crédits par semestre pour les tutoré-e-s. Une coordination formée par des tuteur-ric-e-s plus expérimenté-e-s suit par ailleurs le groupe de tuteur-ric-e-s, de façon à mieux encadrer les activités développées en groupes. Il s'agit d'organiser en mini-groupes environ 40 tutoré-e-s par semestre.

8. Texte original : "Uma aprendizagem em vários níveis: aprender a orientar o aluno, a dialogar com os professores e a trabalhar em grupo entre tutoras/es, construindo uma devolutiva sobre os alunos e suas produções que expressa não somente uma opinião individual, mas a síntese de um coletivo que trabalha em prol do desenvolvimento de todos os envolvidos." (Kulnig, Reis, Santos 2015, 40918-40919).

En 2016, André et al. (2016) ont mené une recherche sur le Tutorat dans le cadre du programme FORMEP. Il a été proposé à 116 tutoré·e·s et 13 tuteur·rice·s des années 2013, 2014 et 2015, un questionnaire avec trois questions ouvertes. Un total de 45 personnes ont participé à la recherche. L'analyse de leurs réponses a permis de conclure que le Tutorat était perçu comme un espace d'apprentissage ouvrant la possibilité d'un développement professionnel, pour les tutoré·e·s autant que pour les tuteur·rice·s. Le Tutorat apparaît donc comme une activité contribuant de façon positive à la formation de futur·e·s chercheur·euse·s et enseignant·e·s de l'enseignement supérieur.

Selon Reis, Aranha et André (2019), depuis 2018, l'approche méthodologique privilégiée par les tuteur·rice·s est celle des récits narratifs. Les trois autrices définissent ce choix méthodologique « comme une pratique éducative qui, basée sur les expériences de vie personnelles et professionnelles racontées par les participant·e·s, favorise une réflexion capable de récupérer des expériences, des valeurs et des attentes, et peut également façonner la vie des participant·e·s. » (p. 250)⁹.

À titre d'exemple, Sigalla (2021) a soutenu une thèse de doctorat, au sein du Programme d'études supérieures en Psychologie de l'Éducation de la PUC de São Paulo, qu'elle définit comme un tutorat académique entre pair·e·s. Cette recherche, qui avait pour objectif de comprendre le Tutorat en tant qu'espace collaboratif et de formation, lui a permis de recueillir les témoignages de 17 tutoré·e·s et de 13 tuteur·rice·s. Elle en est venue à la conclusion que les interactions entre pair·e·s expérimenté·e·s permettaient de renforcer la capacité réflexive et métacognitive des tuteur·rice·s et tutoré·e·s, grâce à un calendrier de rencontres privilégiant le dialogue,

9. Texte original: “Pode ser entendida como uma prática educativa que, a partir das experiências de vida pessoal e profissional, narradas pelos participantes, favorecem uma reflexão capaz de resgatar experiências, valores, expectativas, podendo também, configurá-la.” (Reis, Aranha, André 2019, p. 250 – Notre traduction).

le partage d'idées, des doutes et des difficultés. C'est justement le détail de 16 de ces rencontres formatives qui sera dévoilé dans les deux sections suivantes.

Les démarches pour écrire le texte « Mon thème et moi »

Étant donné que l'objectif de l'approche narrative est l'écriture de soi, le Tutorat est organisé en huit séances par semestre, d'une durée d'une heure chacune, qui ont lieu tous les quinze jours. En guise d'exemple, nous détaillerons ci-après les étapes pour construire le premier texte « Mon thème et moi » en 2021. Il s'agit de cibler les objectifs de chaque rencontre et de présenter une consigne à suivre pour la rencontre suivante :

- **Première rencontre** : discuter des objectifs du Tutorat et expliquer le contrat d'apprentissage à suivre par les tutoré·e·s (le calendrier des rencontres, l'importance de l'assiduité, de la lecture des textes des collègues, entre autres détails); nous suggérons que les séances soient enregistrées avec l'accord de chacun·e; et cette première rencontre donne lieu à la présentation orale de chaque membre du mini-groupe, y compris la tutrice ou le tuteur. Comme consigne pour la rencontre suivante, nous demandons aux tutoré·e·s de réfléchir à leur trajectoire de vie professionnelle, à partir des questions suivantes : qui suis-je? Pourquoi suis-je là, dans ce programme FORMEP? Qu'est-ce qui m'a fait venir là? Quels ont été les moments charnières de ma formation et de mon parcours professionnel? Y a-t-il des problèmes ou des questions qui m'inquiètent dans mon contexte professionnel?
- **Deuxième rencontre** : présenter un récit oral de sa trajectoire de vie, lié à son intérêt pour la recherche et pour le programme de formation FORMEP. Comme consigne pour la rencontre suivante, nous leur demandons d'écrire ce parcours de vie professionnelle (Texte n.1), en

insistant sur le fait que ce texte doit être envoyé une semaine avant la troisième rencontre, afin de permettre aux collègues du mini-groupe de le lire.

- **Troisième rencontre** : étant donné que le premier texte écrit (Texte n.1) avait été partagé en ligne une semaine avant cette rencontre, nous demandons tout d'abord à chaque participant·e de lire son texte et ensuite de partager oralement son expérience, c'est-à-dire l'exercice d'écriture individuelle et sa diffusion au groupe; de partager également les difficultés pour écrire ce premier texte; enfin de commenter les textes des collègues. Comme consigne pour la prochaine rencontre, nous proposons à chacun·e de penser à son thème de recherche et de l'intégrer au premier texte écrit; puis d'écrire son deuxième texte (Texte n.2) et de le publier en ligne dans l'espace partagé.
- **Quatrième rencontre** : faire commenter la réécriture réalisée par chacun·e (Texte n.2), sachant que toutes et tous ont pensé de façon plus spécifique au thème de leur recherche; essayer de vérifier oralement si ce second texte présente de façon plus claire et explicite ce qui les inquiète dans leur pratique professionnelle et ce qui les motive; le but est de faire ressortir ce qu'elles et ils aimeraient rechercher. La consigne pour la prochaine rencontre est de réécrire ce deuxième texte, afin d'ajouter les observations des collègues et les commentaires de la tutrice ou du tuteur, afin d'élaborer le troisième texte (Texte n.3).
- **Cinquième rencontre** : nous sommes arrivé·e·s à la troisième version (Texte n.3), sachant que ce texte est le fruit des discussions communes et des commentaires publiés sur l'espace commun; il s'agit maintenant d'attirer l'attention collectivement sur les lignes de recherche du FORMEP, qui sont liées soit au développement professionnel et à la formation continue, soit à l'évaluation. Lors de cette rencontre, nous échangeons en groupe à partir des commentaires publiés sur les textes présentés et surtout, nous essayons d'identifier

les problèmes à analyser et de formuler des questions de recherche. Comme consigne pour la prochaine rencontre, nous proposons de penser à la question de recherche et à son élaboration par écrit, en insistant pour que les tutoré·e·s pensent à leur question de recherche et la présentent collectivement.

- **Sixième rencontre** : cette rencontre est dédiée à l'approfondissement de la question de recherche de chaque tutoré·e. Le but est d'élaborer des objectifs de recherche issus des questions soulevées en groupe. Il est demandé pour la prochaine rencontre de retravailler le texte (Texte n.4), en ajoutant l'objectif général de la recherche et ses objectifs spécifiques. Dans cette quatrième version, il faut revoir le thème de recherche et considérer une question ou un problème de recherche, des objectifs, même s'ils sont pour le moment provisoires; et ne pas oublier de publier en ligne, dans l'espace dédié, cette quatrième version, une semaine avant la prochaine rencontre.
- **Septième rencontre** : faire lire les commentaires sur les textes des un·e·s et des autres et revoir l'objectif général présenté par chaque tutoré·e. Au cas où les tutoré·e·s n'y parviennent pas, on se contente de cibler les questions de recherche. Les consignes pour la dernière rencontre sont de réélaborer son texte (Texte n.5), en considérant les ajouts, les commentaires, les suggestions, les doutes collectifs. Nous insistons pour que tout le monde le publie une semaine avant la dernière rencontre, afin que tout le monde puisse lire pour collaborer à l'écriture finale.
- **Huitième rencontre** : remise de la version finale du texte « Mon thème et moi » (Texte n.5). C'est le moment d'évaluer oralement le Tutorat, de faire chacun·e son autoévaluation pour conclure cette étape de formation. Le·la tuteur·rice leur explique qu'ils et elles vont recevoir un questionnaire pour évaluer le Tutorat et que lors de la réunion de fin de semestre de la coordination du Tutorat, un espace sera ouvert pour que tous les textes des tutoré·e·s soient publiés, afin que l'équipe de coordination puisse préparer le semestre suivant.

Lors de l'organisation du premier semestre du Tutorat, nous constatons un mouvement de va-et-vient de lecture des textes et nous considérons un minimum de cinq textes à écrire et réécrire. Selon Reis, Aranha et André (2019) le texte final intitulé « Mon thème et moi » est rattaché à l'acquisition des savoirs pour que les tutoré·e·s deviennent des chercheur·euse·s sur leur pratique. Raconter les inquiétudes, faire lire en groupe, relire, s'écouter, réécrire font partie de cette démarche biographique menée pour atteindre le but tout au long du premier semestre.

Les démarches pour écrire « Mon thème et les autres »

Lors du second semestre, pour préparer le texte final nommé « Mon thème et les autres », nous suivons la même démarche organisationnelle basée sur huit rencontres d'une heure tous les quinze jours. Le groupe de tutoré·e·s est réorganisé en mini-groupes de deux ou trois participant·e·s. Les tutoré·e·s restent rarement avec la même tutrice ou le même tuteur. Pour illustrer ces différentes étapes, nous présentons ci-après ce qui a été réalisé lors du second semestre de 2021 :

- **Première rencontre** : nous reprenons le texte « Mon thème et moi » et chaque tutoré·e·s présente oralement son parcours aux collègues du mini-groupe. Nous conseillons aux tuteur·rice·s de lire au préalable les textes « Mon thème et moi » qui avaient été mis à leur disposition dans un espace virtuel commun. Nous ouvrons un espace dédié à ce mini-groupe et les membres auront toutes et tous accès aux textes des collègues. Le·la tuteur·rice demande aux tutoré·e·s ce qu'ils et elles ont lu pendant les vacances et comment ces lectures peuvent alimenter leur projet. Comme consigne pour la prochaine rencontre, nous suggérons la révision de ce texte, en tenant compte de l'écriture académique et des exigences liées aux références bibliographiques.

- **Deuxième rencontre** : le but est d'organiser le texte « Mon thème et moi » comme une introduction du mémoire de master, tout en révisant la problématique de recherche. Nous les interrogeons sur l'objet de recherche à partir d'un problème qui mobilise des forces. Comme consigne pour la prochaine rencontre, nous réfléchissons aux objectifs généraux et spécifiques de la recherche.
- **Troisième rencontre** : nous reprenons la construction des objectifs de la recherche, pour penser aux mots-clés, c'est-à-dire aux descripteurs de leur projet de recherche. Comme consigne pour la prochaine rencontre, nous leur demandons une recherche dans la Base de Données des Thèses et Dissertations (BDTD) au CPES. Les tutoré·e·s doivent nous proposer, pour la prochaine rencontre, au moins deux recherches connexes à la leur.
- **Quatrième rencontre** : c'est la mise en commun des études apparentées. Nous aidons les tutoré·e·s à construire un tableau à partir des premières recherches connexes présentées, tout en soulignant le nom, prénom, le titre de la recherche, les objectifs, la méthodologie, les résultats et ce qui leur semble le plus important, des observations personnelles qui vont montrer la raison du choix de cette étude apparentée. Comme consigne pour la prochaine rencontre, nous leur demandons de continuer leur recherche en développant le tableau proposé. Nous leur demandons aussi de réfléchir sur comment cette étape a été réalisée.
- **Cinquième rencontre** : c'est le moment de la présentation et de la discussion sur le tableau préparé par chacun·e. Il est important de valoriser le fait d'organiser cette biographie de façon à pouvoir la récupérer à tout moment. Nous discutons en groupe sur comment chacun·e est arrivé·e à construire ce tableau, leurs doutes, difficultés et réussites. Pour la prochaine rencontre, nous demandons un premier jet du texte « Mon thème et les autres » que nous suggérons de commencer par les démarches de chacun·e pour arriver aux études

connexes et à la description d'au moins deux études connexes. Nous leur demandons de publier leur texte dans un espace collaboratif une semaine avant la prochaine rencontre.

- **Sixième rencontre** : nous commençons la rencontre par la présentation par chacun·e des tutoré·e·s de son texte « Mon thème et les autres ». Les tutoré·e·s discutent, reprennent leurs commentaires et remarques sur le texte du·de la collègue. Nous faisons d'autres recherches connexes pour les utiliser par écrit dans une seconde version de leur texte. Comme consigne pour la prochaine rencontre, les tutoré·e·s doivent réécrire leur texte « Mon thème et les autres » (Texte n.2) et le publier dans l'espace commun.
- **Septième rencontre** : cette rencontre est dédiée aux commentaires des textes des tutoré·e·s et aux commentaires publiés. Le but est de préparer la version finale contenant au moins six études apparentées. Il est demandé aux tutoré·e·s de réécrire un texte de façon à décrire et à analyser un nombre plus significatif de recherches connexes. Nous leur suggérons entre 6 et 10 études connexes. C'est le moment également de réfléchir à de possibles parcours méthodologiques ayant comme exemples les études connexes décrites. Comme consigne pour la dernière rencontre, nous demandons de préparer la version finale du texte « Mon thème et les autres » (Texte n.3).
- **Huitième rencontre** : nous commentons la version finale du texte « Mon thème et les autres » en fonction des recherches lues et analysées individuellement et discutées en groupe. Nous précisons aux tutoré·e·s que leur texte sera envoyé à leurs futur·e·s directeur·rice·s de mémoire. Ce texte final peut être révisé avant que nous le publions dans un espace commun ouvert aux tuteur·rice·s. Cette dernière rencontre nous permet aussi d'évaluer le Tutorat avec les tutoré·e·s en comprenant leurs difficultés et motivations pour continuer la deuxième année en Master professionnel FORMEP.

À la fin de la première année de travail, les tutoré·e·s auront écrit deux chapitres à présenter à leur futur·e directeur·rice de mémoire. Il faut souligner que ces deux premiers textes sont un socle à partir duquel le binôme enseignant·e-étudiant·e mènera la recherche en éducation. Le rôle du Tutorat est donc de préparer une réflexion à partir d'une trajectoire professionnelle, de faire écrire, discuter, décrire, analyser, commenter, réorganiser et réécrire. Cette construction collaborative pendant une année, avec l'aide des tuteur·rice·s, permet une rencontre de soi et de l'autre, avant d'entrer dans le terrain de la recherche.

La formation des tutrices et tuteurs du FORMEP : suivi, réussites et défis à surmonter

Pour assurer un suivi du Tutorat, comprendre bel et bien les réussites de ce Tutorat et discuter les défis à surmonter ensemble, la coordination du Tutorat et la coordination du programme FORMEP organisent à chaque rentrée des cours de formation pour les tuteur·rice·s, planifiés à partir des demandes des tutoré·e·s explicitées lors des questionnaires d'évaluation du Tutorat.

En 2021, dans le cadre de la formation des tuteur·rice·s organisée par la coordination du Tutorat, nous avons étudié l'atelier biographique (Delory-Momberger 2006). En 2022, nous avons approfondi le terme « accompagnement » d'après la définition de Maela Paul (Delory-Momberger 2019, p. 269), comme catégorie principale dans le rapport entre les tuteur·rice·s et leurs tutoré·e·s. Au début de l'année 2022, la formation des tuteur·rice·s a ciblé la reprise de la vie académique en présentiel valorisant des actions pour bien planifier les rencontres, comme l'assiduité des personnes impliquées, afin de bien profiter des huit rencontres.

Cette formation, délivrée chaque année aux tuteur·rice·s lors de la rentrée, rappelle les principes de base à respecter face aux tutoré·e·s : l'engagement et la disponibilité vis-à-vis des tutoré·e·s; une bienveillance lors des 16 rencontres prévues; la ponctualité et l'assiduité; l'empathie envers les tutoré·e·s et leurs difficultés; la valorisation de l'écoute sensible, de l'accueil et du respect des limites des étudiant·e·s; la lecture attentive des textes des tutoré·e·s, de façon à les motiver et les sensibiliser à d'autres questions à partir de leurs textes; le partage des découvertes réalisées par le collectif de tuteur·rice·s et la mise en commun entre les tuteur·rice·s, la coordination du Tutorat et aussi la chercheuse responsable de ce programme, qui aura ainsi un panorama des groupes de tutoré·e·s. À la fin de la première année, la distribution des directeur·rice·s de recherche sera pensée en fonction des textes présentés et des échanges issus de la formation.

Nous comprenons que la méthodologie des rencontres prône fondamentalement l'échange et le partage (Charlier 2010). Le partage a lieu entre les tuteur·rice·s elles et eux-mêmes et entre les tuteur·rice·s et les tutoré·e·s. Apprendre par pair·e·s est un atout. Les tuteur·rice·s ont ce sentiment de réussite lorsque les tutoré·e·s arrivent à la fin du Tutorat avec leurs deux textes terminés.

Nous pourrions souligner six défis à surmonter à partir des évaluations du Tutorat. Du côté des tuteur·rice·s, le premier défi à surmonter, pour mener à bien cette production de textes pendant la première année du FORMEP, est de suivre le rythme prévu au préalable et aussi de faire comprendre aux tutoré·e·s que les textes produits visent la recherche en master et pas seulement une tâche isolée. Il faut aussi faire comprendre qu'une concertation entre les activités développées pendant le Tutorat et les activités réalisées dans le cadre des cours institutionnels obligatoires est possible, mais que les textes produits ne sont pas à considérer comme des travaux en lien avec les autres disciplines dans un premier temps.

Un second défi qui se présente de façon plus spécifique du côté des tutoré·e·s, est de comprendre que l'écriture de soi, les rencontres pour en discuter et les échanges pour les lire, ne représentent pas une thérapie clinique de groupe, un espace de lamentations ou un espace juste pour rapporter des échecs ou des difficultés. Un troisième défi est de suivre le rythme des rencontres du Tutorat et parallèlement de produire des récits et de les réécrire pour une lecture collective. Cela implique de gérer un espace commun avec d'autres collègues pour les publications, les commentaires sur les textes préparés.

Du côté de la coordination du Tutorat, nous constatons qu'il faut retrouver une stratégie pour faire lire et commenter les textes des collègues, ce qui devient un quatrième défi : le but est de développer un texte lu et révisé par toutes et tous. La construction du récit de vie est menée collectivement. Proposer un nombre réduit de tutoré·e·s organisé·e·s en mini-groupes est un but constant pour mieux gérer les activités collaboratives, voilà le cinquième défi. Il faut aussi souligner, comme sixième défi, celui de faire comprendre aux tuteur·rice·s que les tutoré·e·s sont des professionnel·le·s qui travaillent environ 40 heures par semaine et que toutes et tous forment un collectif concerté. L'importance de ce Master professionnel, c'est de permettre à des professionnel·le·s en service d'accéder à ce niveau d'études approfondies.

Cette démarche méthodologique, menée pendant 16 rencontres au cours de deux semestres, permet enfin et surtout de lire au préalable les textes des collègues et de collaborer à partir de cette lecture, sous la forme de commentaires, de questions, de corrections, de suggestions, entre autres. Et quand l'autre nous lit, nous expérimentons l'évaluation entre pair·e·s, une expérience qui devient collective. Cela nous mène à un travail construit sur une éthique et une rigueur méthodologique collaborative.

En guise de conclusion

La collaboration est un pilier central de ce Master professionnel FORMEP. À la fin de la première année de formation, les étudiant·e·s du FORMEP ont déjà produit leur récit de vie qui justifie leur recherche en éducation, ainsi que le rapport entre leur objet d'étude et d'autres études apparentées. Ces deux textes, lus, relus, réécrits deviennent un socle pour leur projet de recherche qui sera développé pendant la seconde année de ce Master professionnel.

Pour Reis, Aranha et André (2019), le but est de « définir la thématique et [de] la problématiser à partir des questions de recherche et produire un texte pour l'examen de passation de projet à la fin de la première année d'étude » (p. 245)¹⁰. Le Master professionnel FORMEP est par ailleurs ancré dans la réflexivité, quand les participant·e·s se rencontrent en groupe dans le cadre du Tutorat, puisqu'il faut s'impliquer à partir d'une contractualisation, une collaboration au moment d'une intercompréhension des parcours de vie produits dans « Mon thème et moi ». Ce n'est pas facile d'accéder à des terrains sensibles de trajectoires professionnelles. Le second texte intitulé « Mon thème et les autres » facilite cette tâche, quand nous sommes devant d'autres études qui avaient déjà soulevé des questions et ciblé des objectifs dans des recherches apparentées.

Soulignons enfin que le Tutorat permet aux tuteur·rice·s de pratiquer la direction de recherche, les formant à devenir des enseignant·e·s et chercheur·euse·s universitaires dans un proche avenir. À partir du moment où nous intégrons l'importance de valoriser les doutes et les questionnements des tutoré·e·s, nous priorisons une pratique collective axée sur l'éthique et la collaboration, valeurs institutionnelles du Master professionnel FORMEP.

10. Texte original: "Definir a temática e a problematização a partir de questões de pesquisa e produzir um texto para o exame de qualificação de projeto no final do primeiro ano de estudo." (Reis, Aranha, André 2019, p. 245 – Notre traduction).

Les approches narratives sont une démarche essentielle, un virage dans nos espaces universitaires de recherche en éducation. Cette formation FORMEP constitue potentiellement un exemple de contexte qui formalise et valorise ce que sont les pratiques narratives et en quoi les résultats des recherches menées peuvent conduire à des pistes pour améliorer les pratiques éducatives dans notre pays.

Références

- Alheit, Peter. 2019. Autobiographie (Recherche Biographique). Dans Delory-Momberger, Christine. *Vocabulaire des Histoires de Vie et de la Recherche Biographique*. Toulouse : Éditions Érès, 2019, 32-35.
- André, Marli. 1983. « Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos ». *Cadernos de Pesquisa* 45, 66-71. <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491>
- André, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. 2016. « A formação do formador da prática pedagógica ». *Revista Multidisciplinar Plurais* 1(1), 30-41. <https://revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2300>
- André, Marli Eliza Dalmazo Afonso de, Pereira, Rodnei, Príncipe, Lisandra et Aranha, Elvira Godinho. 2016. « Tutoria acadêmica no Mestrado Profissional: um aprendizado compartilhado ». *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade* 5(47), 37-50. <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeaba/v25n47/0104-7043-faeaba-25-47-00037.pdf>
- André, Marli Eliza Dalmazo Afonso de et Lisandra Príncipe. 2017. « O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação ». *Educar em Revista* 63, 103-117. <https://www.scielo.br/j/er/a/vTQm-sJXG5Q8jf8PqPK8gR9R/?format=pdf>

- André, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. 2017. « Mestrado profissional e mestrado acadêmico : aproximações e diferenças ». *Revista Diálogo Educacional* 17(53). <https://doi.org/10.7213/1981-416x.17.053.ao06>
- Baroni, Raphaël. 2016. « L'empire de la narratologie, ses défis et ses faiblesses ». *Questions de Communication* 30. <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/10766>
- Charlier, Bernadette. 2010. « L'échange et le partage de pratiques d'enseignement au cœur du développement professionnel ». *Éducation et formation* e-293. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=9&page=3>
- Delory-Momberger, Christine. 2006. « Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto » (M. C. N. Dias et H. C. Chamlian, trad.). *Revue Educação e Pesquisa* 32(2), 359–371. <https://www.scielo.br/j/ep/a/GxgXTXCCBkYzdHzbMrbbkpm/?format=pdf>
- Delory-Momberger, Christine. 2019. *Vocabulaire des Histoires de Vie et de la Recherche Biographique*. Toulouse : Éditions Érès.
- Delory-Momberger, Christine et Remi Hess. 2001. *Le Sens de l'Histoire : Moments d'une biographie*. Paris : Anthropos.
- Gauthier, Benoît et Isabelle Bourgeois (dir.). 2016. *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6^e éd.). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Josso, Marie-Christine. 2007. « A transformação de si a partir da narração de histórias de vida » (M. C. M. Pagano, trad.). *Revista Educação* 3(63), 413–438 https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf
- Kulnig, Rita de Cássia M., Reis, Adriana T. et Luane N. Santos. 2015. « Da experiência de tutoria à aprendizagem de orientação ». *EDUCERE XII : Congresso Nacional de Educação*, 40912–40920. https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17964_10756.pdf

- Niewiadomski, Christophe. 2019. Récit de Vie. Dans *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Toulouse : Éditions Érès, 136-138.
- Reis, Adriana Teixeira, Aranha, Elvira Godinho et André, Marli Eliza Dal-mazo Afonso de. 2019. « Uso de narrativas na construção de projetos de pesquisa dos mestrandos do FORMEP/PUC-SP ». *Revista Ciências Humanas* 12(2), 244-251. <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/537/293>
- Sigalla, Luciana Andréa Afonso. 2021. *Tutoria acadêmica entre pares na pós-graduação stricto sensu: contribuições desse espaço coletivo-colaborativo de trabalho e formação*. [Thèse de Doctorat]. Université Pontificale Catholique de São Paulo, São Paulo. <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/21050>
- Sigalla, Luciana Andréa Afonso et Placco, Vera Maria Nigro de Souza. 2022. « Análise de prosa: uma forma de investigação em pesquisas qualitativas ». *Revista Intersaberes, Dossiê Perspectivas da metodologia qualitativa em pesquisas na área de educação*, 17(40), 100-113.

12. Mobiliser le récit de vie pour appréhender le rapport non traditionnel avec les études. Retour réflexif sur une démarche de recherche

ISABELLE VACHON ET CLAIRE MOREAU

Résumé

Dans le cadre d'une recherche portant sur le parcours et l'expérience d'apprenantes et d'apprenants au rapport non traditionnel avec les études, 40 récits de vie ont été recueillis par trois chercheuses aux affinités différentes avec l'entrevue de type récit de vie et l'approche biographique. En tout, 21 personnes inscrites dans un programme d'enseignement collégial¹ et 19 personnes inscrites dans un programme d'enseignement universitaire « se sont racontées » entre décembre 2021 et février 2022 au Québec (Canada) en mode virtuel. Ce chapitre propose un retour réflexif sur la démarche mise en œuvre. Il porte un regard sur les éléments essentiels de la collecte de récits, sur les particularités de

1. Au Québec, il existe un ordre spécifique d'enseignement postsecondaire : le collégial. Situés entre la fin de l'école secondaire et l'entrée à l'université, les collèges d'enseignement général et professionnel (ou cégeps) offrent des programmes d'enseignement préuniversitaires ou techniques. Pour plus d'informations, les lecteurs et les lectrices sont invités à consulter le site <https://www.quebec.ca/education/cegep/etudier/a-propos>

la rencontre avec les participants et les participantes dans un contexte pandémique, ainsi que sur l'analyse des données et le développement de l'identité des chercheuses.

Abstract

As part of research on the pathway and experience of learners who have a non-traditional relationship with education – forty life stories were collected by three researchers. These researchers all had different approaches to this type of life story interview as well as the biographical approach. Between December 2021 and February 2022, 21 individuals enrolled in a college education program² and 19 individuals who were enrolled in a university education program in province of Quebec (Canada) spoke online about their life experience. This chapter offers a thoughtful review of the approach implemented. It highlights the essential elements in the participants' life stories, including the specific nature of conducting interviews in the context of a pandemic. It also presents the analysis of the data and the development of the researchers' identity.

Remerciements

Les autrices ne sauraient passer sous silence la contribution essentielle de **Diane Yao** et la remercient chaleureusement pour sa collaboration et son apport au projet ainsi qu'aux réflexions qui en ont découlé.

2. In Quebec, there is a specific order of post-secondary education : college. College studies follow secondary school and precede university education. The CEGEP (french abbreviation for General and professional teaching college) offer Pre-University and Technicals Programs. For more information, readers are invited to consult the site <https://www.quebec.ca/en/education/cegep/studying/overview>

Le récit de vie, comme outil de collecte de données et dispositif de recherche, est approprié pour « ouvrir des lieux de paroles mal recensés et des univers socioculturels difficiles d'accès » (Bah, Ndione et Tiercelin, 2015, p. 5). C'est dans cette perspective qu'une recherche basée sur le récit de vie (Bertaux, 2016; Desmarais, 2021) a été réalisée au Québec entre l'automne 2021 et l'hiver 2022. Cette étude visait à saisir l'incidence du rapport non traditionnel avec les études sur les parcours d'apprenant·e·s du postsecondaire. Alors que le rapport non traditionnel avec les études se traduit par le fait de ne pas se situer dans la trajectoire postsecondaire linéaire traditionnellement attendue et de concilier sa scolarité avec la parentalité ou une activité professionnelle (Paquelin, 2020; Soares, 2019), le récit de vie a permis de mettre au jour les voix et les réflexions sur l'expérience et les parcours de ces apprenant·e·s dont le vécu est plus souvent appréhendé à partir d'indicateurs d'échec et d'abandon scolaires (Babb, Rufino et Johnson, 2021). En plus de révéler les situations de vulnérabilité et les obstacles, parfois systémiques, auxquels les apprenant·e·s au rapport non traditionnel avec les études sont confronté·e·s, la recherche menée grâce aux récits de vie offre un regard nouveau sur cette population qui fait encore l'objet de peu d'attention de la part des milieux d'enseignement postsecondaire.

Ce chapitre rend compte de la démarche de recherche mise en œuvre pour appréhender le rapport non traditionnel avec les études d'apprenant·e·s du postsecondaire. La recherche menée et ses lignes directrices sont d'abord explicitées. Un retour réflexif est ensuite proposé sur le dispositif de recherche autant au regard de la collecte des données et de leur analyse, que sur la façon dont la relation entre les chercheuses et les personnes interrogées teinte le récit (Bah, Ndione et Tiercelin, 2015; Demazière, 2011). Enfin, la conclusion met en lumière l'occasion de réflexion sur soi qu'apportent les approches narratives autant pour les personnes interrogées que pour les chercheuses.

La recherche menée et ses lignes directrices

Le phénomène à l'étude

Traditionnel ou non, le rapport avec les études est une notion issue de la sociologie de l'éducation qui permet de caractériser les apprenant·e·s au postsecondaire pour en explorer l'hétérogénéité (Julien et Gosselin, 2015). Est qualifiée d'apprenante au rapport traditionnel avec les études, toute personne inscrite en formation initiale qui s'investit exclusivement dans ses études et suit un « cheminement ininterrompu, linéaire et collé à la structure éducative nationale » (CSE, 2013, p. 12). Par opposition, les apprenant·e·s au rapport non traditionnel avec les études sont généralement âgé·e·s de plus de 25 ans, ont retardé leur fréquentation de l'université d'un an ou plus et doivent répondre à plusieurs obligations professionnelles ou familiales (parentalité ou proche-aidance) qui les contraignent à étudier à temps partiel la plupart du temps (ACDEAULF, 2012; Babb, Rufino et Johnson, 2021; CSE, 2013; Remenick, 2019). En ce sens, elles ne sont pas exclusivement engagées dans leurs études.

Alors que la diversité en enseignement postsecondaire est souvent étudiée sous l'angle de la diversité des besoins (Phillion, 2020), de la diversité ethnoculturelle et sociale (Bikie Bi Nguema et al., 2020; Kanouté et Lafortune, 2020; Kanouté et al., 2020; Lafortune, Prosper et Datus, 2020) ou encore de la diversité de genre, notamment en lien avec l'homophobie et la transphobie dans les milieux d'études (Chamberland et Puig, 2016), les études n'incluent pas (ou ne considèrent pas) le rapport non traditionnel aux études comme une composante de la diversité de la population apprenante. Pourtant, de plus en plus nombreuses à fréquenter les établissements d'enseignement supérieur, la présence grandissante d'apprenant·e·s qui ne s'inscrivent pas dans les trajectoires traditionnellement

attendues, mais surtout leur rapport non traditionnel avec les études, redéfinit le contour de la population apprenante inscrite dans les programmes de premier cycle (Paquelin, 2020; Soares, 2019).

D'ailleurs, si de manière générale, les études soulignent les enjeux vécus par les enseignants et par les enseignantes quant à la diversité (Dubé et al., 2016), les enjeux vécus par les apprenant-e-s sont, quant à eux, rarement documentés à partir de leur expérience de personne apprenante. Il existe donc encore peu de connaissances sur le rapport non traditionnel avec les études. C'est pour combler ce manque de connaissances sur une population apprenante de plus en plus présente dans les milieux d'enseignement postsecondaire que la recherche poursuit l'objectif de décrire les parcours des apprenant-e-s au rapport non traditionnel avec les études au postsecondaire.

La méthode utilisée

Une recherche qualitative a été menée pour faire émerger de nouvelles connaissances à partir de l'expérience vécue et du sens donné aux phénomènes par les apprenant-e-s au rapport non traditionnel avec les études (Creswell, 2012; Lincoln, 2010). Par son approche inductive, cette recherche a ouvert une porte pour entrer dans le monde des personnes participantes, pour l'appréhender et pour le représenter, mais aussi pour expliquer et comprendre la signification de leurs émotions, de leurs croyances, de leurs valeurs, de leurs actions et de leurs comportements, et ce, depuis leur perspective de participants et de participantes (Anadón et Guillemette, 2007; Corbin et Strauss, 2008; Morse, 2011; Yin, 2011).

C'est dans ce contexte que le récit de vie a été mobilisé comme outil de collecte de données. À travers « la production dialogique d'un discours improvisé sans notes [...] se fondant sur la remémoration spontanée des principaux évènements tels qu'ils ont été vécus [...] dans un souci réel de véridicité/véracité » (Bertaux, 2016, p. 79), les participant-e-s ont été invi-

tées à témoigner de leur expérience singulière d'apprenant-e au rapport non traditionnel avec les études. Le récit, provoqué, a donc pris forme dès que la personne « s'est racontée » à travers un moment particulier de son vécu dans un contexte spécifique à un moment donné, soit alors qu'elle était apprenante inscrite dans un programme de premier cycle universitaire ou dans un programme d'études au collégial (Bertaux, 2016).

Les récits recueillis ont été construits par les participant-e-s à partir de leur parcours. Les participant-e-s se sont dévoilé-e-s et ont précisé les détours, les moments-charnières ou les personnes clés qui ont contribué à leur expérience, et ce, grâce aux encouragements des chercheuses qui ont recueilli leur récit. Ainsi, ce dispositif de recherche, ancré dans les approches narratives, aura permis de saisir autant les situations vécues et les actions entreprises que les moments suspendus (Bertaux, 2016). Dans cette perspective, laisser parler les apprenant-e-s de leurs parcours scolaire et de vie a non seulement fait émerger leurs savoirs d'expérience, mais a aussi amené à se centrer sur les éléments de leur réalité telle que vécus (Thériault, 2020).

Dans ce contexte, les questions posées avaient toutes pour intention de faire parler les participant-e-s pour les faire raconter leur histoire. En ce sens, ces personnes pouvaient choisir de raconter leur parcours à partir du moment où elles le souhaitaient et d'aborder différents éléments de leur vécu (leurs relations avec les collègues étudiantes et étudiants, avec les professeurs et professeuses, l'accompagnement reçu ou encore la conciliation des différentes sphères de leur vie personnelle et professionnelle). Une fois l'entrevue formellement terminée, et à micro fermé, les participant-e-s étaient invité-e-s à dire comment elles avaient vécu l'entrevue. Chaque entrevue a duré de 25 minutes à deux heures selon ce que les personnes ont souhaité partager à ce moment-là.

La collecte de données s'est déroulée à distance au Québec entre l'automne 2021 et l'hiver 2022, et ce, grâce à une application en ligne. Les participant·e·s ont été sollicité·e·s dans les milieux d'enseignement collégial et universitaire grâce une invitation lancée dans leurs institutions respectives. Ces personnes avaient **toutes** les caractéristiques suivantes :

- Être inscrites dans un programme au postsecondaire (collégial ou universitaire), et
- Avoir complété au moins deux sessions d'études à temps plein ou à temps partiel, et
- Être inscrites à au moins un (1) cours dans son programme pendant la session d'hiver 2022.

Les personnes interrogées avaient également au moins une des caractéristiques suivantes :

- Ne pas avoir été élèves ou étudiantes dans un établissement d'enseignement secondaire ou collégial au cours de l'année au cours de l'année 2020-2021, ou
- Avoir 25 ans et plus, ou
- Occuper un emploi rémunéré à temps plein, ou
- Être parents aux études d'un enfant mineur en garde pleine ou partagée, ou
- Avoir un parent proche à charge (père, mère, frère, sœur, grand-mère, grand-père).

Au total, 21 personnes au collégial (dont 4 s'identifiant comme apprenants et 17 s'identifiant comme apprenantes) et 19 personnes à l'université (dont 8 s'identifiant comme apprenants et 11 s'identifiant comme apprenantes) ont participé à la recherche. Les profils d'études des participant·e·s

étaient très variés au niveau collégial (techniques en soins de santé, en bureautique ou en informatique). Au niveau universitaire, les participant·e·s étaient exclusivement inscrit·e·s dans l'un des baccalauréats en enseignement de la formation professionnelle offerts à travers le Québec, mais les secteurs de formation professionnelle étaient eux aussi très variés (soins à la personne, mécanique, coiffure, agriculture, etc.). En sus, ces dernières et ces derniers sont à la fois apprenant·e·s en formation à l'enseignement et – pour la plupart – enseignant·e·s en formation professionnelle dans leur secteur, à temps plein ou partiel dans les centres de formation professionnelle du Québec.

Trois chercheuses ont mené les entrevues et analysé les données. Leur rapport à la méthode et à l'entretien de type récit de vie diffère au regard de leur propre expérience de chercheuse. La chercheuse principale est professeure adjointe. Ses travaux ont permis la compréhension de l'expérience d'éducatrices de jeunes enfants, apprenantes au rapport non traditionnel avec les études inscrites dans une formation continue en ligne, entre autres grâce à la mobilisation du récit de vie (Moreau, 2017; Moreau, Royer et Royer, 2019). La seconde chercheuse, doctorante en éducation, était stagiaire doctorale en recherche au moment de la mise en œuvre de l'étude. Enseignante en sociologie au cégep, elle prend également part à divers projets de recherche à titre d'enseignante-chercheuse. Il s'agissait pour elle d'un premier contact avec les approches biographiques et le récit de vie. La dernière chercheuse était assistante de recherche dans le cadre du projet de recherche. Enseignante en sciences économiques au cégep, elle est étudiante au doctorat professionnel en éducation dans le cadre duquel elle travaille sur la pédagogie inclusive et son implantation avec des enseignantes et des enseignants du milieu collégial. Elle n'avait jamais utilisé le récit de vie auparavant.

Tout au long du projet, ces trois chercheuses se sont réunies pour échanger et faire le point sur les enjeux qu'elles rencontraient et sur leur expérience de personnes engagées dans l'écoute du vécu des participant·e·s à la recherche. Elles ont également mené ensemble la première partie de l'analyse des données. À ce jour, les récits recueillis en milieu collégial

sont toujours en cours d'analyse. Les données recueillies au niveau universitaire ont été traitées en alternant les moments d'analyse individuelle et les moments d'analyse collective. Les chercheuses ont d'abord réalisé individuellement des analyses diachroniques et thématiques de quelques entrevues (Bertaux, 2016). Elles se sont ensuite réunies pour mettre en commun le fruit de ces premières analyses. Chacune a alors pu rendre compte aux deux autres de la reconstitution des premiers parcours diachroniques et des thèmes ayant émergé de manière inductive. Ces échanges menant à une analyse collective ont permis de faire émerger les prémisses de moments-clés liés aux parcours des apprenant-e-s ainsi que de préciser certains des enjeux vécus par les apprenant-e-s. Cela fait, les chercheuses ont poursuivi individuellement les analyses diachroniques et thématiques des récits restants. Le dernier moment d'analyse collective a permis de faire ressortir les récurrences dans les parcours des apprenant-e-s au rapport non traditionnel avec les études et les enjeux inhérents à ces parcours. C'est ainsi qu'ont été créés trois parcours généraux d'apprenant-e-s au rapport non traditionnel avec les études, inscrites au baccalauréat en enseignement de la formation professionnelle, chacun ayant permis de spécifier un moment clé déterminant dans les parcours. De plus, quatre enjeux spécifiques ont été identifiés comme essentiels dans le cadre de ces trois parcours généraux (Yao, Vachon et Moreau, 2022). Au cours de ce processus (voir figure 1), les chercheuses ont confronté leurs points de vue sur les données. À la suite de cette étape nommée « interanalyse » (Legrand, 1993), les résultats s'en sont trouvés plus robustes et rigoureux puisque ces trois chercheuses, aux profils différents, ont pu valider leurs analyses et leurs interprétations.

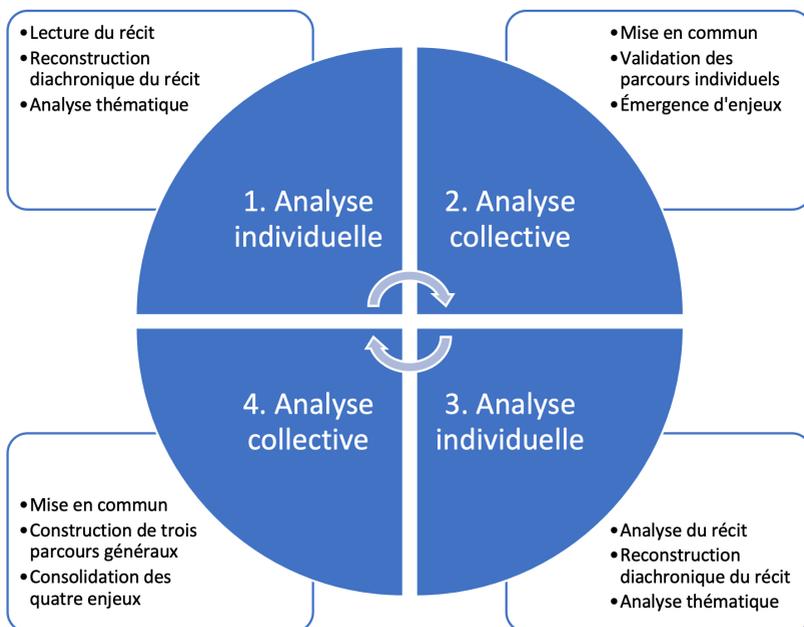


Figure 1 : Étapes de l'analyse des données, comprenant l'analyse individuelle (Bertaux, 2016) et l'analyse collective (Legrand, 1993)

Les grandes lignes de la recherche maintenant dessinées, les prochaines parties du texte mettent en lumière les réflexions suscitées pendant et après la démarche de collecte et de coanalyse des récits recueillis auprès d'apprenant-e-s au rapport non traditionnel avec les études, plus particulièrement auprès de ceux et de celles engagé-e-s dans un baccalauréat en enseignement de la formation professionnelle.

Quand recueillir un récit signifie accéder à l'autre et à soi

Alors que les trois chercheuses ont réalisé les entrevues de type récit de vie, le recours à cette méthode a suscité chez elles maintes réflexions sur la profondeur des données recueillies, la relation entre chercheuses et personnes interrogées et leur posture de chercheuses. Les chercheuses ont également pu apprécier les particularités de cet outil méthodologique et de l'approche biographique qui leur a permis d'accéder petit à petit à plusieurs espaces liés à des moments d'autoanalyse des personnes, à une partie de leur intimité (leur expérience, leur vécu), mais aussi de mieux se connaître comme chercheuses. Les prochaines sections présentent les résultats de ces réflexions.

Accéder à la dynamique identitaire de l'autre

Alors que la présente étude se voulait exploratoire, le canevas d'entrevue de type récit de vie comprenait des questions non dirigées invitant les participant-e-s à raconter leur parcours, sans préciser le point de départ du récit ni imposer de thèmes. Seules les grandes lignes étaient annoncées et les chercheuses restaient alertes pour encourager les participant-e-s à préciser leurs réponses ou à donner plus de détails si elles le souhaitaient. Ce choix méthodologique a permis de faire ressortir ce qui semblerait être vraiment significatif pour la personne et de faire émerger des thèmes inattendus.

À titre d'exemple, les chercheuses n'avaient pas anticipé que les apprenant-e-s, faisant un retour aux études pour devenir enseignantes et enseignants à la formation professionnelle, leur parleraient autant de leur sentiment d'être entre deux mondes : celui du métier, de la pratique, et celui de l'universitaire, de la théorie. Dans leurs récits, les chercheuses

ont décelé toute une réflexion des apprenant·e·s sur leurs habiletés et une identité professionnelle d'enseignant·e·s construite lors de leur insertion tardive dans le monde universitaire. Ayant d'abord opté pour des études professionnelles (par exemple en mécanique, en esthétique, en bureautique ou en charpenterie-menuiserie), ces personnes percevaient les études universitaires comme inaccessibles et se définissaient davantage comme « manuelles ». Cet univers auquel elles ne pensaient pas appartenir au départ s'ouvre maintenant à elles. C'est ce que raconte Joël dans son récit :

Mon expérience comme étudiant à l'université, moi c'est **un petit peu paradoxal**, si je peux dire ça comme ça, parce que quand j'avais fini mes formations professionnelles, j'avais toujours dit « **Jamais ils vont me voir la face à l'université. Jamais.** » **Mais là, j'ai une job, pis je suis obligé d'y aller. [...]** **Aujourd'hui, je suis un peu plus vieux. C'est sûr que j'ai mûri [...]** Est-ce que ça me dérange d'y aller? Ça ne me dérange pas. [...] **Mon bacc., que je suis en train de faire là, je le vois comme des portes qui peuvent s'ouvrir à moi après.** (Joël)

Ces apprenant·e·s se retrouvent maintenant entre deux mondes, avec une double identité, celle construite autour de l'artisanat et celle construite autour de l'enseignement. Le récit permet de faire ressortir cette dualité de l'identité, qui se construit à travers le temps et le parcours de la personne. Au-delà de la reconstitution du parcours de façon diachronique et de l'identification de moments clés ou de facteurs influençant le vécu de la personne, le récit de vie a permis de porter un regard sur la dynamique identitaire vécue par ces apprenant·e·s au rapport non traditionnel avec les études.

Accéder à l'autoanalyse de l'autre en cours de récit

Le récit est une production particulière, créée dans le dialogue entre la chercheuse et la participante ou le participant, qui vise à répondre à des intérêts précis de recherche (Bernard, 2011). Dans ce contexte, les chercheuses et leurs interlocutrices ont signé une forme de contrat au cours duquel il est entendu que les participant·e·s peuvent filtrer leur vécu et ne divulguer que ce qu'ils et elles considèrent comme à la fois important à retenir du récit et comme pertinent pour répondre aux intérêts de la recherche (Bertaux, 2016). Ainsi, le récit « ne rend pas compte des expériences passées qui seraient “conservées” et “récupérées” dans leur intégralité. Il procède plutôt d'une mémoire réactivée qui reconfigure le temps en faisant des sélections, des tris, des réductions » (Bernard, 2011, p. 135). Les entrevues réalisées auprès d'apprenant·e·s inscrit·e·s au baccalauréat en enseignement professionnel se sont avérées riches en informations personnelles touchantes. Triées sur le volet, consciemment ou inconsciemment par les participant·e·s, elles reposent sur une forme d'autoanalyse qui a permis aux chercheuses de relever ce qui s'avère crucial et déterminant dans le parcours d'apprenant·e·s au rapport non traditionnel avec les études, parcours qui se combine souvent avec diverses difficultés vécues.

Premièrement, leur autoanalyse a fait ressortir des freins institutionnels à leur parcours. En effet, les participant·e·s ont, d'une part, parlé de leur réussite et leur motivation dans les études, et, d'autre part, de leurs critiques quant au fonctionnement institutionnel ou à l'organisation des formations. À titre d'exemple, au baccalauréat en enseignement de la formation professionnelle, comme dans tout baccalauréat menant à l'obtention d'un permis d'enseignement au Québec, il est impératif de réussir un test de français, jalon déterminant dans leur parcours. En effet, les apprenant·e·s ne peuvent reprendre le test que deux fois en cas d'échec au premier. Le fait de ne pas le réussir les empêche de poursuivre leurs études, d'obtenir leur diplôme et de poursuivre leur carrière d'enseignant·e·s.

Pour des personnes qui effectuent un retour aux études tardif, combiné à un changement de carrière, cette situation génère beaucoup d'appréhension et de stress.

Deuxièmement, les participant-e-s ont identifié des personnes clés qui ont joué un rôle majeur dans leur choix de changer de carrière et de retourner aux études. C'est le cas notamment de Catherine :

Quand j'étais en **infirmière auxiliaire**, étudiante encore à l'école, **j'ai eu une enseignante, puis elle a vraiment changé ma perspective** d'où je m'en allais, parce que je n'avais **pas vraiment beaucoup d'attentes sur mon futur** à ce moment-là. [...] Puis, elle, **elle a vu un potentiel**. Puis, elle m'a encouragée là-dedans. Puis, elle m'a poussée à aller toujours plus loin. [...] Elle m'a rappelée, puis elle me dit « Là, ça fait 5 ans, tu as sûrement ton 3000 heures. **Envoie ton CV, c'est le temps. Je sais que tu ferais une bonne enseignante, puis let's go!** » (Catherine)

Troisièmement, en racontant leur histoire, les participant-e-s ont aussi signalé divers événements (deuils, grossesses, séparation, mise à pied, déménagement, entre autres) ou conditions (par exemple des difficultés financières, des problèmes de santé mentale ou des troubles d'apprentissage) qui ont fait bifurquer ou mis sur pause leur parcours professionnel et scolaire. Le témoignage de Nadia en est un exemple :

Dans le fond, moi j'ai commencé en avril 2008, l'université. J'ai eu droit — **parce que je suis tombée en maladie à travers mon parcours d'enseignante, avec t'sais, bon, l'université à temps plein** — c'est à temps partiel, mais on considère quand même que c'est beaucoup d'heures —; plus le travail à temps plein, une tâche à temps plein en enseignement. Mon fils, lui, son école que ça va moins bien, tombe dans l'adolescence, donc ça a été un moment ardu, alors j'ai tombé deux ans en arrêt de travail. (Nadia)

Leur autoanalyse a facilité l'analyse des parcours par les chercheuses puisque les participant·e·s ont été parties prenantes de l'identification des moments forts et des éléments déterminants de leur vécu. Pour les chercheuses, cette contribution des participant·e·s s'est avérée un précieux atout pour l'élaboration de types généraux de parcours (voir Yao, Vachon et Moreau, 2022).

Accéder à l'intime, aux épreuves, aux émotions : une responsabilité éthique

Dans les récits de ces apprenant·e·s au rapport non traditionnel avec les études postsecondaires, la vulnérabilité est palpable. En effet, alors que les participant·e·s étaient invité·e·s à raconter leur parcours, toutes (ou presque) ont révélé quantités d'obstacles qui ont parsemé leur cheminement scolaire et professionnel. Souvent, des épreuves de vie, des difficultés scolaires ou des troubles de santé mentale sont évoqués pour expliquer une décision, un changement de cap, une remise en question ou une pause dans le parcours. Certaines personnes interrogées ont exprimé une grande détresse et de la pression à réaliser leurs études pour éviter de perdre leur travail ou leur poste. Le témoignage de Kevin illustre cet état d'esprit :

Si j'ai pas 49 crédits, ils coupent ma permanence. Je m'en retourne, je tombe en bas de l'échelle, dans le fond, avec les autres profs. Dans le fond, je ramasse les miettes. Les autres profs passent en avant moi, pis je perds ma permanence. **C'est ça que je trouve difficile. L'épée de Damoclès au-dessus de ma tête.** (Kevin)

Pour les chercheuses, ces informations et ces confidences mènent à penser qu'elles ont réussi à les mettre suffisamment en confiance pour que les participant·e·s se livrent à elles. Bien que les conditions favorisant la communication entre personne interrogée et celle qui interroge fassent

l'objet de réflexions théoriques (Boutin, 2018; Savoie-Zajc, 2021; Seidman, 2013), les chercheuses ont, elles aussi, expérimenté l'importance de maintenir un équilibre dans la relation par une interaction « entre le corps, les émotions et les idées de chacun des participants » (Boutin, 2018, p. 62). Plutôt que de viser l'objectivité, parfois perçue comme de la froideur aux yeux de la personne participante, elles ont su faire preuve d'empathie afin de bien « comprendre la personne en se plaçant dans son propre point de vue » (Boutin, 2018, p. 63), notamment à partir du schème de référence de l'interrogée. Il apparaît également essentiel de tenir compte de la vulnérabilité de l'interrogée qui partage avec une personne inconnue un pan de sa vie et présente ses difficultés. Toutefois, la personne qui écoute le récit, tout en étant sensible aux confidences, doit aussi veiller à respecter l'intimité de la personne qui livre le récit (Boutin, 2018; Kaufmann, 2004).

Laisser les personnes raconter ce qu'elles trouvent pertinent de communiquer a permis un plus grand respect de l'intimité, toutefois certaines confidences, tels des aveux de dépression majeure ou d'idées suicidaires, ont amené les chercheuses à faire face à leurs responsabilités éthiques. En ce sens, les ressources fournies dans le formulaire de consentement n'ont pas paru suffisantes et ces dernières ont fait des suivis post-entrevue pour s'assurer du bien-être des personnes les plus vulnérables rencontrées. Certaines confidences et détresses avouées des participant·e·s continuent d'ailleurs d'habiter les chercheuses. Elles contribuent toutefois à attiser leur volonté de s'engager à porter leur voix pour améliorer leurs conditions d'apprenant·e·s au rapport non traditionnel avec les études. À cet effet, lors de la constitution des parcours types ayant émergé de l'analyse des données, chaque chercheuse a voulu que les récits des participant·e·s qu'elles avaient respectivement interrogé·e·s soient bien représentés et se faisaient un devoir de transmettre avec fidélité leurs messages pour qu'ils soient pris en compte dans les résultats de la recherche.

Accéder à l'autre dans un dialogue empreint de soi comme chercheuse

Le récit de vie est ancré dans un dialogue et dans une relation sociale « où toute interaction s'inscrit dans des rapports sociaux distribuant des rôles, des pouvoirs, des ressources, et ordonnés par des normes, valeurs et règles » (Demazière, 2011, p. 65). Dans cette perspective, la démarche est empreinte de soi comme chercheuse, de son positionnement, de sa réflexion sur son rôle mais aussi d'intersubjectivité. Trois exemples tirés de cette démarche de recherche illustrent ce dialogue empreint de l'identité des chercheuses et du rapport entre chercheuses et participant-e.s.

D'abord, les chercheuses ont tenté de mettre les participant-e-s à l'aise en menant l'entrevue comme une conversation en posant solidement les bases du dialogue. Néanmoins, l'entrevue non directive a semblé étrange aux premières personnes interrogées. La question de départ, sous la forme « Racontez-moi votre parcours scolaire et professionnel », question qui ne donnait aucun repère temporel précis ni sujet particulier à aborder, a déstabilisé beaucoup de personnes. Celles-ci ne s'attendaient pas à des questions aussi ouvertes et craignaient de ne pas fournir d'informations pertinentes aux chercheuses.

Après quelques entrevues, les chercheuses ont convenu d'avertir les participant-e-s que l'entrevue comprendrait des questions non directives et que la visée de l'étude était exploratoire. Les chercheuses ont insisté sur le fait qu'il n'y avait aucune bonne ou mauvaise réponse. Avec cette introduction préalable, les participant-e-s ont semblé mieux comprendre le contexte de la recherche, prendre plus plaisir à raconter leur vécu et être davantage détendu-e-s. C'est donc l'insécurité ressentie par les participant-e-s qui a amené les chercheuses à mieux expliquer les objectifs et la méthode de la recherche pour les rassurer. Développer une relation empathique, près de la conversation informelle, mais tout en guidant la

personne interrogée vers les visées de la recherche s'est donc avéré crucial pour obtenir un récit riche et authentique des participant·e·s (Bertaux, 2016; Boutin, 2018; Kaufmann, 2004).

Deuxièmement, avec un regard rétrospectif sur leur démarche, les chercheuses sont d'avis qu'il se pourrait que les participant·e·s aient dévoilé différents éléments de leur vécu selon qu'ils et elles s'adressaient à la chercheuse-professeure, à la chercheuse-stagiaire ou à la chercheuse-assistante, et ce, pour diverses raisons. Du fait que les chercheuses-étudiantes, elles aussi enseignantes, et les participant·e·s avaient en commun le rapport non traditionnel avec les études, les rapports de pouvoir entre chercheuses-étudiantes et participantes ont peut-être été atténués davantage. Par exemple, au fil des entretiens, des participant·e·s interpellaient la chercheuse-stagiaire en faisant référence à leur possible vécu commun ou à leur âge similaire.

Troisièmement, les chercheuses ont mis en commun leurs constats respectifs sur l'appréciation de l'expérience d'entrevue des participant·e·s. En effet, après chaque entretien, à micro fermé, les chercheuses s'assuraient du bien-être des personnes à la suite des récits dévoilés et leur demandaient de s'exprimer sur leur expérience d'entrevue. Les participant·e·s ont souligné aux chercheuses avoir énormément apprécié raconter leur histoire. Nombreuses sont les personnes qui espéraient que leur témoignage serait utile pour la recherche, tout en soulignant leur insécurité quant à la pertinence de leurs propos. Quelques personnes nommaient également leur espoir que leur contribution permette d'améliorer les conditions d'études d'autres apprenant·e·s. Elles confiaient, en quelque sorte, une mission à la chercheuse, celle de porter leur voix. Ce rôle que leur ont attribué les participant·e·s a entraîné chez les chercheuses une réflexion sur leur identité. Plutôt que d'être seulement en train d'étudier un phénomène dans une posture interprétative (Anadón, 2018), les chercheuses ont réalisé qu'elles avaient aussi le rôle de transformer les conditions étudiantes de ces personnes et de représenter leur position. Les participant·e·s ont donc amené les chercheuses vers une posture plus critique en recherche.

En somme, l'entrevue de type récit de vie, avec ses questions peu dirigées, constitue un puissant outil d'exploration en recherche et les chercheuses ont grandement apprécié la richesse des données qu'il a permis de recueillir. Il reste toutefois nécessaire de bien préparer les participant·e·s à cette forme d'entrevue pour qu'elles en comprennent les tenants et aboutissants et qu'elles se sentent à l'aise de partager leur récit. Il est aussi essentiel de tenir compte de la relation spécifique entre chercheuse et participant·e et des effets possibles de rapports entre elles tout au long du recueil des récits, mais aussi lors de leur analyse et de leur interprétation.

La recherche en temps de pandémie et l'entrevue virtuelle

Fait non négligeable et qui amène son lot de réflexions, la présente collecte de données s'est déroulée pendant la pandémie de COVID-19. Les restrictions sanitaires ont donc obligé les chercheuses à réaliser toutes les entrevues à distance avec une application en ligne ou par téléphone plutôt qu'en présence. Si ces médias ont comme avantages de réduire les coûts et le temps de déplacement pour les équipes de recherche, cette façon de faire peut comporter certaines limites. Parmi celles-ci, il y a le fait que les participant·e·s puissent être mal à l'aise que leur image soit enregistrée ou le risque d'accéder à un niveau moins élevé de confiance de la personne interrogée qu'en présence (Boutin, 2018). Plusieurs stratégies ont été mises en place par les chercheuses pour contrecarrer ces effets potentiellement négatifs et mener à bien la recherche malgré le contexte pandémique.

D'abord, afin d'éviter les malaises, mais aussi pour minimiser les risques pour la personne concernant son anonymat, ses données personnelles et son droit à l'image, seule la voix des participant·e·s a été enregistrée

dans le cadre de cette recherche. De plus, une fois le verbatim retranscrit, l'enregistrement était détruit, tel que le préconisent les règles d'éthique de la recherche (Crête, 2021).

Deuxièmement, au regard du niveau de confiance, et donc de la relation créée entre les participant-e-s et les chercheuses, ces dernières ont d'abord pensé que la relation en entrevue pouvait être grandement affectée par l'aspect virtuel de la rencontre. Toutefois, force est de constater que, dans cette recherche, les participant-e-s ont livré des récits très intimes de leur vie, ont exprimé leurs sentiments et émotions et n'ont aucunement mentionné cette limite dans le retour sur leur expérience d'entrevue à micro fermé.

Il n'en demeure pas moins que le fait de réaliser des entrevues avec des apprenant-e-s inscrit-e-s dans des cours en ligne au moment de la collecte et donc déjà à l'aise avec ces technologies a peut-être réduit la limite soulevée par d'autres chercheurs et chercheuses. La qualité des outils utilisés, l'appropriation desdits outils par les participant-e-s pour organiser les rendez-vous virtuels, accepter les rencontres et se connecter n'ont pas suscité de problèmes techniques majeurs lors de la collecte de données, et ce, même s'il s'agit d'un risque associé au recours à ces médias (Boutin, 2018). Il est à souligner, néanmoins, que certain-e-s participant-e-s ont fait part de la fatigue pandémique des écrans et du mode virtuel. De ce fait, deux personnes ont préféré faire une entrevue par téléphone plutôt que par vidéoconférence.

Les chercheuses ont constaté quelques avantages au fait de faire les entrevues à distance. Bien que des éléments en lien avec la posture, la gestuelle ou les expressions corporelles ne puissent être analysés avec autant de précision qu'en présence (Boutin, 2018), il est apparu que le fait de ne pas se rendre dans un endroit neutre et impersonnel tel un local d'une université ou d'un collège, par exemple, soit un avantage. En effet, la personne interrogée se trouve dans son propre environnement lorsqu'elle confie des choses intimes sur elle, son parcours, ses difficultés comme ses grandes joies. Elle peut être rassurée d'avoir à portée de main ses objets

familiers et de se trouver dans son milieu, nettement plus chaleureux. En ce sens, l'accès à la personne dans son environnement peut être intéressant et riche en information pour la chercheuse ou le chercheur. De plus, dans ce contexte, les participant-e-s ont aussi pu avoir accès à l'intime des chercheuses, sachant qu'elles se trouvaient elles aussi dans leur lieu de résidence ou de travail personnel. L'entrevue s'est donc déroulée dans une plus grande horizontalité, de personne à personne, chacune dans leur intimité.

Enfin, par sa souplesse, l'entrevue à distance a semblé bien convenir aux participant-e-s rencontrées dans le cadre de l'étude, personnes dont les caractéristiques sont de concilier travail, famille et études.

Conclusion : Entrer en relation avec l'autre et avec soi

Le recours aux approches biographiques pour appréhender les parcours professionnels et scolaires d'apprenant-e-s aux rapports non traditionnels avec les études au postsecondaire semble avoir porté fruit dans le cadre de l'étude présentée.

De la perspective des chercheuses, le récit de vie a amené une meilleure compréhension de la réalité des apprenant-e-s au rapport non traditionnel avec les études et a ouvert à des thématiques auxquelles elles n'avaient pas pensé au départ. Tout au long des entrevues menées par les chercheuses, les récits furent riches en informations et en confidences sur le vécu et les expériences singulières de ces personnes. Le canevas d'entrevue comprenant des questions non directives a ouvert à des thématiques émergentes qui n'avaient pas été anticipées au départ. Les personnes participantes ont, entre autres, raconté leur dynamique identitaire, l'importance de personnes clés dans leur expérience, des événements de vie difficiles et autres épreuves marquantes de leur parcours, ainsi que les

obstacles institutionnels qu'elles doivent affronter pendant leurs études. Elles sont allées jusqu'à révéler leur intimité, leur vulnérabilité, parfois même leur détresse.

Au-delà de l'atteinte de l'objectif visé par la recherche, l'approche biographique préconisée a suscité des réflexions chez les chercheuses, notamment sur la relation née entre les personnes qui racontent et celles qui écoutent dans un but avoué de recherche de sens et de diffusion de résultats de recherche. En ce sens, l'interaction entre les chercheuses et les personnes interrogées a eu pour effet la création d'une forme de « lien éthique, fait de don, de confiance et de responsabilité mutuelle [...] au-delà du cadre scientifique ou universitaire » (Piron, 2019, p. 209). Le récit de vie comme approche méthodologique a donc mené à une réflexion des chercheuses sur leur rôle auprès des participants et participantes. D'abord affectées par le témoignage des participant-e-s, elles se sont senties impliquées et engagées auprès d'elles. En conclusion, si, au départ, la recherche se voulait exploratoire et descriptive, les apprenant-e-s au rapport non traditionnel avec les études ont amené les chercheuses à le voir comme un projet de recherche critique, à visée transformative (Anadón, 2018). C'est peut-être parce qu'elles se sont engagées dans la relation, au-delà de la posture méthodologique, dans « un acte politique de reconnaissance du sujet pensant, rivalisant avec la parole des experts » (Chartrin, 2019, p. 262) qu'elles ont senti qu'elles devaient porter leur voix. Parce que le récit reconnaît les savoirs expérientiels comme des savoirs pertinents et légitimes, il constitue, de ce fait, un « moyen de résistance aux injustices épistémiques collectives » (Piron, 2019, p. 210) et contre l'« invisibilité des savoirs » des personnes. Les chercheuses ont donc réalisé pleinement le potentiel de changement social du récit, ce récit qui permet de libérer la parole de personnes qui n'ont pas toujours l'occasion de dénoncer des injustices vécues en lien avec leur rapport non traditionnel avec les études ou avec le monde du travail.

Références

- Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française. 2012. *Mémoire sur l'accessibilité et la participation des adultes à l'enseignement supérieur*. Mémoire présenté au Sommet de l'enseignement supérieur pour tous. https://acdeaulf.org/wp-content/uploads/2016/04/M%C3%87moire_Accessibilit%C3%87-des-adultes-%C3%96-lenseignement-sup%C3%87rieur.pdf
- Anadón, M. 2018. Les repères sociaux et épistémologiques. Dans T. Kar-senti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4e éd., p. 17-50). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Anadón, M. et Guillemette, F. 2007. La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives, Hors-série* (5), 26-37. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/anadon.pdf
- Babb, S. J., Rufino, K. A. et Johnson, R. M. 2021. Assessing the Effects of the COVID-19 Pandemic on Nontraditional Students' Mental Health and Well-Being. *Adult Education Quarterly*. 72(2), 140-157. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/07417136211027508>
- Bah, T., Ndione, L. C. et Tiercelin, A. 2015. Qu'est-ce que le récit de vie? Dans T. Bah, L. C. Ndione et A. Tiercelin (dir.), *Les récits de vie en sciences de gestion* (p. 35-60). EMS Éditions.
- Bertaux, D. 2016. *Le récit de vie* (4e éd.). Armand Colin.
- Bernard, M.-C. 2011. Interaction, temporalité et mémoire : analyse de récits d'enseignants et d'enseignantes de biologie. *Recherches qualitatives*, 30(1), 131-157. <https://doi.org/10.7202/1085483ar>

- Bikie Bi Nguema, N., Gallais, B., Gaudreault, M., Arbour, N. et Murray, N. (2020). Intégration et réussite scolaire des étudiants internationaux dans une région à faible densité ethnoculturelle. Le cas des cégeps du Saguenay-Lac-Saint-Jean. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(2), 39-68. <https://doi.org/10.7202/1073718ar>
- Boutin, G. 2018. *L'entretien de recherche qualitatif : théorie et pratique* (2e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Chamberland, L. et Puig A. 2016. *Guide des pratiques d'ouverture à la diversité sexuelle et de genre en milieu collégial et universitaire*. Chaire de recherche sur l'homophobie, Université du Québec à Montréal (UQAM). <https://chairedspg.uqam.ca/upload/files/Guide%20final%20fran%C3%A7ais%20graphiste%20.pdf>
- Chartrin, T. 2019. Tour et dé tour d'un cueilleur de récits affecté. Être impliqué, être engagé, être affecté : avons-nous le choix d'une autre posture? Dans M.-C. Bernard, G. Tschopp et A. Slowik (dir.), *Les voies du récit : pratiques biographiques en formation, intervention et recherche* (p. 257-274). Éditions science et bien commun. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4075485?docref=PzTl9nnJujrTJkjBPvFzEw>
- Conseil supérieur de l'éducation. 2013. *Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé... Avis au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie*. http://www.specs-csn.qc.ca/site/publications/divers/Conseil-superieur-education/2013-06_projet-etudes-universitaires.pdf
- Corbin, J. et Strauss, A. 2008. *Basics of Qualitative Research* (3e éd.). SAGE Publications, Inc.
- Creswell, J. W. 2012. *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Approaches* (2e éd.). SAGE Publications, Inc.

- Crête, J. 2021. L'éthique en recherche sociale. Dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (7e éd., p. 231-252). Presses de l'Université du Québec.
- Demazière, D. 2011. L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui. *Recherches qualitatives*, 30(1), 61-83. <https://doi.org/10.7202/1085480ar>
- Desmarais, D. 2021. L'approche (auto)biographique au regard de ses principales finalités. Dans L. Savoie-Zajc (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (7e éd., p. 297-318). Presses de l'Université du Québec.
- Dubé, F., Dufour, F., Chénier, C. et Meunier, H. 2016. Sentiment d'efficacité, croyances et attitudes d'enseignants du collégial à l'égard de l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers. *Éducation et francophonie*, 44(1), 154-172. <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2016-v44-n1-ef02469/1036177ar/>
- Julien, M. et Gosselin, L. 2015. Rapport non traditionnel aux études : les règles des universités et de l'État québécois. *Canadian Journal of Higher Education*, 45(4), 188-206. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v45i4.184848>
- Kanouté, F. et Lafortune, G. 2020. Diversité ethnoculturelle dans l'enseignement postsecondaire au Canada : expériences d'acteur-riche-s et pratiques institutionnelles. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(2), 1-13. <https://doi.org/10.7202/1073716ar>
- Kanouté, F., Darchinian, F., Guennouni Hassini, R., Bouchamma, Y., Mainich, S., et Norbert, G. 2020. Persévérance aux études et processus général d'acculturation d'étudiants résidents permanents inscrits dans des universités québécoises : les défis d'intégration et d'adaptation. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(2), 93-121. <https://doi.org/10.7202/1073720ar>
- Kaufmann, J.-C. 2004. *L'entretien compréhensif* (4e éd.). Armand Colin.

- Lafortune, G., Prosper, M.-R. et Datus, K. 2020. Défis de réussite et enjeux de prise en compte de la diversité au collégial : expériences d'étudiant-e-s d'origine haïtienne. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 14-38. <https://doi.org/10.7202/1073717ar>
- Legrand, M. 1993. *L'approche biographique : théorie, clinique*. Hommes et perspectives/Epi; Desclée de Brouwer.
- Lincoln, Y. S. 2010. « What a long, strange trip it's been... » : Twenty-five years of qualitative and new paradigm research. *Qualitative Inquiry*, 16(1), 3-9.
- Moreau, C. 2017. *Apprenantes en formation continue en ligne : expérience d'éducatrices de jeunes enfants*. (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8380/>
- Moreau, C., Royer, N. et Royer, C. 2019. Il était une fois des éducatrices en petite enfance engagées dans une formation continue en ligne : histoires d'apprenantes. *Journal of Childhood Studies*, 44 (1), 5-19. <https://journals.uvic.ca/index.php/jcs/article/view/18774/8034>
- Morse, J. M. 2000. Determining Sample Size. *Qualitative Health Research*, 10(3), 3-5.
- Paquelin, D. 2020. Innovation dans l'enseignement supérieur : des modèles aux pratiques, quels principes retenir? *Enjeux et société : approches transdisciplinaires*, 7(2), 10-41. <https://doi.org/10.7202/1073359ar>
- Phillion, R. 2020. L'accompagnement éducatif des étudiants en situation de handicap. Bénéfices, défis et prospectives. Dans M. Doucet et M. Thériault (dir.), *L'adulte en formation ... pour devenir soi*. *Espaces, passages, débats et défis* (p. 249-274). Presses de l'Université du Québec.
- 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 et A. Slowik (dir.), *Les voies du récit : pratiques biographiques*

en formation, intervention et recherche (p. 209-229). Éditions Science et bien commun. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4075485?docref=PzTl9nnJujrTJkjBPvFzEw>

Remenick, L. 2019. Services and support for nontraditional students in higher education: A historical literature review. *Journal of Adult and Continuing Education*, 25(1), 113–130. <https://doi.org/10.1177/1477971419842880>

Savoie-Zajc, L. 2021. L'entrevue semi-dirigée. Dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (12e éd., p. 273–296). Presses de l'Université du Québec.

Seidman, I. 2013. *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and social sciences* (4e éd.). Teachers College Press.

Soares, L., Gagliardi, J.S. et Nellum, C. J. 2019. *The post-traditional learners manifesto revisited. Aligning postsecondary education with real life for adult student success*. American Council on Education. <https://www.acenet.edu/Documents/The-Post-Traditional-Learners-Manifesto-Revisited.pdf>

Thériault, M. 2020. Les apprenants de la formation générale des adultes en transition au cégep. Ethnographie, sciences de l'éducation et coconstruction en recherche. Dans M. Doucet et M. Thériault (dir.), *L'adulte en formation ... pour devenir soi. Espaces, passages, débats et défis* (p. 35-58). Presses de l'Université du Québec.

Yao, D., Vachon, I. et Moreau, C. 2022, 12 mai. Au cœur d'une diversité en enseignement professionnel : portraits d'étudiantes et d'étudiants au rapport non traditionnel avec les études [communication orale]. Dans A. Gagné, J. Joncas, M. Deschênes et S. Breton (resp.), *Place aux diversités de la formation professionnelle* [colloque]. 89e congrès de l'Acfas, Québec, QC, Canada.

Yin, R. K. 2011. *Qualitative research from start to finish*. The Guilford Press.

Présentation des auteurs et des autrices

Ayoub Ait Dra est doctorant en sciences de l'éducation *au laboratoire de recherche* « Politiques éducatives et dynamiques sociales » à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Mohamed V (Rabat, Maroc). Il prépare sa thèse sur l'histoire de vie en orientation des jeunes. Ses domaines de recherche portent sur la recherche biographique en sciences de l'éducation, le rôle des récits dans les processus de formation de soi et d'appropriation de l'expérience, la sociologie de l'orientation et de la formation, la sociologie de la déviance, la sociologie clinique du travail.

En arabe

سيرة ذاتية موجزة

أيوب أيت ادري: طالب باحث في علوم التربية بمختبر « السياسات التربوية والديناميات الاجتماعية », كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس بالرباط، المغرب. يحضر الباحث أطروحته حول حكايا الحياة كمنهج في مواكبة الممارسات التوجيهية للشباب. تتمحور اهتماماته البحثية حول البحث البيوغرافي في التربية، دور حكايا الحياة في تأطير سيرورات التكوين الذاتي وامتلاك تجارب التعلم لدى الأفراد، سوسيولوجية التوجيه والتكوين، سوسيولوجية الانحراف

aitdraayoub@gmail.com

Hervé Breton est professeur en sciences de l'éducation et de la formation, à l'Université de Tours, en France. Il est membre senior de l'Institut Universitaire de France. Ses recherches portent sur les pratiques narratives (récits de soi, entretiens narratifs, narrations collectives, descriptions microphénoménologiques) en éducation et formation des adultes. Dans le cadre du projet IUF [2023/2028] : les recherches visent l'examen des effets résultant de la variation des régimes narratifs sur les modes d'existence, les logiques de formalisation et les pratiques de validation des savoirs expérientiels en santé. Le projet comporte une dimension éthique

(parité entre les savoirs expérientiels et les savoirs formels), méthodologique (mode d'existence des savoirs incorporés dans les récits), et politique (examen des systèmes de validation de ces savoirs en France et à l'international (Brésil, Canada, Japon).

herve.breton@univ-tours.fr

Marie-Claude Bernard est titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation obtenu en cotutelle à l'Université Paris Descartes et à l'Université Laval. Elle 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 chercheuse au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). Ces activités universitaires portent notamment sur l'étude des rapports aux savoirs, l'utilisation des récits de vie en tant qu'outil de recherche et de formation, l'analyse de la vulnérabilité à l'école et de questions sociales et éthiques associées aux savoirs scolaires en privilégiant les approches interactionnistes. Elle est membre de l'Association internationale des histoires de vie en formation (ASIHVIF) dont elle est actuellement la présidente, ainsi que membre de l'Association Science et bien commun (ASBC).

En espagnol

Marie-Claude Bernard obtuvo un doctorado en ciencias de la educación en co-tutoría entre la Universidad Paris Descartes y la Universidad Laval. Es profesora en la facultad de ciencias de la educación en la Universidad Laval en el Departamento de estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje. Es investigadora del Centro de investigación y de intervención sobre el éxito escolar (CRIRES). Conduce sus actividades académicas sobre el estudio de las relaciones con el saber, el uso de los relatos de vida como herramienta de investigación y de capacitación, el análisis de la vulnerabilidad en la escuela y problemas sociales y éticos asociados con los conocimientos escolares, privilegiando enfoques interaccionistas. Es miembro

y actual presidente de la *Association internationale des histoires de vie en formation* (ASIHVIF y miembro de la *Association Science et bien commun* (ASBC).

marie-claude.bernard@fse.ulaval.ca

Livia Cadei est professeure à l'Université Catholique de Milano (Italie), Directrice du CESVOPAS (Centro di Studi sul volontariato e la partecipazione sociale) – Université Catholique de Brescia et vice-présidente de SIPEGeS (Società italiana di pedagogia generale e sociale). Elle est directrice de la Summer School: “Ricerca Narrativa e Pedagogia: Storie di vita e formazioni et dirige les revues *Consultori familiari Oggi* e *Pedagogia e Vita*. Ses recherches portent sur les processus de formation de professionnels de l'éducation, du bénévolat et la participation sociale à partir de dispositifs de la narration et par la méthodologie qualitative. Parmi ses publications : Cadei, L. (2017). *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*, collana “Pedagogia”. Brescia: ELS La Scuola. Cadei, L. (2023). « Activité narrative et enjeux de professionnalisation. Paroles d'éducateurs ». In C. Niewiadomski & H. Prevost (dir.), *Devenir sujet de sa formation. Histoire de vie et processus de subjectivation* (pp. 139-156). Paris : L'Harmattan.

En italien

Livia Cadei è professoressa ordinaria presso l'Università Cattolica di Milano (Italia), direttrice del CESVOPAS (Centro di Studi sul volontariato e la partecipazione sociale) – Università Cattolica di Brescia; vicepresidente della SIPEGeS (Società italiana di Pedagogia Generale e Sociale). È direttrice della Summer School: “Ricerca Narrativa e Pedagogia: Storia di vita e formazione et delle riviste *Consultori familiari Oggi* e *Pedagogia e Vita*. Le sue ricerche si concentrano sui processi di formazione dei professionisti dell'educazione, il volontariato e la partecipazione sociale, utilizzando dispositivi narrativi e metodologie qualitative. Tra le sue pubblicazioni : Cadei, L. (2017). *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*, collana “Pedagogia”. Brescia: ELS La Scuola. Cadei, L. (2023). « Activité

narrative et enjeux de professionnalisation. Paroles d'éducateurs ». In C. Niewiadomski & H. Prevost (dir.), *Devenir sujet de sa formation. Histoire de vie et processus de subjectivation*, (pp. 139-156). Paris : L'Harmattan.

livia.cadei@unicatt.it

Varvara Ciobanu-Gout est docteure en sciences de l'éducation et de la formation, chercheuse associée à l'Unité Mixte de Recherche – Éducation, Formation, Travail, Savoirs (UMR-EFTS), Université Toulouse – Jean Jaurès (France). Elle s'intéresse dans ses travaux de recherche à la transition professionnelle vers l'entrepreneuriat dans ce contexte de changements profonds de la société contemporaine. Elle étudie la fabrique de l'entrepreneur en tant que professionnel, et aborde ce processus au regard de l'histoire personnelle et du vécu singulier de la personne. Elle s'intéresse également à l'accompagnement professionnel par le récit biographique et utilise dans ce but une méthode qui articule l'approche biographique et l'approche narrative.

En roumain

Varvara Ciobanu-Gout este doctor în științele educației și formării profesionale, cercetător asociat al Unității Mixte de Cercetare – Educație, Formare, Muncă, Cunoaștere (UMR-EFTS), Universitatea Toulouse-Jean Jaurès (Franța). Centrul de interes în cercetările sale este reprezentat de tranziția profesională către antreprenoriat, în contextul unor transformări fără precedent pe care le traversează societatea contemporană. Procesului de profesionalizare a antreprenorului e abordat pornind de la biografia acestuia, luând în considerație experiențele personale unice. Lucrările sale de cercetare abordează deasemeni, acompanierea profesională, pornind de la propria biografie, și utilizează în acest scop o metodă în care articulează tehnici biografice și narrative.

varvara.gout@yahoo.com

Maria Amália de Almeida Cunha est titulaire d'une licence en sciences sociales (1993), d'un master en sociologie (1997), d'un doctorat en éducation de l'Universidade Estadual de Campinas (2003,) avec un stage doctoral à l'Université Paris X - Nanterre (2001), et d'un post-doctorat en Éducation à l'Unicamp (2018). Actuellement, elle est professeure titulaire à l'Université fédérale de Minas Gerais du Programme d'études supérieures en éducation de la Faculté d'éducation de l'UFMG. Elle développe des recherches sur les trajectoires scolaires, la socialisation, les biographies éducatives et les histoires de vie sous forme de projets de formation et d'autoformation et d'autres dispositifs de formation pédagogique : journaux intimes, ateliers-projets, biographies éducatives.

En portugais

Maria Amália de Almeida Cunha possui graduação em ciências sociais (1993), mestrado em sociologia (1997), doutorado em educação pela Universidade Estadual de Campinas (2003,) e estágio de doutorado na -Paris X - Nanterre (2001) e pós-doutorado em Educação pela Unicamp (2018). Atualmente é Professora Titular da Universidade Federal de Minas Gerais e Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG. Desenvolve investigação sobre percursos escolares, socialização, biografias educativas e histórias de vida sob a forma de projetos de formação e autoformação e outros dispositivos educativos de formação: diários, oficinas de projeto, biografias educativas.

amalia.fae@gmail.com

Denise Gisele de Britto Damasco est licenciée en Lettres, ayant un Master recherche et un Doctorat en Sciences de l'Éducation à l'Université de Brasília. Enseigne la langue française au Département de Langues étrangères et Traduction de l'Institut de Lettres de l'Université de Brasília (Unb), ayant travaillé au système éducatif du District fédéral entre 1989 et 2015 et à l'Université catholique de Brasília (2018-2019). Membre du réseau CRIFPE/Canada comme chercheuse internationale, vice-leader de l'Antenne du CRIFPE au Brésil et membre du groupe de recherches

GERAJU – générations et jeunesse, de la Faculté d'éducation de l'UnB. Développe ses recherches sur les trajectoires de vie des enseignant-e-s, sur l'insertion professionnelle enseignante et sur la vie associative chez les enseignant-e-s.

En portugais

Denise Gisele de Britto Damasco é licenciada em Letras, tendo um Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília. Leciona língua francesa no Departamento de Línguas estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília (UnB), tendo trabalhado no sistema educativo do Distrito Federal entre 1989 e 2015 e na Universidade Católica de Brasília (2018-2019). Membro da rede CRIFPE Canadá como pesquisadora internacional, vice-líder da Antena do CRIFPE no Brasil e membro do grupo de pesquisa GERAJU – gerações e juventude, da Faculdade de Educação da UnB. Desenvolve suas pesquisas sobre as trajetórias de vida de docentes, sobre a inserção profissional docente e sobre a vida associativa dos docentes.

denise.damasco@gmail.com

Priscila de Oliveira Coutinho Maître de conférences du Programme d'études supérieures en éducation de la Faculté d'éducation de l'UFMG. Docteure en sociologie (2015) à l'Institut d'Études sociales et politiques de l'Université de l'État de Rio de Janeiro (IESP/UERJ), elle a réalisé un stage doctoral au Centre Max Weber, rattaché au CNRS et à l'ENS-Lyon. Ses centres d'intérêt sont les sociobiographies, la sociologie à l'échelle individuelle, la relation famille-école et la sociologie de l'éducation.

En portugais

Priscila de Oliveira Coutinho é Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG. Doutora em sociologia (2015) pelo Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IESP/UERJ), realizou estágio de

doutorado no Max Weber Center, vinculado ao CNRS e à ENS-Lyon. As suas áreas de interesse são as sociobiografias, a sociologia ao nível individual, a relação família-escola e a sociologia da educação.

prioliveiracoutinho@gmail.com

Laurizete Ferragut Passos est licenciée en Pédagogie, ayant obtenu un Master Recherche à l'Université de Campinas (UNICAMP) et un Doctorat en Sciences de l'Éducation à l'Université de São Paulo (USP). Maître de Conférence à l'Université pontificale catholique de São Paulo où elle enseigne au Programme d'Études de Pós-Graduação en Psychologie de l'Éducation et au Programme Master Professionnel Formation des Formateurs (FORMEP). Actuellement, elle est vice-coordinatrice du Master professionnel FORMEP. Préside le Réseau d'Études sur le Développement Professionnel Enseignant (REDEP). Ses recherches portent principalement sur la recherche autobiographique en éducation, sur l'insertion professionnelle de l'enseignant.e débutant.e, sur le développement professionnel et sur les communautés collaboratives professionnelles, d'apprentissages et communautés de pratiques.

En portugais

Laurizete Ferragut Passos é licenciada em Pedagogia, tendo realizado o Mestrado na Universidade Estadual de Campinas UNICAMP e um doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora pesquisadora na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) onde leciona no Programa de estudos pós-graduados em Psicologia da Educação e no Programa de Mestrado Profissional Formação de Formadores (FORMEP). Atualmente, é vice-coordenadora do FORMEP. Preside a Rede de Estudos sobre o Desenvolvimento Profissional Docente (REDEP). Suas pesquisas tratam principalmente sobre a pesquisa autobiográfica em educação, sobre a inserção profissional do docente iniciante, sobre o desenvolvimento profissional docente e sobre as comunidades colaborativas profissionais, de aprendizagens e as comunidades de prática.

laurizetefer@gmail.com

Matthias Finger est aujourd'hui professeur émérite de l'École Polytechnique Fédérale de Lausanne (EPFL) où il a enseigné entre 2002 et 2020. Auparavant, il avait été professeur assistant à la Syracuse University, New York (1989-1991), professeur associé à Teachers College, Columbia University, New York (1992-1994) et professeur ordinaire à l'Institut des Hautes Études en Administration Publique (IDHEAP) de l'Université de Lausanne. Il détient un doctorat en éducation des adultes (1986) et un doctorat en science politique (1988), tous les deux de l'Université de Genève. Il continue ses activités professionnelles en tant que professeur ordinaire à l'Université Technique d'Istanbul (ITÜ), en tant que professeur à temps partiel à l'Institut Universitaire Européen (EUI) à Florence en Italie et en tant que professeur de recherche à Northern Arctic Federal University (NARFU) à Arkhangelsk en Russie.

matthias.finger@epfl.ch

José González-Monteagudo est Ph.D en pédagogie et enseignant-chercheur de la Faculté d'éducation de l'Université de Séville (Espagne). Il a participé à plusieurs projets européens de recherche. Il a publié en différentes langues sur les théories éducatives contemporaines, la formation tout au long de la vie, l'éducation d'adultes, la diversité culturelle, les migrations, la médiation sociale, la recherche qualitative, les méthodologies (auto)biographiques en formation et en recherche, pour les étudiants internationaux et les étudiants non traditionnels. Il est membre des associations francophone ASIHVIF, anglophone ESREA et brésilienne BIOgraph orientées vers les histoires de vie.

En espagnol

José González-Monteagudo es doctor en Pedagogía y profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla (España). Ha participado en varios proyectos europeos de investigación. Ha publicado en diferentes lenguas, sobre teorías educativas contemporáneas, educación de adultos, diversidad cultural, migraciones, mediación social e intercultural, investigación cualitativa, metodologías (auto)biográficas en

formación e investigación, estudiantes internacionales y estudiantes no tradicionales. Es miembro de las asociaciones francófona ASIHVIF, anglófona ESREA y brasileña BIOgraph de investigación y formación con foco en historias de vida.

monteagud@us.es

Davide Lago est professeur assistant à l'Université de Padoue, où il enseigne les fondements de l'éducation et de la formation (licence en Sciences psychologiques du développement, de la personnalité et des relations interpersonnelles; maîtrise/master en Gestion des services éducatifs et de la formation continue). Il enseigne aussi les fondements de l'éducation et de la formation à la Faculté de théologie de la Vénétie (licence et maîtrise/master en sciences des religions). Dans cet établissement, il est cogérant d'un laboratoire autobiographique et il est responsable pédagogique de l'apprentissage en milieu de pratique. Davide Lago possède une maîtrise en philosophie (Université de Padoue, Italie) et un doctorat en sciences de l'éducation (Université Claude Bernard Lyon 1, France). Il a mené un projet de recherche postdoctorale à l'Université du Québec à Montréal (Canada). Intervenant dans l'éducation communautaire, il pratique l'autobiographie raisonnée avec des groupes d'adultes.

En italien

Davide Lago è docente a contratto all'Università di Padova, dove insegna Pedagogia generale e sociale (laurea in Scienze psicologiche dello sviluppo, della personalità e delle relazioni interpersonali; laurea magistrale in Management dei servizi educativi e formazione continua). Insegna Pedagogia generale anche alla Facoltà teologica del Triveneto (laurea e laurea magistrale in scienze religiose), presso l'istituto collegato di Vicenza. In questa sede è co-animatore di un laboratorio autobiografico ed è responsabile formativo dei tirocini. Davide Lago è laureato in filosofia all'Università di Padova. Ha ottenuto un dottorato in scienze dell'educazione all'Université Claude Bernard di Lione e all'Università di Macerata.

Ha svolto un periodo di ricerca post-dottorale all'Université du Québec à Montréal, in Canada. Formatore, pratica l'autobiografia ragionata con gruppi di adulti.

lago.davide@gmail.com

Maria Helena Menna Barreto Abrahão détient une licence en langues anglo-allemandes (UFSM), un master en éducation sur la planification de l'éducation (UFRGS) et un doctorat en Sciences Humaines en éducation (UFRGS). Chercheuse senior au CNPq elle est professeure permanente à la FAE/PPG Edu, Université Fédérale de Pelotas. Elle intègre le programme de recherche du Centre de recherche en apprentissage autorégulé-PEAAR (Université de Lisboa). Membre du Comité Consultatif Académique International du Programme de Formation Narrative et (Auto)Biographique en Éducation – Doctorado, Universidad Nacional de Rosario, Argentine. Depuis 1990, elle est à la tête du GP Professionnalisme pédagogique et identité – récits singuliers/pluriels : GRUPRODOCI.

En portugais

Maria Helena Menna Barreto Abrahão é bacharel em línguas anglo-germânicas (UFSM), mestre em educação em planejamento educacional (UFRGS) e doutora em ciências humanas na educação (UFRGS). Pesquisadora sênior do CNPq, é professora permanente da FAE/PPG Edu da Universidade Federal de Pelotas. Integrou o programa de investigação do Centro de Investigação em Aprendizagem Autorregulada-PEAAR (Universidade de Lisboa). Membro do Comitê Assessor Acadêmico Internacional do Programa de Formação Narrativa e (Auto)Biográfica em Educação – Doutorado, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Desde 1990, está à frente do GP Profissionalismo pedagógico e identidade – histórias singular/plural: GRUPRODOCI.

abrahamhmb@gmail.com

Claire Moreau est professeure adjointe au département de Pédagogie de l'Université de Sherbrooke. Titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation (Université du Québec à Trois-Rivières) et d'un certificat en études féministes (Université du Québec à Montréal), ses travaux de recherche portent sur la pédagogie en enseignement supérieur. Dans une perspective féministe, elle s'intéresse notamment aux apprenants et aux apprenantes entretenant au rapport non traditionnel avec les milieux d'enseignement postsecondaire ainsi qu'à l'insertion et au développement professionnel des personnes enseignantes et conseillères pédagogiques au postsecondaire.

Claire.Moreau3@USherbrooke.ca

Grace Perside Poeri est une chercheuse spécialisée en protection de l'enfant africain dans le domaine de l'aide humanitaire. Détenant un licence et une maîtrise en sciences humanitaires en Côte d'Ivoire, elle a obtenu en 2020 son Ph.D en sciences humaines appliquées à l'Université de Montréal. C'est dans le cadre de sa recherche doctorale, qu'elle a porté une attention particulière aux enfants polyvictimes ivoiriens, en proposant une intervention de protection pour ces jeunes en vue d'être utilisée dans des États ayant connus aussi des conflits armés.

perside.grace@hotmail.com

Isabelle Vachon enseigne la sociologie au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue depuis 2009. Elle participe également à divers projets de recherche sur la réussite éducative au postsecondaire. Doctorante en éducation à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), elle s'intéresse aux parcours des personnes étudiantes internationales dans les cégeps de régions éloignées. Elle est dirigée par la professeure Aline Niyubahwe de l'UQAT et la professeure Maryse Potvin de l'Université du Québec à Montréal (UQAM).

Isabelle.Vachon3@uqat.ca

À propos des Éditions science et bien commun

Les Éditions science et bien commun sont une branche de l'Association science et bien commun (ASBC), un organisme sans but lucratif enregistré au Québec depuis juillet 2011.

L'Association science et bien commun

L'Association science et bien commun se donne comme mission d'appuyer et de diffuser des travaux de recherche transuniversitaire favorisant l'essor d'une science pluriverselle, ouverte, juste, plurilingue, non sexiste, non raciste, socialement responsable, au service du bien commun.

Pour plus d'information, écrire à info@scienceetbiencommun.org, s'abonner à son compte Twitter [@ScienceBienComm](https://twitter.com/ScienceBienComm) ou à sa page Facebook : <https://www.facebook.com/scienceetbiencommun>

Les Éditions science et bien commun

Un projet éditorial novateur dont les principales valeurs sont les suivantes.

- la publication numérique en libre accès, en plus des autres formats
- la pluridisciplinarité, dans la mesure du possible
- le plurilinguisme qui encourage à publier en plusieurs langues, notamment dans des langues nationales africaines ou en créole, en plus du français

- l'internationalisation, qui conduit à vouloir rassembler des auteurs et autrices de différents pays ou à écrire en ayant à l'esprit un public issu de différents pays, de différentes cultures
- mais surtout la justice cognitive :
 - chaque livre collectif, même s'il s'agit des actes d'un colloque, devrait aspirer à la parité entre femmes et hommes, entre juniors et seniors, entre auteurs et autrices issues du Nord et issues du Sud (des Suds); en tout cas, tous les livres devront éviter un déséquilibre flagrant entre ces points de vue;
 - chaque livre, même rédigé par une seule personne, devrait s'efforcer d'inclure des références à la fois aux pays du Nord et aux pays des Suds, dans ses thèmes ou dans sa bibliographie;
 - chaque livre devrait viser l'accessibilité et la « lisibilité », réduisant au maximum le jargon, même s'il est à vocation scientifique et évalué par les pairs.

Le catalogue

Le catalogue des Éditions science et bien commun (ESBC) est composé de livres qui respectent les valeurs et principes des ÉSBC énoncés ci-dessus.

- Des ouvrages scientifiques (livres collectifs de toutes sortes ou monographies) qui peuvent être des manuscrits inédits originaux, issus de thèses, de mémoires, de colloques, de séminaires ou de projets de recherche, des rééditions numériques ou des manuels universitaires. Les manuscrits inédits seront évalués par les pairs de manière ouverte, sauf si les auteurs ne le souhaitent pas (voir le point de l'évaluation ci-dessus).
- Des ouvrages de science citoyenne ou participative, de vulgarisation scientifique ou qui présentent des savoirs locaux et patrimoniaux, dont le but est de rendre des savoirs accessibles au plus grand nombre.
- Des essais portant sur les sciences et les politiques scientifiques (en études sociales des sciences ou en éthique des sciences, par

exemple).

- Des anthologies de textes déjà publiés, mais non accessibles sur le web, dans une langue autre que le français ou qui ne sont pas en libre accès, mais d'un intérêt scientifique, intellectuel ou patrimonial démontré.
- Des manuels scolaires ou des livres éducatifs pour enfants

Pour l'accès libre et universel, par le biais du numérique, à des livres scientifiques publiés par des autrices et auteurs de pays des Suds et du Nord

Pour plus d'information : écrire à info@editionscienceetbiencommun.org