

Numéro 8

Recherche qualitative et temporalités

Recherches qualitatives

Collection hors série
« **Les actes** »

Sous la direction
de Michel Racine et Chantal Royer

Actes du colloque de l'Association
pour la recherche qualitative (ARQ)
organisé dans le cadre
du 77^e congrès de l'ACFAS

12 mai 2009
Université d'Ottawa, Ottawa



Table des matières

Introduction

Tempus fugit, utere

Michel Racine, Chantal Royer.....1

Une épistémologie du récit de vie

Delphine Burrick.....7

Le souvenir et le bouleversement du temps dans la reconstruction du passé. Réflexions méthodologiques

Jean-Marie Van der Maren.....37

La représentification dans l'entretien d'explicitation

François Guillemette, Jean-René Lapointe.....51

Itinéraire de recherche qualitative sur les temporalités en Afrique

Emmanuel Kamdem.....61

Temporalités, activités formatives et professionnelles

Pascal Roquet.....76

Introduction

Tempus fugit, utere

Michel Racine, Ph.D.

Université Laval

Chantal Royer, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Le temps fuit, sache t'en servir¹. Quel chercheur recourant aux méthodes qualitatives n'a pas été confronté dans ses travaux au passage du temps? Pas celui ponctué des délais qui incitent à mettre un terme à la rédaction d'un article, mais le passage vers le passé qui incite le sujet à remonter vers l'auparavant pour en communiquer des bribes significatives, celui qui oblige l'historien à situer l'événement antérieur entre un avant et un après, celui qui force le chercheur à ordonner du moins partiellement ses résultats selon les revendications de Chronos. Le temps fuit. L'espace, à la différence du temps, nous donne accès à de multiples points dans la simultanéité. Le temps nous fait plutôt accéder au seul point présent, qui ensuite s'empile dans le passé; envisager un point dans l'avenir nous place autrement plus avant, dans un état d'attente. Se servir du temps qui fuit, en recherche qualitative, c'est « faire avec » l'ordre ou la logique d'ordonnement qu'il nous impose.

Au cours de l'évolution de l'homme, l'une des premières réalités qu'il ait pu symboliser est ce temps qui passe, en le comparant à l'eau coulant dans une rivière. Nous avons métaphorisé la linéarité du temps, tout en sachant que seule notre conscience nous fait voir le temps comme un fil, une succession². La progression régulière de nos instruments de mesure (quantitatifs), toujours plus raffinés, en démontrerait la constance. Mais pour l'humain, dans le temps, tout se relie, se déroule d'un amont vers un aval; le temps accélère (et passe vite) ou il ralentit (ces instants d'éternité); il fait son œuvre, à la longue, sur les obstacles-événements; on peut le perdre. Ce « temps-eau » avec son débit et ses variations d'intensité illustre bien la façon tout humaine de se le représenter.

Plusieurs humains lui accorderaient encore plus de puissance, puisqu'il arrangerait même les choses!

Plus sérieusement, ces représentations du temps conditionnent le langage des sujets de recherche, mais aussi celui des chercheurs qui s'attardent à rendre compte d'une partie ou l'autre de leur expérience. Bien qu'elle représente un apport indispensable dans l'appréhension et dans la compréhension des phénomènes qui intéressent le chercheur qualitatif, la question du temps et des temporalités en recherche qualitative demeure encore peu documentée dans la littérature méthodologique. Elle touche pourtant la plupart des chercheurs qualitatifs qui font appel aux entretiens et à l'histoire de vie, en plus de ceux qui s'intéressent explicitement à l'expérience, aux trajectoires, aux parcours ou aux itinéraires. Parce que les objets investigués le sont bien souvent à travers le prisme des perceptions, des interprétations et des souvenirs que les individus en ont, le chercheur qualitatif se doit d'être particulièrement attentif aux repères temporels présents dans ses données. S'il sait les reconnaître, il les exploitera et les utilisera dans sa quête de compréhension.

Nous avons organisé un colloque pour réfléchir et discuter autour de cet aspect central en recherche qualitative : la temporalité ou, pour mieux dire, les temporalités en tant que marqueurs de la vie et des perceptions du temps. Nous avons tenté de privilégier deux axes d'analyse. D'une part, nous souhaitons réfléchir aux dispositifs qui se prêtent aux chercheurs pour prendre en compte, analyser ou étudier le temps et les temporalités dans la vie des individus et des groupes, ainsi que dans les processus sociaux. Parmi ces dispositifs, nous étudierons principalement dans cet ouvrage le récit de vie, l'entretien d'explicitation et, dans une moindre mesure, l'étude de cas. Nous en examinerons les fondements, les forces, les limites, ainsi que les enjeux qu'ils présentent dans la production de connaissances. Cet axe peut être qualifié d'axe méthodologique.

D'autre part, il nous paraissait opportun d'ouvrir la voie à une réflexion théorique sur la temporalité. Les phénomènes qui intéressent le chercheur qualitatif sont marqués par des temporalités, elles-mêmes traduites dans des perceptions du passé, du présent et du futur, pourtant vécues dans le présent. Cela n'est pas sans avoir d'effets sur le discours qui en découle – souvent, la matière première du chercheur –, ni sans lui poser de défis sur le plan de l'analyse et de l'interprétation. Dans ce numéro, des collaborateurs réfléchiront au jeu de la mémoire ainsi qu'à ses incidences, et un autre nous proposera une analyse multi niveaux des temporalités dans la réalité complexe vécue par des groupes de bénéficiaires d'un programme gouvernemental.

Le premier article est celui de Delphine Burrick (Université de Mons), qui traite de manière exhaustive de la méthode des récits de vie. Elle remonte jusqu'aux toutes premières traces de ces récits dans l'histoire de l'humanité. Elle nous présente un certain nombre de principes à respecter en préparation et en cours de recherche, ce qui n'est pas sans rappeler les règles déontologiques que tout chercheur œuvrant en milieu de recherche est appelé à respecter. Elle fait également état du jeu de la reconstruction du récit de vie à l'œuvre chez tous les acteurs d'une recherche scientifique. Cette revue générale passe à travers plusieurs disciplines, allant de la philosophie à la neuropsychologie.

Cette dernière discipline, relativement jeune, se regroupe sous le chapiteau plus vaste des neurosciences. Jean-Marie van Der Maren, de l'Université de Montréal (l'une des institutions où les sciences du cerveau ont fait leur apparition), traite aussi de cette idée de reconstruction du récit. Il le fait en soulignant le jeu crucial de l'émotion sur la recombinaison des souvenirs. Jean-Marie Van der Maren nous offre aussi des pistes concrètes pour aider le chercheur à contourner ce jeu, à en atténuer les effets. Le chercheur peut ainsi mener sa démarche d'interprétation avec beaucoup plus de rigueur.

Vient ensuite une contribution de François Guillemette et Jean-René Lapointe (Université du Québec à Trois-Rivières) qui initie le lecteur à l'entretien d'explicitation, une technique qui aide à pallier certains inconvénients liés à l'appel à la mémoire. Ce dispositif, intensément directif, permet au sujet de relater le passé dans toutes les composantes que la mémoire retient de ce passé au présent. Signe des temps, c'est la métaphore du film auquel le principal instigateur de cette méthode, Pierre Vermersch, propose de recourir. Plusieurs moyens de guidage du sujet de recherche sont décrits avec suffisamment de précisions pour donner le goût d'une tentative.

Tempus fugit, utere. La locution latine rappelle la période de l'histoire qui donnera naissance à l'Occident. C'est le prélude à une maxime qui définit une époque encore hégémonique : « le temps, c'est de l'argent », sentence formulée par l'un des plus célèbres fondateurs des États-Unis d'Amérique, Benjamin Franklin. Ainsi, la temporalité comporte nécessairement une composante culturelle. C'est un non-Occidental qui le fait remarquer, Emmanuel Kamdem, originaire du Cameroun (Université de Douala). Dans une application instinctive de la méthode du récit de vie, l'auteur nous livre son parcours, l'ayant mené d'une approche quantitative, apprise dans un pays d'Occident, à une approche qualitative, qu'il s'est résolu à mettre en application de retour à son pays d'origine. En s'appuyant sur plusieurs années d'observation, Kamdem nous décrit une temporalité différenciée entre deux vastes groupes d'humains culturellement distincts, les Africains et les

Occidentaux. Pour lui, difficile d'étudier la temporalité sans recourir à une approche qualitative de la recherche.

Enfin, Pascal Roquet (Université de Lille I) propose, dans une construction théorique avancée, un schéma d'interprétation à niveaux multiples pour expliquer le choc des temporalités. Ce modèle explicatif permet de mieux comprendre les contrecoups que vivent les jeunes bénéficiant de programmes d'activités formatives et professionnelles en France. L'articulation des niveaux engendre un certain nombre de difficultés en termes de reconnaissance sur le plan professionnel du fait des écarts entre les parcours professionnels et les dispositifs institutionnels de formation et de professionnalisation. Des récits biographiques ont permis, dans ce cas, de mieux comprendre les croisements des différents niveaux de temporalités.

À travers ces contributions, riches sur le plan méthodologique et culturel, l'on distingue des trames qui contribuent à alimenter notre compréhension du temps et des temporalités dans le contexte de la recherche qualitative. Nous en avons retenu quelques-unes.

De multiples points de vue sur le temps et les temporalités

Tout d'abord, nous retiendrons que dans la grande diversité des manières d'aborder les expériences vécues, les chercheurs traitent le temps de diverses manières : le temps chronologique – passé, présent, futur – tel qu'il peut se traduire dans des récits et des itinéraires; le temps par niveaux (macro, méso, micro) qui se superposent tel un relief et qui contribuent à donner du sens à certains moments de la vie ou à certaines « culbutes » de l'existence; le temps culturel que l'on peut associer à divers modes de vie et à différents contextes culturels (« prendre » le temps avec autrui en Afrique; arriver « à temps » pour autrui en Occident).

Les chercheurs qualitatifs portent une attention toute particulière au temps passé. Ils le font à l'aide de dispositifs méthodologiques variés qui ont montré leur efficacité en cette matière tels que l'approche biographique, le récit de vie et le récit de pratique, ou la représentification. Ces manières d'aborder les expériences vécues permettent, chacune à leur façon, de comprendre des parcours, des transitions, des moments clés de la vie passée des personnes et de les mettre en perspective par rapport à un présent.

La contribution des neurosciences à la compréhension des jeux de la mémoire

Puis il faut souligner la présence marquante des neurosciences dans le présent ouvrage. Ces sciences sont d'une très grande utilité pour comprendre, par exemple, les jeux des émotions, de la perception ou encore de la mémoire par

des techniques telles que l'imagerie mentale et la reconstruction du film des événements, pour ne nommer que celles-ci. Le film est une métaphore permettant le séquençage de la durée, allant jusqu'à figer une image en son grain. L'on peut anticiper que le chercheur qualitatif a beaucoup à apprendre de ces sciences nouvelles et que de nombreux maillages pourront s'établir entre ces sciences et la recherche qualitative, et tout particulièrement la recherche qualitative qui tient compte, dans ses analyses, du temps et des temporalités, comme ce numéro en témoigne.

Les défis méthodologiques qui se posent au chercheur qualitatif

Enfin, étudier les phénomènes en tenant compte du temps et des temporalités n'est pas sans poser des défis méthodologiques aux chercheurs qualitatifs. L'obligation de réflexion sur ses propres prénotions (qui suis-je et comment conçois-je le temps?), le choix d'un « cadre théorique » (le numéro en propose quelques-uns), le choix des techniques de guidage et du degré de directivité à adopter lors des entretiens (guider ou laisser aller? Jusqu'à quel point? Pour faire quoi?), le choix, voire la mise au point, de procédures d'analyse, etc., sont autant d'aspects de la recherche qui posent des défis tant épistémologiques que méthodologiques et techniques. Opter pour poser une question large, soit afin de laisser émerger le souvenir de l'expérience (comme s'il faisait partie du donné), soit pour inciter, voire forcer, dans le respect des limites que nous impose l'éthique, le participant à dévoiler le détail significatif de l'événement passé aura vraisemblablement des effets différents sur l'activation de la mémoire du sujet et conséquemment sur la nature, la structuration et l'organisation de l'information offerte au chercheur.

Bien des questions restent en suspens quant aux défis à relever et à la capacité de la recherche qualitative à relever ces défis. Qu'en est-il par exemple du traitement des limites de l'expression inhérentes au langage lui-même susceptibles d'entraîner des erreurs de traitement et d'interprétation? Qu'en est-il du futur ou de la capacité de la recherche qualitative à prédire à la suite du compte rendu raffiné du passé? Ce thème n'est certes pas épuisé. Pour l'heure, il faut remercier et féliciter les auteurs présents dans cet ouvrage pour nous avoir partagé leurs travaux et le fruit de leurs réflexions sur les temporalités en recherche qualitative.

Notes

¹ Voir www.locutio.net.

² Écouter à ce sujet l'excellente émission scientifique de Radio-Canada, *Les années lumière*, édition du 1^{er} novembre 2009, qui portait entièrement sur le temps. Consulter le site du diffuseur public, www.radio-canada.ca.

Michel Racine est professeur en relations industrielles de l'Université Laval. Ses intérêts de recherche et d'enseignement portent sur la gestion des ressources humaines, la culture organisationnelle et la diversité interculturelle, en particulier dans les secteurs économiques des technologies de l'information. Il est membre de l'ÉDIQ, l'Équipe de recherche en partenariat sur la diversité interculturelle et l'immigration dans la région de Québec. Il a participé à plusieurs projets de recherche reliés au développement organisationnel et local, en collaboration avec des instances gouvernementales, privées, intermédiaires et autochtones. Adeptes de l'ethnographie dans une perspective interprétativiste, il a aussi fréquemment recours à la méthode des entrevues semi-dirigées.

Chantal Royer est professeure au Département d'études en loisir, culture, tourisme de l'Université du Québec à Trois-Rivières où elle enseigne les méthodes de recherche. Elle a été présidente de l'Association pour la recherche qualitative de 2002 à 2006. Elle dirige la revue *Recherches qualitatives*. Elle est aussi chercheuse à l'Observatoire jeunes et société (OJS). Sur le plan méthodologique, elle s'intéresse aux différentes approches et méthodes qualitatives, à leur statut dans l'univers de la science, à leur valeur, à leur évolution, et aussi à la façon de les transmettre et de les enseigner. Elle mène actuellement des recherches sur les usages des méthodes qualitatives au Québec, de même que sur la culture et les valeurs des jeunes et leur rapport au voyage.

Une épistémologie du récit de vie

Delphine Burrick, Doctorante

Université de Mons

Résumé

Le récit de vie constitue une méthode qualitative congruente pour appréhender le sens des phénomènes humains à travers leurs temporalités, tels la construction identitaire individuelle, les trajectoires sociales, les changements culturels, etc. Prenant appui sur un discours libre, cet outil nécessite néanmoins une bonne connaissance de son épistémologie. Dans cet article, nous développons trois aspects primordiaux à son utilisation dans le domaine de la recherche : premièrement, nous précisons sa définition, ses ancrages et ses champs d'application; deuxièmement, nous pointons quelques éléments éthiques et scientifiques inhérents à son dispositif; troisièmement, nous proposons une réflexion sur la scientificité des données qui en découlent, en prenant appui sur le point de vue d'experts inscrits dans différents courants de pensée.

Mots clés

RÉCIT DE VIE, HISTOIRE DE VIE, SENS, RECONSTRUCTION, MÉMOIRE

Introduction

La méthodologie qualitative s'avère particulièrement pertinente pour approcher des objets d'étude individuels ou sociaux dans leurs aspects temporels. La temporalité peut être appréhendée, non seulement à travers des événements historiques, des faits objectifs, mais également par le vécu des individus ou des groupes, leurs représentations, leurs affects et leurs réflexions. Dans cette optique, une méthode qualitative est une « succession d'opérations et de manipulations techniques et intellectuelles qu'un chercheur fait subir à un objet ou phénomène humain pour en faire surgir les significations pour lui-même et les autres hommes » (Mucchielli, 1996, p. 182).

Sa particularité épistémologique est qu'elle envisage « les phénomènes humains comme des phénomènes de sens (...) qui peuvent être "compris" par un effort spécifique tenant à la fois à la nature humaine du chercheur et à la nature de ces phénomènes de sens » (Mucchielli, 1996, p. 183). L'implication du chercheur est donc très importante. Toutefois, cela ne signifie pas pour autant que les données soient livrées à son jugement subjectif (Dortier, 2004).

Tout instrument qualitatif repose sur des règles précises et engage le chercheur à une réflexion sur la méthodologie qu'il met en place.

Dans le cadre de cette réflexion, nous nous pencherons sur une méthode qualitative spécifiquement fondée sur l'étude de la temporalité : le récit de vie. Nous développerons une épistémologie de cet outil qui s'articulera autour de trois grands axes. Premièrement, nous décrirons ce qu'est le récit de vie. Parfois assimilé, parfois distingué de l'histoire de vie, selon les courants et les auteurs, le récit de vie s'inscrit dans une approche résolument biographique. Comment le définir? Où se situe-t-il dans le champ des méthodes libres? Comment se distingue-t-il de conceptions proches? Qu'entend-on par histoire de vie, biographie, autobiographie? Quelles sont ses origines? Quels sont ses champs d'application?

Deuxièmement, nous aborderons le dispositif méthodologique du récit de vie de recherche. Quand l'utilise-t-on? Quels sont les champs de recherche dans lesquels son utilisation est pertinente? Quelles sont ses caractéristiques éthiques et déontologiques? Comment y répond-on tout en conservant une assise scientifique? Comment se met-il en place? Comment se déroule-t-il? Sur quoi repose son usage en recherche? Quelles sont les attitudes à mettre en place pour favoriser son bon déroulement? Comment le clôturer?

Troisièmement, nous nous interrogerons sur la scientificité du récit de vie. En effet, en tant que « discours libre par lequel se déroule le film de l'existence » (Juan, 1999, p. 119), il est considéré comme une reconstruction de la réalité. Fondamentalement subjectif, il nous confronte à l'analyse de données fortement ancrées dans les perceptions de celui qui se raconte. Qu'en penser? Comment se positionner par rapport aux données qui en découlent? Qu'en dit-on dans les différents courants de pensée qui l'exploitent? Bref, quelles sont ses forces et ses limites et comment doit-on en tenir compte dans la production de données scientifiques?

Qu'est-ce que le récit de vie?

L'approche biographique (Legrand, 1993) fait référence à une terminologie variée : biographie, autobiographie, récit de vie, histoire de vie. Selon les auteurs et les courants, les termes ne recouvrent pas les mêmes dimensions. En sciences de l'éducation, Pineau et Le Grand (2002) inscrivent le récit de vie dans le champ plus vaste des histoires de vie, conçues comme une forme de « recherche et construction de sens à partir de faits temporels personnels » (Pineau & Le Grand, 2002, p. 5). Dans ce sens, Le Grand (1989, dans Legrand, 1993, p. 180) définit le récit de vie comme « l'expression générique où une personne raconte sa vie ou un fragment de sa vie à un ou plusieurs interlocuteurs », la narration pouvant être écrite ou orale. Pour le pédagogue

(Le Grand, 2000), histoire de vie est synonyme de récit de vie, car il estime qu'un récit est une réorganisation d'événements du passé, auxquels on attribue du sens; c'est un travail herméneutique à part entière.

En psychologie, Legrand (1993, p. 182) conçoit le récit de vie comme « la narration ou le récit, écrit ou oral, par la personne elle-même de sa propre vie ou de fragments de celle-ci ». Par ailleurs, le psychologue distingue l'histoire de vie, la vie ou l'histoire elle-même, à caractère objectif, du récit de vie, la « recomposition narrative de cette vie, ou de cette histoire » (Legrand 1993, p. 179). Le récit de vie est bien la technique de recueil de données et l'histoire de vie, la forme littéraire du travail de ce matériau. En littérature narrative, nous retrouvons l'autobiographie et la biographie.

Dans le même ordre d'idées, pour Lainé (2008), philosophe travaillant dans les sciences de l'éducation, l'histoire de vie commence avec le travail du matériau recueilli, l'identification de structures et l'attribution de sens à la vie. C'est cette distinction et, par extension, cette terminologie à laquelle nous adhérons. Le récit de vie est donc l'expression d'une médiation entre la vie et l'histoire de vie. En ce sens, le récit devient histoire grâce à l'analyse, la réflexion et la construction d'une « totalité intelligible » (Legrand, 1993).

En sociologie, Bertaux (2003) conçoit le récit de vie comme la forme narrative d'une production discursive. Dans cette optique, le récit de vie consiste, pour un narrateur, à raconter à une autre personne un épisode de son expérience vécue (Bertaux, 2003, p. 32). Cette démarche est initiée par une requête extérieure : un chercheur demande à une personne de lui raconter tout ou une partie de son expérience vécue, ce que Legrand (1993) considère comme trop restrictif, car ne permettant pas d'envisager les démarches personnelles, telles que le récit de vie de formation ou d'intervention.

Dans la suite de cet écrit, nous nous centrons plus spécifiquement sur le récit de vie de recherche en tant que « récit de vie, le plus souvent oral, suscité à la demande d'un chercheur à des fins de connaissance scientifique » (Legrand, 1993, p. 182). Dans ce champ de la recherche biographique, le récit de vie a pour but « d'explorer les formes et les significations des constructions biographiques individuelles dans leurs inscriptions sociohistoriques » (Delory-Momberger, 2005, p. 13). À son origine, il s'inscrit dans le courant anthropologique qui vise à répondre à la question : « comment les individus deviennent des individus? » (Martuccelli, 2002, dans Delory-Momberger, 2005, p. 13). Parallèlement, cette recherche biographique est mise en lien avec les processus de socialisation et de production de la réalité historique, sociale et culturelle.

Soulignons que le discours autobiographique, qui consiste à « configurer narrativement la succession temporelle de son expérience » (Delory-Momberger, 2005, p. 14), fait référence à l'activité biographique dans son ensemble. Épisodique et circonstancielle, comme dans le récit de vie, cette dernière est également une activité mentale et réflexive liée à l'être humain (Delory-Momberger, 2005). Si le récit de vie représente une figuration narrative de l'activité biographique, « les opérations de biographisation permettent aux individus d'actualiser et de s'approprier subjectivement, non seulement les séquences, les programmes et les standards biographiques formalisés, mais aussi les gestes, les rituels, les comportements, les codes des mondes sociaux et d'appartenance » (Delory-Momberger, 2005, p. 15).

Les histoires de vie, au sens où Pineau et Le Grand (2002) l'entendent, trouvent leur usage d'une part dans la vie courante : la transmission intergénérationnelle de la mémoire familiale, la parole intime que l'on partage entre pairs, les bilans que l'on tend à faire lors des anniversaires, les traces (photographies, objets, etc.) qui ponctuent notre histoire, ou encore les périodes de transition (orientation scolaire et professionnelle) qui nous incitent à nous remémorer notre passé. Elles servent d'autre part dans la vie culturelle : les discours qui apparaissent comme des rituels (commémorations), les histoires qui soutiennent la visibilité sociale d'une mémoire collective, les écrits de littérature personnelle (biographies et autobiographies), ou encore les documents audiovisuels se référant à des témoignages (Pineau & Le Grand, 2002).

Avant d'aborder la place du récit de vie dans le champ professionnel, penchons-nous quelques instants sur ses origines (Pineau & Le Grand, 2002). Historiquement, les bios socratiques en constituent la forme la plus ancienne. Apparues au V^e siècle avant Jésus-Christ, les histoires de vie signent un changement culturel important, à savoir le passage du divin à l'humain, en matière de construction de sens. Dès lors, elles constituent une nouvelle voie de connaissance. C'est au IV^e siècle avant Jésus-Christ que les socratiques développent la maïeutique, qui repose sur une approche pédagogico-philosophique, en vue de répondre à la question « connais-toi toi-même » (Pineau & Le Grand, 2002, p. 22). Par la suite, au II^e siècle avant Jésus-Christ, les bios hellénistiques deviennent primordiaux, générant dès lors l'apparition des premières formes d'autobiographie, puis de biographie.

En 400 après Jésus-Christ, les confessions d'Augustin visent à apporter une certaine reconnaissance de la vie, avec ses limites; elles représentent une forme d'expression de l'expérience consciente du vécu, au confluent du soi et du non-soi. L'automaieutique développée par Augustin devient alors une

heuristique propre. Plus tard, au Moyen Âge, les chansons de geste diffusent, d'une manière poétique, la signification de certains événements marquants dans les champs politique, amoureux et religieux. Durant la Renaissance, de multiples genres d'écritures de vie se développent, tant dans le domaine public que privé. C'est lors de l'apogée du courant philosophique individualiste (Descartes au XVII^e siècle) que le sujet développe un regard réflexif sur son individualité. *Les Essais* de Montaigne, puis *Confessions* de Rousseau au XVIII^e siècle, sont d'autres expressions de cette recherche de sens.

Au XIX^e siècle, le champ de la recherche commence à s'intéresser aux corpus biographiques. C'est dans le courant anthropologique que nous remarquons les premières formes d'analyse de vécus personnels temporels. Le récit de vie est utilisé afin de restituer le mode de vie de populations observées. Les histoires de vie constituent alors un « nouvel espace-temps de la recherche de sens » (Pineau & Le Grand, 2002, p. 34). En Allemagne, le courant du *Bildung*, visant le développement global de la personne, en tenant compte de ses échanges avec son milieu, donne naissance à la pratique du récit de vie; le modèle biographique de ce courant se nomme *bildungsroman* (Delory-Momberger, 2005).

Enfin, en sociologie, c'est l'école de Chicago qui utilise en premier lieu le récit de vie pour expliciter des faits sociaux, tels que les changements sociopolitiques des années 1970 (Bertaux, 2003). Les sociologues commencent à s'intéresser à l'objet social qualitativement, et non plus seulement dans une perspective quantitative. Le travail de recherche devient exploratoire et inductif. On se situe alors dans une approche compréhensive du vécu (Kaufmann, 1996, p. 23) qui conçoit les individus comme des « producteurs actifs du social, des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus ». Le vécu est donc envisagé comme source d'un savoir phénoménologique (Bertaux, 2003). Le récit de vie s'inscrit dès lors dans le champ de l'ethnométhodologie en tant que « sciences des raisonnements et savoirs pratiques que mettent en œuvre les acteurs sociaux dans leur vie quotidienne » (Dortier, 2004, p. 217).

Dans le champ professionnel, le récit de vie se situe au confluent de multiples disciplines de sciences humaines : l'anthropologie, l'histoire, l'ethnographie, la sociologie, la psychologie, la psychanalyse, la littérature, la linguistique, l'éducation, la formation, la philosophie, etc. Néanmoins, nous pouvons établir trois grands courants d'intervention et de recherche qui utilisent le recueil et l'analyse de récits de vie (Niewiadomski & Villers (de), 2006; Pineau & Le Grand, 2002). Le premier emploie le récit de vie comme technique de recueil de données dans le cadre de recherches sociologiques et

ethnologiques. C'est la perspective développée par Bertaux depuis les années 1970. Ce courant s'étend à la sociologie compréhensive, aux théories microsociologiques et à l'ethnométhodologie.

Le deuxième courant concerne des praticiens chercheurs qui sont insérés dans des séminaires d'implication et de recherche tels que proposés par de Gaulejac. Cette perspective socioclinique allie les apports de la sociologie, de la psychanalyse freudienne et de la psychosociologie. Le but est d'approcher les facteurs économiques, historiques, sociologiques, idéologiques et psychologiques en jeu dans les trajectoires individuelles. Ce courant se situe à la fois dans une démarche de formation et de développement personnel. Dans cette perspective socioclinique, nous trouvons également Lainé (2007), qui exerce dans le champ de la formation des adultes.

Le troisième courant est constitué de praticiens chercheurs de l'Association internationale des histoires de vie en formation (ASIHVIF), mise en place par Pineau, Dominicé et de Villers. Ces praticiens œuvrent plus particulièrement dans le domaine de la formation des adultes, à la fois professionnelle et expérientielle. Leurs référents théoriques sont diversifiés : la philosophie, la sociologie, la psychanalyse, la linguistique, les théories de l'apprentissage, etc.

Quel dispositif mettre en place pour réaliser un récit de vie?

Toute recherche commence nécessairement par la définition d'une problématique et la formulation de questions de recherche, celles-ci reposant sur les conceptions théoriques du chercheur, issues notamment de ses expériences, de ses observations, et de ses lectures, et sur les outils d'investigation, instruments d'analyse et cadres d'interprétation privilégiés (Pourtois, Desmet & Lahaye, 2001). Souvent, l'utilisation du récit de vie de recherche trouve son intérêt dans l'étude de questions qui peuvent être éclairées par l'examen de la temporalité, ou qui ne se prêtent pas à un traitement quantitatif, nécessitant un corpus plus important (Villers (de), 1996). Les objets de recherche peuvent se centrer sur des enjeux individuels, telle la compréhension de la construction identitaire, sociaux, comme l'étude du fonctionnement de groupes sociaux, ou encore culturels ou sociétaux, telle l'approche des évolutions culturelles et sociétales. La construction de l'objet de recherche réalisée, le chercheur identifie les sujets potentiels de son échantillon et effectue les démarches de contact nécessaires.

Une règle déontologique apparaît alors incontournable, le consentement libre et éclairé (Legrand, 1993) : libre, dans le sens où le sujet doit être en accord avec la démarche de travail envisagée, sans pression aucune et avec la possibilité de refuser ou de stopper la procédure; éclairé, car le sujet doit

disposer d'une information claire sur le déroulement de la démarche. Pour répondre à ces exigences, le chercheur précise son ancrage institutionnel, le thème de sa recherche, et donc son besoin de récolter des témoignages de personnes concernées.

C'est à ce stade que des enjeux éthiques et scientifiques s'entremêlent (Legrand, 1993). En effet, le sujet, fortement impliqué, est invité à restituer des moments de sa vie personnelle (moments parfois douloureux), dans le cadre d'une relation interpersonnelle intime. Il est donc primordial qu'il ne s'oriente pas vers une demande d'aide et qu'il puisse être en mesure de se remémorer des épisodes douloureux sans se diriger vers une fragilisation de soi (Villers (de), 2006).

Par ailleurs, Bertaux (2003) souligne le caractère spécifiquement social de la relation interpersonnelle : le sujet est considéré comme le porteur d'une expérience sociale et le chercheur représente une institution, la connaissance. Il s'agit donc de dépasser ce contexte social pour que locuteur et chercheur se situent dans une démarche d'intersubjectivité, dans laquelle l'attitude phénoménologique permet d'explicitier des constructions objectives à travers des composantes subjectives, soutenues par les intentions, le langage et l'empreinte socioculturelle des acteurs (Bertaux, 2003).

Après avoir obtenu le consentement du sujet, le chercheur est amené à présenter les modalités pratiques du déroulement du récit de vie (Legrand, 1993). D'abord, il précise au sujet le cadre des rencontres : le nombre approximatif, leur durée et leur intervalle. Ensuite, il explique la nécessité méthodologique d'enregistrer les entretiens, ce qui donnera lieu à une retranscription la plus fidèle possible : hésitations (« euh »), encouragements (« hum hum »), éventuelles fautes de langage, lapsus, silences (« ... »), expressions non verbales (rires).

Deux garanties (Legrand, 1993) doivent dès lors être données au sujet : le corpus brut et intégral est totalement confidentiel et l'anonymat est préservé. Déontologiquement, le sujet a un droit de regard sur les résultats de la recherche. Ainsi, la volonté de ne pas lui nuire et une certaine exigence scientifique amènent le chercheur à lui proposer de recevoir une copie de la retranscription de son récit et de le rencontrer pour une restitution, sans pour autant s'engager à mettre à sa disposition les écrits découlant de l'analyse de son récit. Cette phase débouche sur un accord explicite, une forme de contrat (Legrand, 1993).

La conduite des rencontres du récit de vie engage une orientation non directive (Mucchielli, 1996), basée sur deux principes : s'abstenir de toute intervention qui peut structurer le discours du sujet et n'intervenir que pour

accroître l'information selon l'activité mentale du sujet. Ces principes visent à encourager le sujet à développer un discours « en profondeur » qui lui permette de discerner progressivement des éléments dont il n'était pas pleinement conscient (Fenneteau, 2002). De cette façon, les techniques non directives tendent à faire émerger une parole libre.

Legrand (1993) parle de « dose constitutive de non-directivité ». La formulation de la consigne du récit se présente donc de manière large, avec une certaine ambiguïté. Le sujet l'interprète à travers ses propres schémas mentaux et sur la base des informations reçues au préalable sur le thème de recherche (Legrand, 1993). Pour Bertaux (2003), les renseignements que le sujet a reçus constituent une forme de filtre à travers lequel il va considérer ses expériences passées. Villers (de) (1996) précise que le « guide d'entretien » doit être réfléchi comme un simple aide-mémoire.

Le sujet prend sur lui le récit, soutenu par le chercheur qui fait preuve de « neutralité bienveillante ». Dans cette optique, l'attitude de compréhension (Rogers, 1966, dans Mucchielli, 1995) est primordiale pour favoriser une communication authentique et indépendante. Sa mise en place est appuyée par plusieurs qualités (Rogers, 1966, dans Mucchielli, 1995) :

- la congruence, qui consiste à être soi-même, présent, ouvert et non défensif face à ses propres sentiments envers l'autre;
- l'attention positive inconditionnelle, c'est-à-dire l'acceptation de toute manifestation de l'autre sans la juger;
- l'empathie, soit la perception du monde subjectif de l'autre, avec ses composantes émotionnelles et ses significations – mais sans identification, demeurant émotionnellement indépendant, dans une décentration impliquée;
- l'écoute sensible, ressenti de l'univers affectif, imaginaire et cognitif de l'autre, pour comprendre de l'intérieur ses attitudes, ses comportements et son système d'idées et de valeurs (Barbier, 1997).

Par ailleurs, l'attitude de compréhension prend également appui sur quelques techniques d'appel à l'expression (Mucchielli, 1995) :

- le silence attentif, forme de centration sur l'autre et le silence actif sur ce qu'il dit;
- l'encouragement sans phrases, sorte de manifestation de la spontanéité par « oui », « mmm », « je vois », qui montre que le chercheur suit ce que lui dit le sujet;
- le paralangage de compréhension, comprenant la convergence des attitudes, des mimiques, du ton et des regards et concrétisant l'empathie du chercheur;

- la reformulation, inspirée par le cadre de référence du sujet, sous différentes formes (inductions positives, reformulation-reflet, reformulation-synthèse, reformulation-clarification, reformulation du paralangage, etc.) et à trois niveaux (contenu manifeste, contenu latent et comportement non verbal);
- les interventions d'élucidation, telles des questions au sujet du contenu verbal ou paralinguistique pas facilement compréhensible. Dans le cadre d'un récit de vie, l'intervention du chercheur prendra surtout appui sur les trois premières formes d'appel à l'expression.

Cette attitude de compréhension est aussi employée afin de neutraliser les défenses sociales du sujet, c'est-à-dire les situations de coprésence impliquante et de jugement potentiel (Mucchielli, 1995). Formes stéréotypées de communication identitaire visant à préserver la valeur sociale du sujet, ces défenses se présentent sous la forme de mises à distance (attaques, intimidations et évitements), d'immobilisations (simulations, blocages et rétractions) et de rapprochements (soumissions, justifications et séductions) (Mucchielli, 1995). Pour réduire les réactions défensives, il faut agir sur les éléments de la situation, générateurs des sentiments d'insécurité et de risque de dévalorisation (Mucchielli, 1995). Le chercheur peut minimiser l'implication du sujet en évitant par exemple les questions directes et préférant les indirectes ou en partant de questions générales pour aller vers le thème délicat. Il doit également trouver la « bonne distance relationnelle », celle qui crée un courant de sympathie et de compréhension tout en gardant une attitude de détachement et d'objectivité caractérisant les relations professionnelles. Un autre moyen à sa disposition est de réduire le sentiment de risque de jugement, notamment par l'emploi de questions indirectes et en assurant le secret des réponses.

Enfin, à la clôture du récit de vie, le chercheur peut inciter le sujet à aborder des thèmes nécessaires à la problématisation de l'objet de recherche, mais qui n'ont pas spontanément été abordés. Cette démarche se fonde sur la préconstruction du champ tel que le chercheur le conçoit. Celui-ci se situe alors dans une semi-directivité, car il a pour objectif de recueillir les données relatives à un canevas (Legrand, 1993). Comme le conseille Boutin (1997) pour la finalisation d'un entretien de recherche, il est intéressant de demander au sujet comment il a vécu l'entrevue et s'il a des choses à ajouter.

Le récit de vie est-il nécessairement une reconstruction?

Le récit de vie est un « discours libre par lequel se déroule le film de l'existence » (Juan, 1999, p. 119). Il est unique car il donne lieu à du sens. Subjectif dans sa forme et son contenu, « le récit résulte d'une interprétation, de mise en ordre et d'imputation de sens que le locuteur opère sur la mémoire

de sa vie (...) Il raconte en sélectionnant, donc en taisant; il ordonne, valorise, hiérarchise donc élague, écarte, dévalorise » (Lalive d'Épinay, 1983, dans Juan, 1999, p. 119). Pour Kaufmann (2004), l'individu s'attache moins à raconter et à se raconter en niant les contradictions qu'en tissant un lien entre elles. La vie n'étant pas une histoire (Pineau & Le Grand, 2002), tel un ensemble ordonné, l'histoire de vie constitue nécessairement une reconstruction subjective et arbitraire. Le sujet, qui réalise son récit de vie, fait une « histoire » des événements vécus, une trajectoire. Il donne un sens aux pensées, aux actions antérieures et il se prépare pour le futur en éclaircissant le passé et le présent. Il raconte ses doutes, ses espoirs, ses remords, ses inhibitions et ses souffrances (Enriquez, 2003). Par ailleurs, il prend conscience qu'il appartient à une histoire collective dans laquelle il participe à chaque instant (Enriquez, 2003).

L'utilisation du récit de vie de recherche nous confronte donc à l'examen de données marquées par les perceptions que le sujet a de son passé, de son présent ou de son futur. Par conséquent, comment se positionner par rapport à une histoire de vie nécessairement issue d'une reconstruction par celui qui se raconte? Pour répondre, nous parcourons différents courants de pensée afin d'examiner le point de vue d'experts : Bourdieu, Passeron et Demazière en sociologie; Bertaux en ethnosociologie; de Gaulejac, Kaufmann et Lainé en sociologie clinique; Legrand, Clot, Leahey et Yelle en psychologie; Piolino, Viard et Bloch en neuropsychologie; Levesque, Delory-Momberger et de Villers en sciences de l'éducation; et, enfin, Ricœur, Dilthey et Habermas en philosophie.

En sociologie

Pour Bourdieu (1986), le récit de vie est une « illusion biographique ». La vie, en tant qu'ensemble cohérent et ordonné chronologiquement, ne peut être approchée qu'à travers l'expression unifiée d'une intention, d'un projet. En réalisant son récit, le sujet structure les événements vécus, mais pas toujours dans leur ordre chronologique. Pour le sociologue, le sujet sélectionne certains moments significatifs et les relie en vue de justifier leur cohérence et de leur donner sens. Nous voyons apparaître une logique rétrospective et prospective ainsi qu'une consistance et une constance. Dans ce sens, le sujet, imprégné d'un « bonheur d'expression », est conçu comme l'« idéologue » de sa propre vie.

Par ailleurs, le récit de vie varierait en forme et en contenu selon la qualité sociale du marché et la situation d'enquête (Bourdieu, 1986). Les processus sociaux seraient mal analysés par le chercheur et l'histoire de vie ne serait pas bien représentée par son artefact. En ce sens, le sociologue remet en question le chercheur, qu'il estime affublé d'une complicité naturelle, ce qui

invaliderait le contenu du récit réalisé. Sujet et objet de la biographie (enquêteur et enquêté) auraient, d'une certaine façon, le même intérêt à accepter le « postulat du sens de l'existence racontée » (Bourdieu, 1986).

Toujours selon Bourdieu (1986), l'histoire de vie du sujet ne peut reposer que sur une conception des événements biographiques s'appuyant sur les placements et les déplacements de l'individu au sein de l'espace social. Pour comprendre une trajectoire de vie, il faut donc avoir préalablement construit les états successifs du champ dans lequel elle s'est déroulée. Cette approche de l'histoire de vie repose sur l'ordre social. Pour le sociologue (Bourdieu, 1986) :

comprendre une vie comme une série unique et en soi suffisante d'événements successifs sans autre lien que l'association à un "sujet" dont la constance n'est sans doute que celle d'un nom propre, est à peu près aussi absurde que d'essayer de rendre raison d'un trajet dans le métro sans prendre en compte la structure du réseau, c'est-à-dire la matrice des relations objectives entre les différentes stations (p. 71).

L'histoire de vie du sujet est envisagée comme la structure d'un réseau dont nous étudions les relations objectives entre les positions occupées, en tenant également compte des relations aux autres agents appartenant au même champ et liés au même espace des possibles. Le sociologue (Bourdieu, 1986) se situe dans une vision objectiviste. Précisons toutefois qu'en 1993, lorsqu'il emploie la technique du récit de vie dans *La misère du monde*, il modifie sensiblement sa position et reconnaît l'intérêt d'une démarche plus subjective pour étudier certains objets de recherche.

Par ailleurs, Passeron (1990) soulève deux problèmes opposés. D'une part, le récit de vie se veut exhaustif et par-dessus tout signifiant, ce qui donne l'impression de tout comprendre au risque de faire disparaître toute approche théorique permettant de décrire le problème étudié. Le sociologue parle d'illusion de la « panpertinence » (Passeron, 1990) : tout est pertinent et fait sens, le monde ne peut être décrit. D'autre part, le structuralisme méthodologique peut mener, à l'extrême, à n'envisager le sujet qu'à travers les positions et les oppositions, les lois de transformation ou de reproduction. Les trajectoires individuelles, les particularités n'ont plus de place et « l'anonymisation statistique » amène les sujets à n'être que les représentants d'un positionnement structurel (Passeron, 1990).

On se centre donc, d'un côté, sur la « singularité du devenir » d'un sujet et de l'autre, sur une approche longitudinale et théorique de la structure du monde social. Si Passeron (1990) n'a jamais opté pour l'analyse de matériaux

biographiques, s'en tenant à une utilisation illustratrice, il reconnaît que ceux-ci sont très riches et permettent, mieux que les autres outils, de décrire les particularités d'un sujet. Néanmoins, il reste perplexe sur l'analyse de ce type de données et le sens qu'on peut leur donner.

Enfin, pour Demazière (2003), l'histoire de vie se situe au confluent de deux processus : la sélection des événements envisagés comme significatifs et leur qualification. Faire son récit de vie consiste à articuler la temporalité avec la mise en mots et à établir des catégories descriptives, valorisées, affectées. La personne qui raconte son parcours s'expose au regard d'un tiers, et est engagée dans un processus de construction de soi. Il lui faut argumenter la continuité de son parcours (Demazière, 2003) : elle peut (et même elle doit) omettre certaines périodes, puisqu'elle sélectionne et catégorise et ne suit pas forcément un ordre chronologique, mais il lui faut produire un agencement temporel qui permette de donner une signification à ce qui est arrivé, ou du moins à ce qu'elle évoque.

Deux registres de signification sont questionnés : le sens en tant que mise en cohérence, et le sens, comme direction et mise en perspective. *In fine*, la temporalité du récit ne repose pas sur un ordonnancement chronologique, ce qui ne doit pas être considéré comme invalidant. Lorsqu'un sujet se raconte, par des actions de comparaison, d'agencement, de hiérarchisation, de valorisation, il dégage une cohérence (Demazière, 2003, p. 81). Deux constats peuvent être émis : faire son récit de vie implique une mise en intrigue, qui soutient la mise en relation d'événements et débouche sur du sens; l'intrigue donne lieu à une fin, un dénouement. La « trame narrative » est « tissée » (Demazière, 2003, p. 81).

En ethnosociologie

Bertaux (2003) parle d'« idéologie biographique » de l'histoire de vie, en tant que reconstruction a posteriori d'une cohérence. À la différence de Bourdieu (1986), il estime que le chercheur n'est pas dupe et en est pleinement conscient. Le récit de vie fait appel à la mémoire, à la réflexivité, au jugement moral, aux aspects culturels et idéologiques (Bourdieu, 1986); entre le vrai parcours biographique du sujet et le récit qu'il en fait, il existe un niveau intermédiaire, la « totalisation subjective de l'expérience vécue » (Bourdieu, 1986, p. 33). Néanmoins, pour l'ethnosociologue, cela ne signifie pas que le récit de vie est une reconstruction subjective qui n'a plus rien à voir avec l'histoire réelle. L'histoire d'une personne possède une réalité préalable à la manière dont elle est racontée et indépendante de celle-ci (Bourdieu, 1986).

Au sein d'un récit de vie, Bertaux (2003) identifie trois ordres de réalité : la réalité historico-empirique, le parcours biographique intégrant « la

succession des situations objectives du sujet, mais aussi la manière dont il les a vécues » (Bertaux, 2003, p. 68); la réalité psychique et sémantique, ce que « le sujet sait et pense rétrospectivement de son parcours biographique » (Bertaux, 2003, p. 68), résultat de ce que le sujet a fait de ses expériences jusqu'ici; et la réalité discursive du récit, correspondant à ce que le sujet veut bien dire de ce qu'il sait et pense de son parcours ce jour-là et à cette personne-là.

Pour Bertaux (2003), reconstituer la structure diachronique des événements biographiques, c'est-à-dire la succession des événements marquants avec leurs relations « avant-après », malgré les distorsions, confusions, « zones blanches », « déplacements », incohérences, voire dissimulations, permet d'accéder à une objectivité au moins discursive. Certaines déclarations contradictoires, digressions telles que les associations d'idées, les explications, les justifications et les évaluations, ou encore les *backgrounds constructions* (Schütze, 1984, dans Bertaux, 2003) en tant que descriptions de contexte sans rapport avec le discours – mais jouant un rôle dans ce qu'il est en train de raconter –, sont autant d'autres informations permettant cette structuration diachronique.

Cette approche temporelle permet de comprendre les effets de causalité dans l'histoire de vie du sujet : « ce qui est arrivé avant ne peut en effet avoir été causé en aucune façon par ce qui est arrivé après » (Bertaux, 2003, p. 72). La reconstitution des « enchaînements de situations, d'événements et d'actions » (Bertaux, 2003, p. 72) soutient donc l'accession à une causalité séquentielle des événements vécus. « Observer le travail de remémoration d'un sujet s'efforçant de reconstituer le fil de son parcours biographique renseigne sur ce qui fait sens pour lui » (Bertaux, 2003, p. 74).

Dans cette optique, l'ethnosociologue travaille à partir de deux axes qui permettent de prendre en compte à la fois les phénomènes historiques collectifs et les processus de changement social à l'œuvre dans le parcours biographique (Bertaux, 2003). Le premier axe, la diachronie, succession temporelle des événements. Le second axe, la chronologie, permet la datation en termes d'années ou d'âges. En incluant la diachronie dans le temps historique, Bertaux (2003) établit des liens entre des processus collectifs et des parcours individuels ou familiaux. Précisons toutefois qu'il présente une approche relativement objectiviste de l'usage du récit de vie, dans le sens où il vise l'examen d'un « fragment de la réalité sociohistorique » à travers les mécanismes sociaux en action, et non pas le système de valeur et les schèmes de représentation d'une personne ou même d'un groupe social. On peut donc le qualifier de postpositiviste, au sens où il s'intéresse aux acteurs (Monteagudo, 2008).

Aussi, Bertaux (2001) souligne qu'il peut exister un nombre indéfini de récits de vie d'une même personne. Si le récit de vie est bien subjectif (le sujet colorant son récit par ses interprétations de son vécu), il estime néanmoins que sa structure ne change pas, même à plusieurs années d'intervalle. Les sujets peuvent modifier leur interprétation des événements vécus ou des explications qu'ils en donnent, mais les événements sont toujours les mêmes. Si la fiabilité d'un récit de vie peut être remise en question par les ajouts, les omissions et la coloration du sujet, la fidélité des événements structurants semble établie par un noyau central stable (Bertaux, 2003).

Enfin, l'ethnosociologue précise que l'objectif de l'utilisation du récit de vie en recherche n'est pas de réaliser une histoire de vie objective du sujet, mais bien de souligner des relations entre des phénomènes estimés bien réels (Bertaux, 2003). Il conseille notamment de procéder par construction progressive, c'est-à-dire de mettre en lien plusieurs récits d'une même situation sociale pour en faire émerger une représentation sociologique qui écarte les colorations rétrospectives et se centre sur les éléments communs. Le croisement des données et le processus de saturation permettent dès lors d'éviter l'écueil subjectif et de tendre vers l'objectivité.

En sociologie clinique

Pour de Gaulejac (1999), les techniques narratives permettent d'étudier les phénomènes sociaux et institutionnels en intégrant la façon dont les individus les vivent, se le représentent, les assimilent et contribuent à leur reproduction. En sociologie clinique, l'individu est conçu comme multidéterminé socialement, inconsciemment et biologiquement (Gaulejac (de), 1999). Comprendre comment ces dimensions s'articulent permet de voir dans quelle mesure les trajectoires individuelles sont conditionnées par le champ social (Gaulejac (de), 1999). Selon de Gaulejac (1987), faire son récit de vie atteint cet objectif.

En s'appuyant sur l'historicité en tant que capacité d'un individu à intégrer son histoire, mais aussi à intégrer l'Histoire, le sujet comprend et décèle ce qui peut le conduire à reconnaître, puis à modifier, la façon dont cette histoire est agissante en lui. Il met également en place des stratégies sociales pertinentes par rapport à l'évolution de la société, ce qui représente un travail d'adaptation aux changements culturels et socio-économiques.

Selon de Gaulejac, s'engager dans la narration de soi permet à l'individu d'être « produit de l'histoire, acteur de l'histoire et producteur d'histoires » (1987, p. 27) : produit de l'histoire car il se construit à partir d'événements personnels qui lui confèrent une histoire singulière, tout en présentant des éléments communs à sa famille, à son milieu, à sa classe d'appartenance; acteur

de l'histoire, au sens où il est porteur d'historicité, car capable d'actions sur sa propre histoire dans un mouvement dialectique entre ce qu'il est et ce qu'il devient; et producteur d'histoires parce qu'il reconstruit son passé en vue d'en maîtriser le sens grâce à son activité fantasmatique, à sa mémoire, à sa parole et à son écrit.

Kaufmann (2004) est un sociologue que nous reprenons dans le courant de la sociologie clinique puisqu'il aborde les relations sociales, notamment la socialisation, à travers l'autonomisation de l'individu qu'il attribue aux sociétés contemporaines. Pour ce sociologue, « le récit gomme continuellement les hésitations et les incohérences, faisant la chasse à la moindre contradiction. Et ceci le plus logiquement du monde, car il est justement l'instrument qui permet d'unifier une vie concrète multiple, hétérogène et éclatée » (Kaufmann, 2004, p. 154). Néanmoins, si le récit de vie n'exprime pas fidèlement la réalité de la vie, ce n'est pas pour autant que l'individu n'est pas sincère, car il a conscience de ses ruptures biographiques (Kaufmann, 2004).

Le récit demeure une source importante d'informations et son intérêt n'est pas le contenu même des faits relatés, mais bien l'identité qui se dégage de cette réflexivité. « L'identité est l'histoire de soi que chacun se raconte » (Kaufmann, 2004, p. 151). Cet auteur décrit l'identité narrative comme « faite de séquences, le plus souvent très courtes, sans beaucoup de suite logique entre-elles » (Kaufmann, 2004, p. 156). Le sujet met en place un « fil narratif » qui renoue ces séquences et redonne « l'idée d'une suite biographique qui fait sens » (Kaufmann, 2004, p. 157). Or, cela paraît quasiment impossible, car il existe un décalage entre « la représentation d'une continuité » et « l'affichage permanent de scripts ou d'images de soi (...) disparates » (Kaufmann, 2004, p. 157). Il s'agit de comprendre comment le sujet construit sa narration, comment « ego transforme le simple reflet en réflexivité par des intrigues qu'il invente à partir de sa propre expérience » (Kaufmann, 2004, p. 152).

Le récit est une manière de donner du sens à ce que le sujet a vécu et de réfléchir au futur. Il est « l'instrument par lequel l'individu cherche à forcer son destin » (Kaufmann, 2004, p. 153). Le risque est donc d'opérer une interprétation simplificatrice et de ne voir le sujet que dans l'unification identitaire qu'il présente, en omettant que « la vie concrète est plus complexe et contradictoire » (Kaufmann, 2004, p. 155). Néanmoins, « l'identité biographique ne se réduit pas à l'identité narrative » (Kaufmann, 2004, p. 159). « La fabrication d'une unité de représentation durable autour de la trajectoire de vie » (Kaufmann, 2004, p. 159) dépasse ce cadre. « Au-delà des récits de soi, en réalité très fragmentés, ego recherche véritablement à s'unifier dans la longue durée de son existence. Et nullement pour le seul plaisir d'avoir une

histoire à se raconter » (Kaufmann, 2004, p. 159). En ce sens, Kaufmann (2004, p. 163) parle « d'identité biographique » pour expliquer comment « ego cherche à recoller les morceaux de son existence et des pensées par trop éclatées ».

Par ailleurs, pour Lainé (2007), philosophe inscrivant sa pratique de la formation pour adultes dans la sociologie clinique, l'histoire de vie n'est pas une réalité factuelle, mais repose sur des représentations. Néanmoins, cette figuration de l'histoire de vie est résolue par le type d'objet de recherche concerné par le dispositif du récit de vie (Lainé, 2007). En effet, l'objectif du récit de vie n'est pas d'atteindre la réalité objective des événements constitutifs de l'histoire du sujet, tels qu'ils se sont déroulés au moment-même, mais bien le rapport qu'entretient le sujet, aujourd'hui, avec ces événements. C'est bien plus le sens que le sujet attribue à ces événements qui intéresse le chercheur, que les événements en soi (Lainé, 2007). Vu sous cet angle, Lainé (2007) évoque l'ambiguïté du terme *histoire* dans les techniques narratives : d'une part il signifie la réalité factuelle des événements tels qu'ils se déroulent et, d'autre part, il se rapporte à la narration et à la reconstruction de ces événements. C'est la distinction que nous pouvons faire entre l'histoire, au sens temporel, et l'historiographie, qui est la représentation de ce temporel.

Aussi, le philosophe différencie les faits divers, les répétitions, les accidents et les événements. Ainsi, un événement est interprété comme une rupture alors que le fait historique est ce qui change le cours de l'histoire. Pour y accéder, le recul est nécessaire. Tenant compte de cette distinction, le récit de vie porte sur les événements (les faits divers devenus signifiants) et le fait historique est ce qui imprimera un sens à l'histoire de vie. Dans cette optique, les événements s'étant déroulés avant la naissance du sujet, mais transmis, font véritablement partie de son histoire et doivent donc être pris en compte s'il les raconte, car le rapport que ce dernier entretient aujourd'hui avec les événements est porteur de sens (Lainé, 2008). En effet, ces représentations d'événements, pas directement vécus, peuvent être transmises par des tiers. « Le récit des uns alimente le récit de l'autre » (Lainé, 2007, p. 147).

Selon Lainé (2007), la scientificité du récit de vie se situe dans son authenticité; il souligne que, si la vérité constitue une conformité au réel, l'authenticité représente une véracité pour soi, un « souci de fidélité descriptive » (Lainé, 2007, p. 143). Par préoccupation du vrai, soit de la véracité, il importe d'exploiter des données sociales, démographiques, économiques, politiques et historiques, qui permettront de réaliser un travail réflexif et d'analyse sur le récit de vie (Lainé, 2007). Dès lors, nous pouvons interroger la cohérence interne des événements. En ce qui concerne la

cohérence externe, Lainé (2007) pose des hypothèses au sujet des influences extérieures (famille, systèmes social et politique). Enfin, l'histoire de vie en tant que totalité unifiée et porteuse de sens n'est « ni close, ni définitive, mais ouverte et provisoire » (Lainé, 2007, p. 145). En effet, la vie du sujet continuant, il y aura de nouveaux événements qu'on ne pouvait prévoir d'une part et, d'autre part, l'analyse qu'il fait de sa vie est susceptible de changer avec le temps. Or, « ce n'est pas le contenu de sa vie qui a changé en avançant dans la durée, c'est le regard qu'il lui porte, c'est la signification qu'il lui donne qui se sont modifiés » (Lainé, 2007, p. 145).

En psychologie

Pour Legrand (1993, p. 234), le récit de vie donne lieu à une « biographie complexe, tissée de contradictions, tramée autant par les rapports sociaux que par le désir et l'inconscient, une biographie dans laquelle la part du sujet (...) s'intrique problématiquement à des déterminations reçues d'ailleurs ». Il remet en cause l'approche du récit de vie qui postule que l'histoire de vie réelle n'existe pas et qu'on en a seulement des versions qui ne présentent pas de vérité objective. Legrand (1993) rattache ce positionnement au constructivisme radical, qui considère l'impossibilité d'avoir accès à la réalité, tout n'étant que représentation. *A contrario* de cette approche, pour Legrand (2004), tout n'est que réel; sens et non-sens au sein d'une histoire de vie évolueraient en fonction des constructions et déconstructions réalisées par le sujet qui se raconte.

Par ailleurs, le psychologue (1993) met en évidence deux limites au récit de vie : il n'y a pas de récit de vie s'il n'y a pas d'arrachement, et il n'y a pas de récit de vie s'il n'y a pas de distance réflexive. Dès lors, il dégage deux conditions à la bonne réalisation d'un récit de vie :

l'existence d'une rupture, qui marque arrachement à l'englobant social et avènement de l'individualisation [... et] la capacité du narrateur d'opérer une totalisation structurée de son histoire, la capacité d'une prise de distance réflexive qui met en perspective et articule la globalité d'une vie, et en celle-ci, la multiplicité des références contradictoires (Catani, 1982, dans Legrand, 1993, p. 231).

Legrand (1993) souligne donc l'importance de se détacher et met en évidence l'impossibilité de réaliser un récit de vie si on ne parvient pas à développer une prise de distance réflexive.

Dans le même ordre d'idées, Clot (1989) remet en question le positionnement de Bourdieu (1986), qu'il explique par son ancrage dans la sociologie holiste. N'envisageant pas l'existence de plusieurs agents dans une vie et de plusieurs histoires de vie pour un agent, cette approche considère le

vécu comme une matrice de relations objectives. Cette vision statique d'une trajectoire, sans prendre en compte les éventuels « possibles », interdit de percevoir la transformation. « Toutes les histoires semblent aller de soi comme si elles n'avaient jamais pu, même à l'insu du sujet, se dérouler autrement, conduire vers d'autres destins, vers d'autres personnes » (Clot, 1989). Or, la vie n'est pas une ligne droite; le sujet est inscrit dans une histoire sociale, qui l'éprouve, et dans une histoire individuelle, liée à un système de valeurs divisé, avec ses hésitations, ses réflexions et ses comparaisons à autrui.

Dans ce sens, Clot (1989) envisage un champ des possibles constitué de l'histoire sociale et de l'histoire personnelle du sujet. Au cours de sa vie, le sujet est régulièrement confronté à des moments, à des personnes rencontrées, qui l'obligent à se remettre en question et à évaluer son champ des possibles (Clot, 1989). Les conflits alors provoqués, avec sa propre histoire, donnent lieu à des hésitations. Ces doutes constituent un indicateur biographique, car ils mettent en évidence « la part de liberté dont [le sujet] va disposer pour se mouvoir sur l'échiquier de ses positions identificatoires » (Clot, 1989).

Enfin, Leahey et Yelle (2003) soulignent que l'histoire de vie d'une personne se construit avec les matériaux de sa vie, mais également avec les outils de sa culture. Dans ce sens, le récit raconte des faits en les mettant en intrigue, en en faisant une histoire qui comporte un début, un développement et une fin (Leahey & Yelle, 2003). Les liens entre les événements, les personnes, les institutions et celui qui se raconte, interprètent le rôle exercé par ces acteurs, y compris le narrateur, dans les situations évoquées. « Si le récit est construit, il construit aussi celui qui le fait » (Leahey & Yelle, 2003, p. 67).

En neuropsychologie

Faire le récit de sa vie relève de ce que l'on nomme la mémoire autobiographique. Appartenant à la mémoire à long terme, elle s'étaye sur les événements vécus, à travers leurs aspects temporels et spatiaux (images) et sur leurs caractéristiques perceptives (bruits, odeurs), cognitives et affectives (émotions). Associée aux connaissances générales sur soi, elle confère à l'individu un sentiment d'identité (Piolino, 2009). Néanmoins, les souvenirs autobiographiques ne s'assimilent pas fidèlement à l'événement vécu. En effet, la mémoire autobiographique est en lien direct avec la mémoire épisodique, qui s'appuie sur les faits (Tulving, 1972, dans Piolino, 2009) et se rapporte à des savoirs acquis, mais non contextualisés (on le sait, mais on ne sait plus comment on l'a su), et la mémoire sémantique, qui permet une contextualisation des souvenirs. Aussi, c'est par la répétition qu'on passe d'un souvenir autobiographique épisodique à un souvenir autobiographique « sémantisé » (Piolino, 2009).

De manière générale, lorsqu'on essaie de se souvenir d'un événement, on fait appel indirectement à des aspects généraux (périodes et événements) (Conway, 2000, dans Viard, 2008). La plupart du temps, les souvenirs émergent grâce à des représentations visuelles de l'événement, c'est l'imagerie mentale (Viard, 2008). De là, l'individu se souvient des acteurs, des lieux et du déroulement temporel de l'événement. Néanmoins, il advient qu'un souvenir soit relaté dans les détails, directement ou pas, grâce à des repères sensoriels (odeur, musique, goût). On observe aussi que les souvenirs autobiographiques sont souvent chargés émotionnellement. Dans ce sens, plus l'intensité de l'émotion liée à un événement est importante, plus on parvient à se le remémorer (Linton, dans Viard, 2008). Bloch (1995) a notamment observé que des souvenirs que les sujets ignoraient pouvaient être réveillés grâce à certains états affectifs.

Aussi, il importe de souligner la différence entre le récit d'un événement et son souvenir. L'anthropologue Bloch (1995) a observé que si le récit prend appui sur le souvenir de l'événement raconté, la stimulation visuelle peut notamment donner lieu à des images mentales qui construisent d'autres récits. Le souvenir est « conservé sous une forme non verbalisée mais son contenu reste incertain » (Bloch, 1995). On peut donc s'interroger sur la fiabilité des récits de vie préconstruits lors d'événements antérieurs à la naissance ou lors d'événements vécus par d'autres. Laquelle donne lieu à un modèle mental, visuel et affectif, qui s'approche des souvenirs autobiographiques (Bloch, 1995).

Par ailleurs, les souvenirs autobiographiques les plus anciens sont sujets à différents changements sous l'effet de la sémantisation des souvenirs. En ce qui concerne la répétition interne (reparler des mêmes événements à plusieurs reprises et avec plusieurs personnes), Conway (2000, dans Viard, 2008) remarque une sélection parmi les détails des événements, ce qui a tendance à modifier le souvenir dans son ensemble. Pour ce qui touche aux répétitions dites externes, on observe qu'elles provoquent la décontextualisation des événements (Brewer, dans Viard, 2008).

Paradoxalement, ce mécanisme de sémantisation peut diminuer la présence des souvenirs anciens et renforcer des souvenirs marquants. Ce phénomène conduit donc à répartir inégalement des souvenirs autobiographiques selon les différentes périodes de la vie (Viard, 2008). Toutefois, après une période de vingt ans, on remarque un pic de réminiscence; le sujet a tendance à se souvenir davantage des événements passés. La vieillesse confère donc aux souvenirs anciens une plus grande valeur (Piolino, 2009). On note également la prépondérance des expériences signifiantes dans

les souvenirs (premier amour, mariage, naissance, etc.); elles sont à la base du sentiment d'identité (Piolino, 2009).

Le psychologue Bartlett (1932, dans Bloch, 1995) postule que le mécanisme de rétention des récits s'approche assez bien de celui des épisodes autobiographiques. Il montre que « ce n'est pas le récit lui-même qui est mis en mémoire, mais une représentation non verbalisée, inexplicite, mais dont on se souvient aisément » (Bloch, 1995). Pareillement, Neisser et Hupsey (1974, dans Bloch, 1995) expliquent qu'un récit « n'est pas conservé en mémoire en tant que récit mais sous la forme d'une représentation complexe de séquences d'événements, semblable aux séquences d'événements qui vous arrivent dans la vie réelle ».

Enfin, on remarque une différence entre la mémoire autobiographique et la mémoire en action dans l'oralité en ce qui a trait aux événements vécus. En effet, ces derniers peuvent présenter des formes multiples car leur contenu est infini (Bloch, 1995). Dans le prolongement de la théorie de Bartlett, Johnson-Laird (1983, dans Bloch, 1995) établit le rôle de modèles mentaux :

se souvenir d'une histoire, c'est construire un modèle mental cohérent qui vous permet de vous rappeler ce qui s'est passé comme si ces événements se déroulaient devant vos yeux; c'est cet événement imaginé et non le texte qui reste dans la mémoire.

Pour terminer, Nigro et Neisser (1974, dans Bloch, 1995) avancent qu'il est possible que lorsqu'on relate un souvenir, on ne se réfère pas à l'événement lui-même, mais au dernier récit qu'on en a fait.

En sciences de l'éducation

Pour Levesque (2003), psychopédagogue, le récit de vie vise l'intégralité de la personne, c'est-à-dire « décrire comment nous sommes devenus ce que nous sommes » (Fulfort, 2001, dans Levesque, 2003, p. 84). Dans cette optique, celui qui se raconte relie le présent au passé. On ne s'attache plus à une simple succession d'événements, mais bien aux relations qu'ils entretiennent. Le récit sert de « reliance » entre le présent et le passé de l'individu. On se situe dans la recherche de sens, de plans, de scénarios. Le récit apparaît tel un archétype de sa propre vie, un pôle de référence, un miroir.

Delory-Momberger (2005), pédagogue qui travaille en formation des adultes et en anthropologie historique et culturelle, partage cette conception du récit de vie et explique que chaque individu a un savoir biographique qui correspond à des connaissances organisées. En effet, les expériences que le sujet vit donnent lieu à des savoirs biographiques qui structurent sa perception. Cependant, ces savoirs ne demeurent pas identiques tout au long de la vie, car

ils sont continuellement soumis aux nouvelles expériences. C'est ce qui fait que chacun dispose d'un savoir biographique unique et propre.

Pour de Villers (1996), philosophe des sciences de l'éducation, la vie d'un sujet est conçue à partir d'une succession d'événements objectifs ainsi que des ressentis qui y sont liés. Dans cette perspective, Niewiadomski et de Villers (2006) soulignent que c'est surtout à partir de ces éléments subjectifs que le récit va se construire. L'examen de la scientificité du récit de vie porte donc sur la cohérence interne du vécu explicité et sur l'articulation de ces données avec les contextes sociohistorique et politique. La structuration mise en place par la narration du récit est confortée par l'analyse des événements racontés.

Ainsi, lors de la réalisation d'un récit de vie, de Villers (1996) distingue quatre types de temporalité qui découlent de l'articulation de deux modes temporels (la narration et le temps raconté) avec l'énonciation et l'énoncé :

- la temporalité narrative, qui précise le moment de production du récit;
- le temps vécu, qui montre « la manière dont le narrateur est affecté par les événements du passé, les anticipations de l'avenir et les rencontres du présent » (Villers (de), 1996, p. 111);
- le temps raconté, qui, par réordonnement, donne une direction aux événements successifs;
- le temps chronologique, qui permet de recadrer le récit de vie de l'individu dans le contexte historique collectif.

Enfin, de Villers (1996) met en évidence que le sujet qui prend la parole et réalise son récit de vie produit un effet. En adressant cette parole à un autre, le sujet attend une rétroaction à ce qu'il vient de dire, ce qui est constitutif pour lui-même. La reconnaissance de l'autre est une forme de représentation du soi, ce qui le fait réellement exister. Dès lors, cette situation interpersonnelle permet au sujet de prendre de la distance par rapport au contenu de ses dires et de distinguer ainsi ce qu'il est de ce qu'il dit qu'il est. On retrouve donc ici la préoccupation identitaire du récit de vie, déjà soulignée par Levesque (2003).

En philosophie

Pour Ricœur (1990, pp. 191-192), réaliser son récit de vie a nécessairement une composante fictionnelle :

c'est précisément en raison du caractère évasif de la vie réelle que nous avons besoin du secours de la fiction pour organiser cette dernière rétrospectivement dans l'après-coup, quitte à tenir pour révisable et provisoire toute figure de mise en intrigue.

La narration apparaît comme la médiation entre l'histoire du sujet et la mise en intrigue qu'il en fait (Ricœur, 1983, p. 102). Cette mise en intrigue

permet notamment d'articuler les concordances, qui visent la globalisation et l'unité, et les discordances, qui s'apparentent à des ruptures. Pour le philosophe (Ricœur, 1983), raconter sa vie, c'est passer d'une expérience temporelle à une conscience et à une existence historique, le récit étant l'intermédiaire.

Par ailleurs, selon Ricœur (1983), le récit est une « mimésis de l'action », une redescription qui rend compte de la temporalité du sujet et de son historicité. On se situe dans un tiers-temps historique (Ricœur, 1985) qui met en lien les places occupées, les traces laissées et les dates. Cela nécessite donc de prendre de la distance par rapport au vécu et de s'en différencier. Le philosophe parle de « présent historique » pour définir ce point de transformation du passé en présent : « un temps de suspens est sans doute requis pour que nos visées du futur aient la force de réactiver les potentialités inaccomplies du passé » (Ricœur, 1985, p. 346). Autonome, ce temps historique permet de se projeter dans l'avenir.

Aussi, pour Ricœur (1990), raconter ce qui nous a amenés à occuper certaines places dans la société, à avoir certains statuts, ce qui nous a fait, ce qu'on est devenu aujourd'hui, est bien plus porteur que de donner des informations objectives. *A contrario* de Bourdieu (1986), il explique que la place dans la société est différente de ce que l'on est vraiment; raconter ce qu'on est devenu est donc la seule manière de pouvoir répondre à la question de l'identité. La réponse à « qui suis-je? » « ne peut être que narrative » (Ricœur, 1985, p. 355). Dans ce sens, Ricœur (1990) parle d'« identité narrative » : en réfléchissant sur soi-même (« ipse »), le sujet se construit car il mêle identification et différenciation, mêmeté (« idem ») et altérité (« alter »). Néanmoins, l'identité narrative n'est pas définitive; elle s'appuie sur le moment décisionnel où le sujet se raconte. « L'identité narrative ne cesse de se faire et de se défaire » (Ricœur, 1985, p. 358).

Nous pouvons relier cette conception au moi herméneute de Dilthey (1997, dans Delory-Momberger, 2005) qui se construit dans la temporalité et par les rapports avec les autres. Dans cette optique, l'individu structure sa vie autour de la temporalité et de la signification. Chaque moment présent de la vie est relié au passé et à un futur. Dès lors, nous nous situons dans une perpétuelle reconfiguration :

le sens que nous donnons au parcours de notre vie ne se fige pas dans des formes définitivement arrêtées. À chaque moment, les événements passés de l'histoire de la vie sont soumis à une interprétation rétrospective, qui est elle-même déterminée par l'anticipation du futur, de même que les attentes, les souhaits, les vœux qui sont projetés dans l'avenir sont dépendants de la

remémoration du passé (Habermas, dans Rodi, 1984, dans Delory-Momberger, 2005, p. 39).

Le récit se situant au confluent de l'individuel et de l'intersubjectif (Habermas, 1971, 1975, dans Chêne, 1989) grâce à un travail de compréhension, le sujet ne retient « des jugements qui déterminent ses rapports que ceux qu'il estime valides » [...] et] « des aspects de l'expression [...] que ceux qui lui appartiennent et dans lesquels il se reconnaît » (Habermas, 1971, 1975, dans Chêne, 1989, p. 134). Cette expérience cumulative (Habermas, dans Rodi, 1984, dans Delory-Momberger, 2005, p. 39) est donc un lieu d'expérience et de production de l'identité du moi.

Enfin, pour Habermas (1971, 1975, dans Chêne, 1989), les effets du langage sur la mise en récit peuvent être dépassés par la réflexion. En matière de scientificité de ce corpus, la théorie de l'agir communicationnel (Habermas, 1987, dans Pourtois, Desmet & Lahaye, 2001) débouche sur quatre points du récit de vie : son intelligibilité, en tant que degré de compréhension entre deux ou plusieurs interlocuteurs, et, si cette dernière est acquise, trois formes de prétentions à la validité : la prétention à la validité objective, soit la véracité de l'énoncé; la prétention à la validité normative, c'est-à-dire sa justesse, sa légitimité; et, la prétention à la validité subjective, liée aux ressentis, aux avis, c'est son aspect véridique. Dans cette optique, il importe que chercheur et acteur s'interpellent en vue de comprendre, au sens de l'intelligible, et d'évaluer, par l'examen des prétentions à la validité, les propos de l'autre (Pourtois, Desmet & Lahaye, 2001).

Conclusion

Trois compétences au cœur du récit de vie : savoir, savoir-faire et savoir-être

Au cours de cette réflexion sur l'épistémologie du récit de vie, nous avons, dans un premier temps, mis en évidence trois types de savoir liés à son utilisation dans le domaine de la recherche : le savoir, le savoir-faire et le savoir-être.

Premièrement, en matière de savoir, nous avons exploré les connaissances sur le récit de vie. En ce sens, nous avons noté l'assimilation que Pineau et Le Grand (2002) font entre *histoire de vie* et *récit de vie*; au contraire de Legrand (1993) et Lainé (2007, 2008) qui les distinguent, considérant que le récit de vie, en tant que recomposition narrative (Legrand, 1993), constitue une médiation (Lainé, 2007) entre la vie et l'histoire de vie. Par ailleurs, nous avons retracé les origines du récit de vie à travers les époques (Pineau & Le Grand, 2002) et relevé son usage dans la vie courante, dans la vie culturelle et bien entendu dans le champ professionnel (Niewiadomski & Villers (de), 2006; Pineau & Le Grand, 2002).

Deuxièmement, en ce qui concerne le savoir-faire, nous avons précisé quelques points primordiaux à la mise en place de la méthode. Nous avons cadré le type de questions de recherche qui se prêtent à cet outil (Villers (de), 2006). Ensuite, nous avons souligné l'importance du consentement libre et éclairé du sujet qui réalise son récit de vie (Legrand, 1993), ce qui nous a amenée à identifier les enjeux éthiques et scientifiques de l'implication du sujet dans ce type de démarche (Legrand, 1993) et de la relation intersubjective qui le lie au chercheur (Bertaux, 2003). Enfin, nous avons exposé les modalités pratiques de la mise en place du récit de vie de recherche (prise de contact avec les sujets, organisation des rencontres, enregistrement du contenu, clôture de la démarche, etc.) avec les garanties et la déontologie qu'elles engagent (Legrand, 1993).

Troisièmement, le savoir-être a été mis en évidence par le relevé des attitudes adéquates à la réalisation d'un récit de vie. Nous avons vu que l'approche non-directive (Legrand, 1993; Mucchielli, 1996) est soutenue par les qualités envisagées dans l'attitude de compréhension (telles la congruence, l'attention positive inconditionnelle et l'empathie) (Rogers, 1966, dans Mucchielli, 1995), l'écoute sensible du chercheur (Barbier, 1997), y compris les techniques d'appel à l'expression (tels le silence, les encouragements, le paralangage de compréhension, les reformulations et les interventions d'élucidation) (Mucchielli, 1995) ainsi que dans les techniques qui visent plus spécifiquement à neutraliser les défenses sociales (Mucchielli, 1995).

Trois questionnements : subjectivité, trajectoire et identité

Dans le deuxième temps de cette réflexion, nous nous sommes consacrée à un questionnement central lorsqu'on approche les phénomènes humains dans leurs aspects temporels, à savoir : comment se positionner par rapport à une histoire de vie nécessairement issue d'une reconstruction faite par celui qui se raconte? Pour répondre à cette interrogation, nous avons examiné ce que les experts de différents courants de pensée pouvaient apporter. Afin de finaliser cette analyse, nous proposons une restructuration transversale des informations recueillies, à travers trois questions fondamentales dans l'étude des temporalités.

Premièrement, nous dégageons la question de la subjectivité du récit de vie. Nous remarquons deux positions opposées. D'une part, en 1986, Bourdieu parle d'« illusion biographique », estimant que la vie ne peut être approchée par cet outil que dans une visée idéologique de la part de celui qui se raconte et dont est complice celui qui écoute. Dans ce sens, il est rejoint par Passeron (1990) qui parle de l'illusion de la « panpertinence ». Quant à Bertaux (2003), il se positionne de manière un peu plus souple en concevant l'histoire de vie

comme la reconstruction *a posteriori* d'une cohérence, mais dont le chercheur est conscient. D'autre part, pour Lainé (2007), le but n'est pas la réalité objective des événements, mais le sens que le sujet leur donne présentement. Par ailleurs, si Ricœur (1990) reconnaît le caractère fictionnel du récit de vie, il le conçoit néanmoins telle une reproduction fiable de l'action (Ricœur, 1983). Enfin, la neuropsychologie montre que les souvenirs autobiographiques ne s'appuient pas fidèlement sur la réalité des événements vécus (Conway, 2000, dans Viard, 2008), mais émergent de souvenirs épisodiques, contextualisés par la suite.

Deuxièmement, nous posons la question de la trajectoire de vie du sujet qui se raconte. Deux approches se dessinent. D'une part, Bourdieu (1986) ne considère l'histoire de vie qu'à travers la vision objectiviste des places que le sujet occupe dans l'espace social. Il est rejoint par Passeron (1990) qui relève néanmoins le risque de ce structuralisme méthodologique. D'autre part, pour Clot (1989), le récit de vie doit pouvoir penser le champ des possibles du sujet dans l'espace social, car il articule histoire sociale et histoire individuelle; tout comme Legrand (1993) estime qu'il permet de comprendre le sujet au confluent de son individualité et de ses rapports sociaux. Par ailleurs, pour Demazière (2003), le récit de vie ne présente pas la chronologie des événements, mais repose sur une mise en intrigue, donnant lieu à une finalité. Cet agencement temporel est ce qui permet d'accéder à la causalité séquentielle des événements (Bertaux, 2003). Dans la même optique, de Villers (1996) met en évidence quatre types de temporalités utiles à la compréhension du récit de vie (narrative, du vécu, raconté et chronologique).

Troisièmement, nous abordons la question de l'identité au cœur du récit de vie. Pour Levesque (2003), le récit de vie permet de comprendre ce que nous sommes devenus, grâce au processus de « reliance » qu'il opère entre le passé, le présent et le futur. Pareillement, selon Ricœur (1985), il importe de comprendre comment le sujet construit son identité narrative, grâce à l'intrication de la mêmeté et de l'altérité exprimées dans le récit, conception proche du moi herméneutique de Dilthey (1997, dans Delory-Momberger, 2005), qui se construit dans l'articulation entre temporalité et altérité. Par ailleurs, Delory-Momberger (2005) souligne le caractère évolutif de ce « savoir biographique ». Pour de Gaulejac (1999), le processus d'historicité mis en œuvre dans le récit de vie permet au sujet « produit de l'histoire » de devenir « acteur » et « producteur », mais surtout « auteur » de son histoire (Gaulejac (de), 1987). Aussi, pour de Villers (1996), c'est la relation interpersonnelle, favorisant la prise de distance, qui permet la construction du « soi ». Enfin, la mémoire autobiographique est au cœur du sentiment d'identité (Piolino, 2009), notamment par le souvenir des périodes signifiantes (Viard, 2008).

Trois critères de scientificité : fidélité, objectivité et prétentions à la validité

Voyons à présent ce que les points de vue d'experts nous ont apporté pour examiner les données qui découlent d'un récit de vie de recherche. Trois critères de scientificité nous semblent particulièrement importants.

D'abord, la fidélité, ou cohérence interne, examine « l'indépendance des observations et des interprétations par rapport à des variations soit accidentelles soit systématiques » (Pourtois, Desmet & Lahaye, 2001, p. 38). Dans le récit de vie, cette question concerne notamment la stabilité des données dans le temps. Pour de Villers (1996), ce critère peut être éprouvé par l'examen du vécu explicite et par son articulation avec des données issues des contextes sociohistorique et politique. Dans la même optique, Lainé (2007) propose d'étudier deux qualités : l'authenticité, en lien avec la fidélité descriptive des événements, et la véracité, à examiner au regard des données sociales, économiques, politiques et historiques. Selon Bertaux (2003), la cohérence interne peut être approchée par la reconstruction de la structure temporelle diachronique du récit, structure qu'il estime relativement stable à travers le temps, comme reposant sur un noyau central dont seule la coloration évolue.

Ensuite, la fiabilité, ou l'objectivité, concerne la « qualité objective des données » (Pourtois, Desmet & Lahaye, 2001, p. 38), c'est-à-dire la possible reproduction des observations. La question touche également à l'idéologie du chercheur. Bertaux (2003) propose deux pistes pour tendre vers une certaine objectivité des données : la restructuration temporelle des événements et la construction progressive, par croisement et saturation des données. Par ailleurs, Legrand (1993) note l'importance de la prise de distance réflexive, qui permet au sujet de se penser à la fois comme être autonome et inscrit dans un contexte social. Bloch (1995) souligne notamment le rôle des repères sensoriels dans la qualité des souvenirs. Par ailleurs, nous avons également vu les effets de la mémoire sur les souvenirs, soit la prépondérance du dernier récit (Nigro & Neisser, 1974, dans Bloch, 1995) et le mécanisme de sémantisation (Viard, 2008).

Enfin, pour réduire les effets de langage du récit de vie, Habermas (1971, 1975, dans Chêne, 1989) parle du travail de compréhension du chercheur. Dans ce sens, Pourtois, Desmet et Lahaye (2001) proposent une relecture de la théorie de l'agir communicationnel de Habermas en examinant quatre critères de scientificité : l'intelligibilité et ses trois prétentions à la validité.

Pour conclure, retenons que le récit de vie est une méthode qualitative extrêmement riche : il favorise le développement personnel des individus qui s'y prêtent, il est un fondement à la vie cognitive et émotive, il est agent de mémoire, il génère du sens et, enfin, il soutient, porte le processus de

construction identitaire (Rappaport, 1987, dans Rhéaume, 2008, p. 71). Dans cette optique, le sujet qui se raconte donne « sa version à la fois singulière et sociale de vivre son humanité » (Leray, 2000, p. 4). Le récit de vie permet donc d'étudier le sens des phénomènes humains dans leurs aspects temporels :

on ne peut fonder le sens de sa vie en dehors du lien social à l'autre [...] car c'est bien la relation sociale [...] entre les personnes qui permet [...] de se construire [...] jusqu'à élaborer le sens de son action à la fois dans la temporalité courte et dans le continuum de l'Histoire (Leray, 2000, p. 4).

Références

- Barbier, R. (1997). *L'approche transversale, l'écoute sensible en sciences humaines*. Paris : Anthropos.
- Bertaux, D. (2001). La méthode des récits de vie. Définition, propriétés, fonctions. *Recherche en soins infirmiers*, 64, 16-27.
- Bertaux, D. (2003). *Les récits de vie*. Paris : Nathan Université.
- Bloch, M. (1995). Mémoire autobiographique et mémoire historique du passé éloigné. *Enquête, biographie et cycle de vie*, 2, 59-76. En ligne : <http://enquete.revues.org/document309.html>.
- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63, 69-72.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses Universitaires du Québec.
- Chene, A. (1989). Analyse du récit de formation. Dans G. Pineau, & G. Jobert (Éds), *Histoires de vie. Tome 2. Approches multidisciplinaires*. Paris : L'Harmattan.
- Clot, Y. (1989). L'autre illusion biographique. *Enquête, biographie et cycle de vie*, 5. En ligne : <http://enquete.revues.org/document99.html>.
- Delory-Momberger, C. (2005). *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*. Paris : Economica.
- Demazière, D. (2003, Mai). Matériaux qualitatifs et perspectives longitudinales. La temporalité des parcours professionnels saisie par les entretiens biographiques. *10^e journées sur Les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail*, Caen : LASMAS-CEREQ.
- Dortier, J.-F. (Éd.) (2004). *Le dictionnaire des sciences humaines*. Auxerre : Éditions Sciences humaines.

- Enriquez, E. (2003). Le récit : déprise de l'histoire individuelle, construction d'une épopée du sujet et intervention dans l'histoire collective. Dans J. Leahey, & C. Yelle (Éds), *Histoires de liens, histoires de vie. Lier, délier, reliaer* (pp. 87-102). Paris : L'Harmattan.
- Fenneteau, H. (2002). *Enquête : entretien et questionnaire*. Paris : Dunod.
- Gaulejac (de), V. (1987). *La névrose de classe : trajectoire sociale et conflits d'identité*. Paris : Hommes et Groupes.
- Gaulejac (de), V. (1999). *L'histoire en héritage : roman familial et trajectoire sociale*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Juan, S. (1999). *Méthodes de recherche en sciences humaines*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan Université.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi : une théorie de l'identité*. Paris : Nathan Université.
- Lainé, A. (2007). *Faire de sa vie une histoire : théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Lainé, A. (2008). L'approche « Roman familial et trajectoire sociale ». Dans V. Gaulejac (de), & M. Legrand (Éds), *Intervenir par le récit de vie : entre histoire collective et histoire individuelle* (pp. 149-168). Ramonville Sainte-Agne : Erès.
- Le Grand, J.-L. (2000). Définir les histoires de vie. *Revue internationale de psychosociologie*, VI(14), 29-46.
- Leahey, J., & Yelle, C. (Éds). (2003). *Histoires de liens, histoires de vie. Lier, délier, reliaer*. Paris : L'Harmattan.
- Legrand, M. (1993). *L'approche biographique. Théorie, clinique*. Paris : Éditions Presses Internationales.
- Legrand, M. (2004). L'histoire de vie entre sens et non-sens. *Horizons philosophiques*, 15(1), 1-15.
- Leray, C. (2000). Le creuset interculturel de l'histoire de vie. *Écart d'identité*, 92, 2-5.
- Lévesque, J.-L. (2003). Il était une fois... le récit de vie. Dans J. Leahey, & C. Yelle (Éds), *Histoires de liens, histoires de vie. Lier, délier, reliaer* (pp. 71-86). Paris : L'Harmattan.
- Monteagudo, J. G. (2008). Approches des histoires de vie non francophones en Europe. *Pratiques de formation-analyses*, 55, 9-83.

- Mucchielli, A. (1995). *Psychologie de la communication*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Niewiadomski, C., & Villers (de), G. (2006). Les histoires de vie en formation. *Revue je, 1*, 26-28.
- Passeron, J.-C. (1990). Biographies, flux, itinéraires, trajectoires. *Revue française de sociologie, 31*(1), 3-22.
- Pineau, G., & Le Grand, J.-L. (2002). *Les histoires de vie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Piolino, P. (2009). La mémoire autobiographique. *Première radio académique francophone sur internet*. Document consulté le 24 mars 2010 de <http://www.canalacademie.com/ida4164-La-memoire-autobiographique.html>.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H., & Lahaye, W. (2001). Les points-charnières de la recherche scientifique. *Recherche en soins infirmiers, 65*, 29-52.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit. Tome 1. L'intrigue et le récit historique*. Paris : Le Seuil.
- Ricœur, P. (1985). *Temps et récit. Tome 2. Le temps raconté*. Paris : Le Seuil.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre. L'ordre philosophique*. Paris : Le Seuil.
- Rhéaume, J. (2008). Quand l'histoire devient agissante. Dans V. Gaulejac (de), & M. Legrand (Éds), *Intervenir par le récit de vie : entre histoire collective et histoire individuelle* (pp. 63-88). Paris : Erès.
- Viard, A. (2008). La mémoire autobiographique. *Cerveau & psycho, 28*, 35-72.
- Villers (de), G. (1996). L'approche biographique au carrefour de la formation des adultes, de la recherche et de l'intervention. Dans D. Desmarais, & J.-M. Pilon (Éds), *Pratiques des histoires de vie; au carrefour de la formation de la recherche et de l'intervention* (pp. 107-134). Paris : L'Harmattan.
- Villers (de), G. (2006). Le récit de vie, une démarche autobiographique d'émancipation. *Atelier de pédagogie sociale. Le Grain*. Document consulté le 20 mars 2010 de <http://www.legrainasbl.org/Le-recit-de-vie-une-demarche#titre9>.

Delphine Barrick est doctorante et assistante pédagogique et de recherche au Service de développement communautaire de la Faculté de psychologie et des sciences de

l'éducation de l'Université de Mons. Elle est titulaire d'une licence en sciences psychologiques, d'un diplôme d'études spécialisées et d'un diplôme d'études approfondies en sciences de l'éducation. Ses domaines d'intérêt sont la construction identitaire des individus, tant dans ses aspects éducatifs, sociaux, familiaux que professionnels, la victimologie, la résilience et les mécanismes d'adaptation. Ses ancrages théoriques sont la sociologie clinique, la psychopédagogie, la psychosociologie et la sociologie culturelle. En épistémologie, elle inscrit ses travaux dans une méthodologie qualitative. Son projet doctoral repose sur l'approche qualitative et compréhensive du processus de résilience chez des victimes de traumatismes, et ce, à travers l'utilisation du récit de vie.

Le souvenir et le bouleversement du temps dans la reconstruction du passé. Réflexions méthodologiques

Jean-Marie Van der Maren, Ph.D.

Université de Montréal

Résumé

Certains chercheurs accordent une grande confiance aux contenus des entretiens comme moyens scientifiques d'accès au passé, proche ou lointain. Or, lorsque l'entretien exige le recours à la mémoire, le souvenir ne restitue pas le passé, il reconstruit le passé à partir de la conscience présente du passé tout en envisageant l'avenir. Le texte qui suit discute des diverses modifications que le souvenir et sa mise en récit présentent de la trace du passé en tenant compte des impacts de la charge cognitive et de la charge émotionnelle ainsi que des exigences d'une narration adressée. En conséquence, quelques suggestions méthodologiques sont présentées quant à la préparation des entretiens et à l'interprétation de leur contenu.

Mots clés

ENTRETIENS, FAILLES DE LA MÉMOIRE, CONSTRUCTION ET DÉFORMATION DU PASSÉ

Introduction

Dès l'ouverture de son ouvrage, *Dire et faire dire : l'entretien*, Alain Blanchet (1991) écrit que l'entretien est le moyen le moins scientifique pour obtenir des données indispensables à la recherche scientifique en sciences humaines. Il prendra les quelque cent pages de son livre pour en expliquer certaines raisons. Deux raisons me paraissent importantes qui doivent conduire le chercheur à analyser et à interpréter avec prudence les données d'entretien. Je cite la première, je développerai la seconde. La première cause de prudence est que nous ne savons jamais et que nous ne pourrons jamais savoir exactement comment l'informateur a compris et interprété les questions ou les consignes de l'entretien. Dès lors, nous ignorons s'il répond bien à ce que le chercheur pense avoir posé comme question. Entre autres choses, le parallélisme intersubjectif intervient là : nous éprouvons toujours des difficultés à trouver les mots qui expriment complètement et correctement notre pensée. En conséquence, il y a

toujours un écart entre ce que l'on peut souhaiter dire et ce qui est dit et, parallèlement, entre ce qui est dit et ce qui est compris.

Mais il y a pire, à mon sens, et cela, bien en aval du problème de la communication. Trop souvent le contenu produit dans l'entretien est analysé comme une trace fidèle, une bonne reproduction, sinon un portait à l'identique de l'objet sur lequel porte l'entretien. Or, qu'en est-il? De manière plus générale, lorsque l'on considère que la plupart des recherches qualitatives consistent en une des formes d'enquête à propos d'événements d'un passé proche, parfois tout proche, ou lointain, la question se pose de l'appel à la mémoire et au rappel conscient de la trace enregistrée des événements¹. Par leur mode de constitution, tant les archives que les entretiens, les récits de pratique, les histoires de vie, les rappels stimulés sur vidéo et les entrevues cliniques, même quand la verbalisation se veut concomitante de l'action, toutes ces techniques impliquent une analyse passant de la conscience pré réfléchie à la réflexion et à la formulation d'une trace mémorisée.

Or, la mémoire, c'est-à-dire le rappel conscient d'une trace mémorisée, et le souvenir, c'est-à-dire la remémoration des événements, ne sont pas fidèles. Ils ne donnent pas une restitution du passé, ils produisent une reconstruction du passé. D'où le problème du rapport entre cette reconstruction produite et la restitution recherchée : l'une n'est pas l'autre. Effectivement, on ne peut pas prendre le récit du souvenir, la remémoration, au pied de la lettre. On ne peut pas le prendre pour argent comptant, on ne peut pas le considérer comme un rapport fidèle et valide de ce qui s'est passé. Comment cela se produit-il? Comment, en conséquence, préparer l'entretien, et comment interpréter le récit produit en sachant comment il a été produit? Telles sont les questions que l'on tentera d'aborder.

Les pièges du souvenir

Le dicton populaire dit que « la mémoire est la faculté d'oublier ». Encore faut-il qu'elle ait quelque chose à oublier, autrement dit, il faut qu'elle ait préalablement mémorisé ce qui pourrait être oublié. Or, en gros, ce que l'on appelle la mémoire stocke les informations selon deux processus.

D'une part, comme les étudiants le savent bien, la mémorisation exige un travail de traitement des informations. Ce traitement de l'information peut se faire de deux manières. La première se limite à la répétition des informations à stocker. L'information est présentée à la conscience de nombreuses fois, de manière brute, c'est-à-dire que le traitement se limite à la répétition seule ou avec l'aide de moyens mnémotechniques comme dans l'apprentissage des tables de multiplication ou des fables de La Fontaine. La deuxième manière comporte un traitement systématique de l'information, c'est-à-dire son analyse,

l'extraction des essentiels, leur mise en réseau et leur synthèse. C'est ce qu'on appelle une stratégie d'étude et c'est ce que font les étudiants intelligents.

D'autre part, des événements peuvent forcer la porte de la mémoire et y inscrire, qu'on le veuille ou non, une trace qui, dans certains cas, va hanter la mémoire et fera, plus tard, irruption dans la conscience. C'est ce qui s'observe, par exemple et de manière flagrante, dans les traumatismes émotionnels qui perturbent la vie des militaires qui rentrent de mission de guerre.

Dans le premier cas, le souvenir est construit à la suite d'une charge, d'un travail cognitif, dans les autres cas, le souvenir est le résultat d'une charge émotionnelle. Il arrive aussi qu'une charge émotionnelle renforce un travail cognitif. En bref, on peut donc dire que la mémoire stocke deux types d'événements, ceux sur lesquels on accorde une charge cognitive et ceux qui portent en eux une charge émotionnelle, que celle-ci soit positive ou négative. Cela comporte des conséquences sur le rappel des événements dont dépend la richesse du contenu des entretiens.

Effet de la charge cognitive sur le souvenir

La mémoire, notre cerveau, est obligée de se ménager. Comme nos capacités de traitement de l'information sont limitées et que nous ne sommes pas, comme certains ordinateurs, multitâches, la mémoire enregistre et permet le rappel des événements à forte charge cognitive. De manière plus précise, elle n'enregistre pas les comportements automatisés, ceux qui ne demandent pas une veille consciente, ceux qui sont banals comme les routines et les habitudes.

Ainsi, pendant la majorité des activités posées dans la vie quotidienne, la concentration se porte sur l'agencement des actions, sur leur organisation et non pas sur leur mémorisation. Lorsque nous quittons notre travail pour rentrer à la maison, par exemple, nous savons et sommes bien conscients du moment où l'action débute, nous savons et nous sommes conscients du lieu où l'enchaînement des actions va nous conduire, mais, une fois arrivés, nous n'avons pas conscience de tout ce qui s'est passé sur le chemin du retour. Nous sommes arrivés et cela nous suffit. À moins que les aléas de la circulation ne nous aient forcés à être attentifs, nous n'avons pas mémorisé les actions, les accélérations, les ralentissements, les freinages, les changements de voie de circulation, les arrêts et les démarrages aux feux de circulation.

Il s'agit là d'une observation banale que nous vivons tous les jours et que nous aurions tendance à oublier lorsque nous interrogeons un informateur sur ce qu'il a fait, sur ce qu'il a dit, sur ce qu'il a perçu à un moment donné. Il ne va se rappeler que de ce qui a exigé de lui un travail cognitif, que de ce qui a exigé une attention particulière, qui a porté une charge, un poids cognitif.

Prenons le cas de recherches en éducation, avec des enseignants. Les enseignants savent bien qu'ils ne peuvent pas se rappeler, à la fin d'une séance d'enseignement, l'entièreté des paroles et des gestes qu'ils ont posés, des regards qu'ils ont portés sur la classe, des bruits qu'ils ont entendus, mais pas perçus, de l'ensemble des événements qui n'ont pas perturbé le déroulement de la leçon. Ainsi, dans certaines recherches analysant des séquences d'enseignement enregistrées sur vidéo, lorsqu'en rétrospection on demande à l'enseignant de préciser ce qu'il a pensé à certains moments d'arrêt sur l'image, il n'est pas rare, et il est normal, qu'il réponde qu'il ne pensait à rien, qu'il agissait seulement. Alors qu'à d'autres moments de la même leçon, la rétrospection lui permettra de préciser les perceptions qui ont engendré ses réactions et de verbaliser les raisons, les anticipations, les calculs qui ont modelé son action. Cela s'explique parce qu'une fois la relation enclenchée avec la classe, l'enchaînement des séquences du cours (les consignes, les exposés, les démonstrations, les jeux de questions et de réponses, etc.) est, en grande partie sinon complètement, dépendant du processus mis en place sans que l'articulation de chacun des éléments de la séquence soit consciemment posée. Cette autorégulation du processus d'interaction est telle que si l'enseignant est bien conscient de ce qu'il fait, cette conscience n'est ni réflexive ni délibérante dans la plus grande partie de la leçon, celle-ci se déroulant quasi automatiquement. Autrement dit, une partie de l'enseignement est sans charge cognitive continue et importante, sans quoi personne ne pourrait enseigner plus de quelques minutes.

De plus, comme me le fait remarquer une collègue neuropsychologue spécialiste des praxies², pendant l'action, l'attention est mobilisée par la gestion de l'action et non pas par sa mémorisation. C'est bien de gestion de l'action qu'il est question quand on parle d'autorégulation du processus d'interaction. C'est ainsi que lorsqu'un élève demande au professeur de répéter les derniers mots qu'il vient de dire, il n'est pas rare qu'il ne puisse pas les répéter exactement. Aussi les élèves et les étudiants universitaires disent-ils souvent « mais ce n'est pas cela que vous avez dit ». C'est la même chose qui se produit lorsqu'un malentendant demande à son interlocuteur de répéter ce qu'il vient de dire. Lorsque l'interlocuteur ne répète pas les mots exacts, mais le sens de ce qu'il voulait dire, le malentendant ne retrouve pas les quelques sons qu'il n'a pas saisis du reste de la phrase qu'il avait bien entendu. Ce qui peut créer un malentendu parce que le malentendant peut alors penser que l'interlocuteur refuse de lui redire la phrase.

Cette observation sur l'agir et la gestion de l'agir rend artificielles les discussions tout académiques sur les savoirs d'action et la possibilité de leur formulation. La distance requise pour la réflexion sur l'action exige que

l'action ait été mémorisée. Or, l'activité n'est mémorisée que s'il y a une consigne de mémorisation, ce qui en perturbe l'exécution, la gestion. Dès lors, le discours qui résulterait d'une réflexion sur l'activité ne porte pas sur le savoir impliqué dans la gestion de l'action, mais sur une construction à propos d'une mémorisation éventuelle du déroulement de l'action.

Cette observation vaut dans la plupart des situations d'interactions humaines, que ce soit en consultation de médecine familiale, en éducation, en travail social, etc. Autrement dit, dans les interactions humaines, au-delà du sens que les acteurs peuvent attribuer à leurs relations, le processus de la relation comporte en soi sa part d'autorégulation. C'est, nous explique Maggi (2000), que la logique de l'action suit une logique de système processus : le système fonctionne comme une suite d'actions et de décisions orientées par un but et des valeurs d'une manière telle que l'action crée et maintient le système et lui sert de norme. C'est heureux pour les acteurs, pour les travailleurs, qui ne sortent pas complètement épuisés de leur tâche. C'est malheureux pour le chercheur qui voudrait bien retrouver le déroulement complet de la tâche et qui n'y accède que partiellement, aux moments où la conscience réflexive a été sollicitée par une rupture de l'autorégulation du processus parce que ce que l'on anticipait « normalement » ne s'est pas manifesté et que l'attention a été requise. Le souvenir est donc lacunaire parce que la mémoire n'enregistre pas tout ce que l'on fait, ni même tout ce que l'on pense, tout ce à quoi l'on pense : elle n'enregistre que ce qui exige un travail, une charge cognitive.

Effets de la charge émotionnelle sur le souvenir

Avec l'exemple des traumatismes émotionnels qui forcent la porte de la mémoire, on sait que la mémoire enregistre et permet le rappel des événements à forte charge émotionnelle. Mais, cela joue dans les deux sens. D'une part, la mémoire ne se contente pas d'enregistrer les traces épisodiques émotionnellement chargées du passé, elle amplifie ces traces, elle accentue les événements positifs et négatifs. D'autre part, elle ne retient pas les événements qui n'émeuvent pas, elle néglige les événements dont le poids émotionnel est léger et qui ne pèsent pas sur la conscience. Cela avec quelques conséquences lors de la remémoration, lorsqu'on demande aux informateurs de nous raconter ce qui s'est passé.

Un premier effet consiste en une sorte de court-circuit qui produit un raccourci temporel. Celui-ci résulte de l'écrasement, dirait-on en informatique, ou de la superposition des événements faiblement chargés, qui disparaissent, par les événements fortement chargés qui prennent toute la place. De plus, ce court-circuit temporel peut être renforcé par le jeu combiné des charges cognitives et des charges émotionnelles. Lors du rappel, il y aura donc des

grands bouts de temps où rien ne se passe alors qu'à d'autres moments tout se bouscule au point que l'informateur, devant ces épisodes fortement chargés, éprouve quelques difficultés à savoir par où commencer son récit.

Un deuxième effet aboutit à une recombinaison du scénario par réorganisation temporelle par déplacement. On y observe un déplacement des événements qui peuvent justifier devant les événements qui sont à justifier alors que ces derniers sont antérieurs. L'effet devient la cause et la cause devient l'effet, lorsque cela semble plus logique, plus légitime, plus cohérent. Cela permet d'éviter les dissonances cognitives. C'est ce que les psychanalystes ont appelé « l'après-coup »! Tous les humains, obligés de fournir un récit intelligent, surtout devant un autre porteur d'un statut supérieur capable de le juger, cherchent à composer une narration qui se tient, qui pourrait être comprise sans évaluation négative. Pour soi-même, l'être humain, surtout l'Occidental élevé dans la tradition gréco-judéo-chrétienne posant l'unicité de la personne, cherche à se retrouver devant un scénario cohérent et légitime lorsqu'il se regarde dans le miroir; c'est une question de santé mentale. Mais, si cette réorganisation temporelle est une clef de la réassurance humaine, c'est aussi la source d'une difficulté quand on veut retrouver le passé.

Une autre forme de reconstruction du scénario consiste en une réorganisation événementielle par matérialisation, par réification. Des faits de pensée deviennent des faits de réalité. Dans cette réorganisation des événements, on voit se concrétiser, se matérialiser, l'imaginaire du sujet. Cet imaginaire, qui prend le statut de réalité dans le récit, peut couvrir une variété de phénomènes intrapsychiques allant des fantasmes, c'est-à-dire des scénarios imaginaires, non réalisés et le plus souvent non réalisables qui mettent en scène l'activité du sujet en interaction avec d'autres, et des rêves, aux désirs non formulés, mais dont on espère et anticipe la satisfaction, et aux simples attentes qui motivent les actions avant même qu'elles se réalisent. Dans la réorganisation événementielle, on n'a pas imaginé ces expériences, elles se sont produites et c'est à cause d'elles que ... tels gestes furent posés. Cela ne se produit pas que dans les romans ni dans la tête des politiciens qui « prennent leur désir pour la réalité » et croient souvent qu'il suffit de nous annoncer qu'ils vont régler un problème pour que le problème se règle effectivement. N'avez-vous jamais rencontré la situation où une personne prétend avoir dit quelque chose lors d'une réunion alors que l'analyse de l'enregistrement audio montre manifestement qu'elle ne l'a pas dit? Elle avait pensé le dire! Mais ce processus est encore plus dramatique lorsqu'une personne, par exemple un prédateur sexuel, prétend qu'une autre, sa victime, l'a excitée alors qu'en fait cette dernière n'a rien fait et que c'est le prédateur qui a projeté et matérialisé son désir sur sa victime, justifiant ainsi son comportement³.

Le biais de l'élite intervient lors d'une quatrième forme de reconstruction du passé en pondérant les rôles des acteurs qui y sont intervenus. C'est le processus de « distribution des rôles » du scénario par mise en avant des vedettes. Dans ce processus, certains acteurs vont être amenés en première ligne, vont voir le poids de leur rôle accentué. Cette situation se produit en particulier pour les personnages dont la crédibilité est estimée la meilleure, par proximité (les membres de la famille que l'on estime), par relation (les amis, ceux avec qui on travaille, ceux qui sont importants pour nous), par statut (ceux qui occupent une fonction importante, un rôle social estimé) ou parce que ce qu'ils ont fait affiche le plus de plausibilité ou encore parce que ce qu'ils ont dit présente le plus de cohérence, le plus d'évidence logique. C'est sur eux que la reconstruction du passé dans la mémoire va s'appuyer lorsqu'il s'agit, en quelque sorte, d'utiliser un argument d'autorité pour renforcer la structure du récit, de la construction rétrospective. Le Tableau 1 récapitule les effets émotionnels des pièges du souvenir sur le rappel.

Une fois ces pièges du souvenir, même récent, observés, la question devient : que reste-t-il du passé dans le récit présent du passé? Pour les recherches s'intéressant à la manière dont les acteurs prennent en compte ou se réfèrent au passé pour expliquer ou justifier les comportements actuels ou leur anticipation du futur, le problème est mineur. En effet, dans ces travaux, les chercheurs sont conscients qu'il n'y a pas de restitution du passé, mais une reconstruction du passé à partir de la conscience présente de ce qui peut être rappelé du passé. Mais le problème est tout autre lorsque la recherche souhaite, ou prétend, reproduire ou restituer l'histoire d'un événement ou d'un parcours tel qu'il se serait passé en réalité. Cette ambition nous semble impossible à partir d'un seul récit du passé.

Enfin, une tout autre considération intervient encore, au-delà du travail de la mémoire : le passé du sujet reconstruit dans le présent anticipe aussi l'avenir. Cela, entre autres choses, parce que, nous dit Perron (2000, p. 96)⁴ « le psychisme humain est, de tout l'univers connu, le seul système organisé capable de parcourir le temps dans les deux sens ». Le moment présent n'est qu'un lieu de passage sur une route qui a connu un départ, qui a rencontré des déviations pour arriver à ce qui n'est qu'une étape vers un avenir anticipé, espéré, mais jamais déterminé ni donné, sauf à l'heure ultime. De plus, même le départ du cheminement dans la vie a connu une préhistoire que nous reconstruisons tous afin qu'elle soit cohérente avec le sens que nous donnons à notre parcours. Dès lors, d'étape en étape, le récit du passé, cette histoire qui donne sens à l'existence, est remodelé afin de prendre en compte les visées retouchées pour l'avenir à partir de ce qu'est devenu le présent⁵.

Tableau 1
Les pièges du souvenir

Processus	Effets
Écrasement des évènements	Raccourci temporel, court-circuit
Après-coup	Réorganisation temporelle
Matérialisation de l'imaginaire	Réorganisation événementielle
Biais de l'élite	Redistribution et pondération des rôles

Les problèmes du récit du passé : une réduction à ce qui est communicable

La sériation

Lors du rappel demandé dans un entretien, l'informateur doit mettre en récit ce qui lui revient à la conscience. Une première difficulté se présente. Le rappel à la conscience produit devant ses yeux l'image, la photo, la vidéo d'un événement comme un scénario dont il visualise en un coup tous les éléments, avec les couleurs et les sons. Or, il ne peut trouver les mots qui décrivent cet ensemble sans évoquer les uns à la suite des autres les différents éléments qui constituent l'image, la photo ou la scène qui ressurgit à la conscience. Dès lors, dans la narration, écrite ou orale, les éléments qui constituent l'ensemble perçu sont mis en procession, en série, les uns à la suite des autres. Or, la position des éléments dans la séquence est tributaire, bien souvent, de l'un ou l'autre des quatre processus qui ont été examinés à propos des pièges du souvenir. On observe donc d'abord un découpage, une segmentation suivie d'une sériation et les processus qui interviennent au niveau du rappel à la conscience vont aussi intervenir au moment de la production du récit. Comme il n'y a pas de segmentation sans sélection des éléments, la réorganisation événementielle par matérialisation et la pondération des rôles interviennent dans cette sélection. La sériation, pour sa part, est sujette au court-circuit temporel et à la réorganisation temporelle.

La réduction des dimensions

Comme on vient de l'indiquer, la segmentation de l'image d'ensemble rapportée à la conscience opère aussi une sélection, car la construction du récit est adressée à un interlocuteur qui a posé une question. De ce fait, tous les éléments dont on se souvient n'apparaissent pas pertinents. Dès lors, l'informateur réduit la liste des dimensions qui pourraient être envisagées, trop nombreuses dans la plupart des cas, aux quelques éléments qui, de son point de

vue, peuvent apporter une réponse à la question du chercheur. L'informateur veut montrer qu'il a bien compris la question et qu'il a l'intelligence de ne pas perdre le chercheur dans des détails, dans des anecdotes, dans un labyrinthe d'informations sans rapport avec la question.

La mise en cohérence et en simplicité

De plus, pour une majorité d'informateurs, le rapport à l'enquêteur-chercheur impose de présenter une image favorable qui témoigne de la fiabilité des réponses. De ce fait, étant donné que le stéréotype ou le mythe occidental accorde plus de crédibilité aux messages clairs, simples, pas trop complexes et sans contradictions trop apparentes, le récit du passé que l'informateur reconstruit devra présenter ces caractéristiques. De là, provient souvent l'idée que la construction du récit va atténuer, sinon annuler, les contradictions, les hiatus qui sont le lot de toute existence humaine. L'informateur va tenter d'introduire une cohérence, une ligne directrice, une structure dans le récit du passé et va condenser aux résultats d'un calcul assez simple avec un nombre limité de mobiles ce qui, souvent dans la réalité, est l'aboutissement d'une série complexe et longue de compromis. Un proverbe portugais, m'a-t-on dit, proclame que Dieu écrit droit dans des lignes courbes; si cela est acceptable pour un Dieu dont le plan pour l'humanité est insondable, cela ne l'est pas pour l'humain dont on attend qu'il soit clair, limpide, transparent. Car, comment pourrait-on anticiper ses réactions à nos propos s'il n'était pas clairement prévisible?

La conséquence de cet ensemble d'exigences du récit, soit la sériation, la réduction des dimensions et la mise en cohérence et en simplicité, se traduit par une réduction du passé à ce qui peut être communiqué et surtout à ce que l'informateur pense que le chercheur accordera un minimum de crédibilité. D'une certaine façon, et de manière évidente dans certains cas, le résultat de ces processus peut devenir une réduction au sens commun, à ce qui est attendu de tous et à ce qui peut être entendu par tous.

La confrontation au passé

Étant donné les problèmes que nous venons d'évoquer, il en va des enquêtes sur le passé proche ou lointain comme des enquêtes sur l'activité de travail : on n'y a jamais accès, on n'en obtient jamais une restitution, on ne reçoit qu'un scénario construit à l'usage autant de l'informateur que de l'enquêteur dans le contexte de la situation d'entretien. Dans les cas extrêmes, il peut même arriver que le scénario construit ne soit qu'une fiction, peut-être intéressante, mais sans rapport avec l'objet de l'enquête. Que faire alors?

Il apparaît manifestement que, pour que l'entretien fournisse une information fiable, l'informateur a besoin d'un cadre, d'une trame ou d'un rail

sur lequel il peut asseoir, fonder le commentaire qui éclaire les significations que le rappel des événements prend pour lui. Les analystes du travail savent bien que le récit du travail exécuté s'écarte de l'exécution réalisée. C'est la raison pour laquelle, dans la mesure où cela est possible tant matériellement que d'un point de vue déontologique, ils confrontent les informateurs à une trace matérielle, notamment une vidéo, un enregistrement audio ou, par défaut, un rapport d'observation de l'activité. C'est ce qu'ils appellent l'autoconfrontation. D'une manière semblable, le chercheur qui souhaite obtenir de ses informateurs un commentaire, une explication de ce qui s'est passé a tout intérêt à leur fournir une chronologie, une série temporelle exposant les événements tels que des archives permettent de les reconstruire.

Afin d'éviter autant le choc de la mémoire des sujets avec la chronologie officielle que la construction d'une fiction, le chercheur doit préparer l'entretien par une recherche documentaire. L'analyse de contenu des traces laissées par les événements ou à propos des événements dans les archives officielles (lois, règlements, procès-verbaux, comptes-rendus, articles de grands journaux, etc.) ou dans des archives officieuses (mémos adressés à des collaborateurs, journaux personnels, etc.) ou dans tout autres formes de données invoquées devrait permettre de construire une chronologie de base. Cette chronologie de base se rapproche autant que faire se peut des sources documentaires et sera présentée comme telle aux informateurs. Il est évident que lors des entretiens, ceux-ci auront sans doute des informations qui pourront modifier cette chronologie de base, l'enrichir, lui donner un autre sens que ce qui a pu en être écrit « officiellement ». Mais au moins, tous les informateurs réagiront à propos de la même série temporelle et le chercheur, au moment de l'analyse des entretiens, disposera d'une base de comparaison, d'un étalon lui permettant d'estimer la richesse et la complémentarité de chacun des récits des informateurs par rapport aux événements de même que les variations et les oppositions qu'ils renferment. Sans cette chronologie de base, il devient très difficile et peu fiable de confronter les différents entretiens puisque, étant donné ce que l'on a vu du travail de la mémoire, le chercheur n'a aucun indice de ce à quoi les informateurs font personnellement référence dans leur reconstruction du passé.

Une fois que la recherche documentaire a permis au chercheur de construire la chronologie de base, ou le scénario de référence, ce dernier fait partie du matériel transmis aux informateurs avant que se tienne l'entretien. Comme recommandé dans un article précédent de la revue *Recherches qualitatives* (Van der Maren, 2010), si la présentation de la chronologie de base est brève, elle pourra faire partie de la maquette de l'entretien. Si cette

présentation prend plusieurs pages, elle sera transmise en annexe de la maquette envoyée aux informateurs une dizaine de jours avant la rencontre.

Une remarque importante s'impose : il est essentiel de présenter la chronologie de base comme un outil de travail qui peut être modifié, amendé, retravaillé par les informateurs. Étant donné le statut asymétrique de la relation entre le chercheur et les informateurs, il est essentiel de leur faire savoir clairement que le chercheur ne s'attend pas à ce que les informateurs se conforment simplement à cette chronologie, mais qu'il attend d'eux qu'ils l'enrichissent et qu'ils la corrigent à partir de ce dont ils se souviennent de leur expérience personnelle des événements évoqués. La situation objet de la recherche était certainement complexe et c'est un enrichissement par la subjectivité de chacun, étant donné le point de vue de chacun, que le chercheur souhaite obtenir par rapport à ce que les archives, certainement incomplètes, ont permis de construire comme chronologie de base.

L'interprétation du matériel recueilli

En sachant ce que l'entretien produit à propos du passé et comment l'entretien produit une reconstruction du passé, se pose la question de la possibilité d'interprétation du récit. Divers cadres théoriques, diverses théories interprétatives, des herméneutiques vont pouvoir aider le chercheur dans son travail. Le choix d'une ou plusieurs de ces herméneutiques relèvent de la construction de la problématique et constituent un problème dont les solutions sont propres à chacune des disciplines et aux paradigmes auxquels chaque chercheur adhère dans son champ d'études.

Restant sur le plan méthodologique, quatre questions se posent qui portent sur les écarts inévitables entre les variations d'un récit et les écarts entre les différents récits.

La constance et l'évolution du récit

À propos de chacun des informateurs, la question est celle de la constance du récit. Si l'on a la chance de pouvoir procéder par plusieurs entretiens avec le même informateur, il est intéressant de reprendre avec lui divers moments du récit, de lui demander de les expliciter afin d'éclairer les modifications du récit attribuables aux variations du contexte dans lequel l'informateur a vécu et dans lequel il vit les entretiens. Sachant que nous ne racontons jamais une histoire identique quand nous racontons notre histoire, la question est celle de comprendre la raison de ces écarts. Dans une sorte de triangulation restreinte, il ne s'agit pas de juger de l'inconstance de l'informateur et de son manque de fidélité interne, mais de chercher la clef des moments où le récit varie.

La concordance des récits et la complexité des événements

Étant donné que les différents informateurs vont certainement fournir, du moins en entretien individuel, des reconstructions en partie différentes, la question est celle de la concordance minimale des récits. À la limite, si les écarts entre les récits sont majeurs, on devra se demander si les informateurs nous parlent des mêmes événements. Par contre, on sait que les variations entre les récits sont à la base même du travail qui permet de saisir la complexité tant des perceptions vécues et reconstruites que des situations faisant l'objet de la recherche. Ce sont donc les questions, et peut-être les dilemmes, d'une sorte de triangulation élargie que l'on va se poser. D'une part, y a-t-il suffisamment d'écarts entre les récits pour pouvoir penser que les informateurs ne se sont pas entendus sur une « ligne de parti » commune et pour pouvoir obtenir une représentation de la complexité des situations? D'autre part, les écarts sont-ils tellement importants qu'ils doivent conduire le chercheur à penser que les informateurs parlent d'événements différents ou que l'un et l'autre n'y furent pas vraiment présents et qu'ils inventent une fiction à partir d'« on dit »?

Qu'il s'agisse d'écarts dans le récit d'un même informateur ou d'écarts entre les récits d'informateurs différents, les questions se précisent : où se font les écarts, à quels moments dans la chronologie, dans le contexte de quelle situation, lors de quelle relation avec quels partenaires, quelles interactions se déroulaient à ce moment et à ce lieu du récit, quels pouvaient en être les enjeux? Les réponses à ces questions apportent habituellement des éléments de réponse à la question essentielle de cette analyse : quelle est la signification de ces écarts, comment éclairent-ils la complexité des situations dans lesquelles vivent les humains?

Conclusion

Étant donné que le récit du passé ne nous fournit jamais une restitution du passé, mais qu'il constitue le résultat d'une reconstruction présente du passé⁶, étant donné que le récit se situe toujours dans le contexte d'une relation entre partenaires en présence ou à distance ou avec des partenaires imaginaires et qu'il est soumis aux contraintes d'une forme narrative, les interrogations finales de la recherche conduite à partir d'entretien seront, dans l'ordre, les suivantes. Que nous dit du présent la construction du passé? Que pouvait être le passé étant donné ce que son récit nous dit du présent? Quelle histoire! Mais la plus belle histoire n'est pas celle du passé, mais l'aventure qui se vit au présent.

Notes

¹ L'origine de ce texte remonte à une discussion avec le collègue Denis Brouillet, professeur de psychologie et spécialiste de la mémoire à l'Université Paul-Valéry, Montpellier III. Il a été enrichi des échanges avec une autre spécialiste de la mémoire chez les personnes âgées et les traumatisés cérébraux, la collègue Bernadette Ska, professeure titulaire à l'Université de Montréal et chercheuse au centre de recherche de l'Institut universitaire de gériatrie de Montréal (IUGM). On pourra recueillir plus d'informations à ce sujet en lisant Brouillet et Syssau (2000, 2005).

² Communication personnelle de Bernadette Ska, Ph.D., chercheuse à l'IUGM.

³ La matérialisation de l'imaginaire a fait l'objet de plusieurs travaux en psychologie criminelle ou légale, plus spécifiquement à propos de la psychologie du témoignage. On pourra voir, entre autres : Cutler (2009) et Bull, Valentine, & Williamson (2009).

⁴ Voir en particulier le chapitre 4, « Histoire et la préhistoire », et le chapitre 5, « Le temps, du fil à l'étoffe ».

⁵ Pour les lecteurs intéressés par la réorganisation constante de la mémoire, les travaux de Walter Kintsch sont une bonne source. Ils liront avec intérêt Kintsch (1988). Les lecteurs pourront aussi établir des parallélismes avec ces données et les réflexions de Roger Perron (2000), psychanalyste.

⁶ Entre l'écriture de ce texte et ses corrections, est paru le numéro 2381 du magazine *Le Nouvel Observateur* (24-30 juin 2010) qui comporte un dossier sur « Les secrets de la mémoire » (pages 8 à 17). Ce dossier se base, entre autres, sur le livre récent de Francis Eustache et de Béatrice Desgranges (2010).

Références

- Blanchet, A. (1991). *Dire et faire dire, l'entretien*. Paris : Colin.
- Brouillet, D., & Syssau, A. (2000). *Mémoire et oubli; apports de la psychologie cognitive au vieillissement*. Paris : Presses Universitaires de Grenoble.
- Brouillet, D., & Syssau, A. (2005). L'oubli : un produit de la mémoire. *Psychologie et neuropsychologie du vieillissement*, 3(4), 301-313.
- Bull, R., Valentine, T., & Williamson, T. (Éds.). (2009). *Handbook of psychology of investigative interviewing : Current developments and future directions*. Chichester : Wiley-Blackwell.
- Cutler, B. L. (2009). *Expert testimony on the psychology of eyewitness identification*. Oxford : Oxford University Press.
- Eustache, F., & Desgranges, B. (2010). *Les chemins de la mémoire*. Paris : Éditions Le Pommier.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension : a construction-integration models. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.

- Maggi, B. (2000). Les conceptions de l'éducation et de la formation. Dans B. Maggi (Éd.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (pp. 1-32). Paris : PUF.
- Perron, R. (2000). *Épître aux enfants qui se cachent dans les grandes personnes*. Paris : PUF.
- Van der Maren, J.-M. (2010). La maquette d'un entretien. Son importance dans le bon déroulement de l'entretien et dans la collecte de données de qualité. *Recherches qualitatives*, 29(1), 120-139.

Jean-Marie Van der Maren est licencié en pédagogie et docteur en psychologie de l'Université Catholique de Louvain. Maintenant retraité, il a enseigné à l'Université de Montréal de 1974 à 2010, surtout les questions de méthodologie de recherche et de communication pédagogique en enseignement universitaire. Il a créé, avec quelques collègues, l'Association pour la recherche qualitative en 1985. Il a publié deux ouvrages aux PUM et chez De Boeck : Méthodes de recherche pour l'éducation (1996) et Recherche appliquée en pédagogie (1999, 2003). Depuis qu'il a assumé la direction du Département d'administration et fondements de l'éducation (2001-2009), il travaille à la mise au point d'une conception de la formation professionnelle des directions d'établissement s'appuyant sur une conception ergonomique de la formation. Ceci le conduit à s'interroger sur le rapport entre le discours et la réalité ainsi que sur les possibilités de formulation des savoirs pratiques qui sont pertinentes à la formation et au perfectionnement professionnel en éducation.

La représentification dans l'entretien d'explicitation

François Guillemette, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Jean-René Lapointe, Doctorant

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Avec l'outil de l'entretien d'explicitation, on se trouve dans un rapport avec la mémoire du passé qui ne se désigne pas par les concepts de souvenir ou de rappel, mais plutôt en termes de recours à la reconstruction du vécu dans le présent de la conscience. C'est ainsi que les concepts d'actualisation et de représentification sont jugés plus pertinents que ceux de mémoire et de souvenir. Dans les techniques de guidage propres à l'entretien d'explicitation, sous l'enjeu de la temporalité, apparaît un enjeu plus fondamental d'accès au réel tel qu'il est vécu dans la conscience du sujet. À ce propos, les fondements phénoménologiques de l'entretien d'explicitation rejoignent les découvertes récentes des neurosciences sur le fonctionnement du cerveau, et plus particulièrement de la mémoire.

Mots clés

ENTRETIEN D'EXPLICITATION, TECHNIQUES DE GUIDAGE, REPRÉSENTIFICATION, PHÉNOMÉNOLOGIE, FONCTIONNEMENT DU CERVEAU

Introduction

En lien avec la thématique de la temporalité, nous voulons présenter ici un dispositif de collecte de données qui pose de façon particulière la question du rapport au passé. Le contexte des projets de recherche desquels nous tirons les quelques illustrations dans ce texte exigeait d'avoir accès au vécu d'acteurs sociaux de manière fine et détaillée. L'entretien de recherche qualitative, avec ses caractéristiques de non-directivité, de flexibilité et d'ouverture, favorise cet accès au vécu, mais il arrive qu'il soit nécessaire d'avoir accès à une description fine des différents processus cognitifs présents dans l'action.

L'entretien d'explicitation est un dispositif de collecte de données qui permet l'accès à une description fine des détails du vécu de l'action. Avec des techniques de guidage de l'entretien, fondées sur des principes méthodologiques liés à la phénoménologie et sur des connaissances issues des neurosciences, le chercheur arrive à favoriser un discours qui fournit les données dont il a besoin.

Dans les pages qui suivent, nous présentons d'abord certains aspects fondamentaux de l'entretien d'explicitation en abordant notamment ses fondements dans la phénoménologie et les neurosciences. Ensuite, il est question de quatre techniques de guidage utilisées dans l'entretien d'explicitation. Aussi, nous précisons le lien entre l'entretien d'explicitation et la question de la temporalité. Enfin, pour illustrer plus concrètement l'utilisation de l'entretien d'explicitation, nous faisons l'exposé succinct de deux exemples d'études à l'intérieur desquelles les chercheurs ont mis à profit différentes techniques de guidage propres à l'entretien d'explicitation.

Les fondements en phénoménologie

Dans une perspective épistémologique, l'entretien d'explicitation est étroitement lié à la phénoménologie. Dans ses écrits, Pierre Vermersch affirme que l'entretien d'explicitation est en partie fondé dans la phénoménologie, notamment sur le concept de « monde vécu ». Ce concept renvoie à la perspective selon laquelle les faits et leur interprétation sont inextricablement liés, de telle sorte qu'on en vient au principe de l'impossibilité d'être en présence d'un fait qui ne serait pas interprété par la conscience qu'on en a. La phénoménologie invite à la description de cette conscience interprétante ou à la description de l'expérience des faits. Dans l'entretien phénoménologique, c'est la personne qui donne accès au phénomène qu'elle vit, simplement en décrivant la conscience qu'elle en a.

Les fondements en neurosciences

Outre ses fondements en phénoménologie, l'entretien d'explicitation repose également sur les neurosciences qui, depuis plusieurs années, sont un domaine en pleine effervescence. Contrairement à certaines idées reçues, lorsqu'ils se penchent sur le fonctionnement de la mémoire, les chercheurs en neurosciences ne présentent pas la mémoire comme un simple moteur de recherche dans une banque de données qui serait un ensemble d'« enregistrements » du passé. Les neurosciences voient plutôt la mémoire comme un outil qui a recours aux traces actuelles qui ont été laissées par les événements du passé et qui reconstruit les événements en se souciant davantage d'être fidèle au sens qu'a cet événement présentement plutôt qu'au sens qu'il avait au moment où il s'est produit. En ce sens, la mémoire n'est pas une « enregistreuse », mais une machine à « faire

des films », « au présent », et à les refaire constamment en ayant recours à la « représentification ».

Ainsi, la banque des traces (physiques, concrètes) peut être vue comme étant le matériau de construction, tandis que la mémoire est vue comme le constructeur. Notamment, depuis Piaget, on sait définitivement que la mémoire est une faculté qui appartient à l'intelligence et non une banque de données qui seraient traitées par l'intelligence. C'est ainsi que Vermersch parle de la « mémoire concrète », dans le sens de la construction d'une actualisation sensorielle, un peu comme un film, à partir des traces sensibles que sont les images, les sons, etc., présents dans le cerveau.

Les techniques de guidage

Essentiellement, au cours de l'entretien d'explicitation, l'intervieweur a recours à diverses techniques de guidage qui lui permettent de favoriser l'expression de la mémoire concrète et la prise de conscience, la plus spécifique possible, de la situation « vécue » (qui est évidemment dans le passé), mais telle qu'elle se retrouve dans le présent de la conscience. Ainsi, les quatre principales techniques de guidage utilisées durant l'entretien d'explicitation sont l'attention aux domaines de verbalisation (et le retour constant au domaine pertinent), la focalisation sur le « film de l'action », le choix des temps de verbe et l'aide au décrochage du regard.

Les domaines de verbalisation

Cette technique utilisée par l'intervieweur consiste à maintenir ou à ramener la parole dans le domaine de verbalisation du vécu sensoriel. Le mot *domaine* est utilisé ici dans son sens métaphorique de « territoire ». Vermersch parle de « position de parole », non pas dans le sens d'un positionnement stratégique ou politique, mais en faisant plutôt référence au lieu d'où part la parole ou au lieu du « vécu » dont il est question dans la verbalisation.

Précisons qu'il ne s'agit pas du vécu affectif ou émotif de la personne, ni du contexte du vécu, ni même du vécu des intentions qui justifient les actions concrètes qui ont été vécues. Il ne s'agit pas non plus du vécu de la rationalisation théorique ou des explications de l'action, ni du vécu de l'évaluation de ce qui a été vécu (le domaine du jugement, des opinions ou des croyances à propos des faits vécus). En fait, il s'agit de maintenir le discours dans le domaine du vécu sensoriel, donc dans un discours descriptif.

Cette technique de guidage consiste à « ramener » constamment le participant dans une description de ce qu'il voit et entend dans sa tête. Ainsi, en posant des questions telles que : *qu'est-ce que vous voyez? qu'est-ce que vous entendez?* l'intervieweur oriente la parole dans le domaine du vécu sensoriel.

De plus, en posant des questions telles que : *qu'est-ce que vous dites? qu'est-ce que vous vous dites dans votre tête? qu'est-ce que vous entendez que vous vous dites dans votre tête?* l'intervieweur cherche à faire produire un discours sur le vécu sensoriel « mental ». Car la mémoire concrète, en reconstruisant l'événement au présent, reconstruit aussi les paroles (sons) du discours intérieur.

Au sens large des définitions de l'action que l'on retrouve dans les courants épistémologiques pragmatistes, et dans une perspective de lecture de l'action humaine, on dira que, dans toute action ou dans tout vécu, il y a du « préréfléchi ». Donc, par la technique du recentrement sur le domaine de verbalisation du vécu sensoriel, il s'agit de faire advenir ce « préréfléchi » à la conscience, c'est-à-dire de rendre explicite le discours intérieur implicite.

Le « film de l'action »

La technique du « film » consiste à guider l'attention de l'interviewé sur le film que sa mémoire concrète lui projette « dans sa tête ». Par exemple, l'intervieweur peut intervenir auprès du participant en lui rappelant, au besoin, de regarder et d'écouter le film qui se déroule dans sa tête. Il peut lui poser les questions suivantes : *qu'est-ce que vous voyez? qu'est-ce que vous entendez?*

Aussi, une manière plus spécifique de mettre en œuvre cette technique consiste à demander au participant de ralentir le déroulement de son film et de décrire plus finement le fil des images. L'intervieweur peut même lui demander de faire un « arrêt sur image » pour qu'il décrive avec plus de précision, visuellement et sonorement, un détail du « vécu » en particulier. Il s'agit, en somme, de décortiquer le « film de l'action ».

Pour sa part, Vermersch parle de la « granularité de l'action » et en distingue quatre niveaux différents. Par ces quatre niveaux, l'intervieweur cherche à inviter le participant à faire une focalisation plus fine du phénomène « vécu ». En signalant de façon répétée les omissions, les raccourcis, les imprécisions et les généralisations dans le discours du participant, l'intervieweur tente de « déplier » le plus possible l'information et, ainsi, maintenir le discours sur les aspects procéduraux.

Les temps de verbe

De façon naturelle, on a tendance à employer le passé composé ou l'imparfait de l'indicatif pour parler d'une action qui est déjà passée. Or, lors de l'entretien d'explicitation, l'intervieweur doit être soucieux de maintenir le discours du participant au présent de l'indicatif et, au besoin, ne doit pas hésiter à ramener le discours dans ce temps de verbe, notamment en reformulant dans ce temps de verbe une phrase dite par l'interviewé dans une formulation utilisant le passé

composé ou l'imparfait de l'indicatif. Cette technique de guidage est à la fois une façon de maintenir le participant dans un état d'introspection propice à l'entretien et un indicateur d'une bonne « position de parole » (domaines de verbalisation) permettant de maintenir un discours descriptif.

Le décrochage du regard

Durant l'entretien d'explicitation, l'intervieweur doit s'assurer que le participant se trouve dans l'état introspectif recherché et doit constamment l'aider à se maintenir dans cette introspection. En ce sens, et de façon générale, le décrochage du regard est un indicateur d'une posture d'introspection de la part du participant dans l'entretien. Ainsi, par l'utilisation des diverses techniques de guidage abordées précédemment, l'intervieweur fait en sorte que le participant ne le regarde pas dans les yeux, qu'il « décroche du regard » et, au mieux, qu'il en vienne à adopter un regard fixe et évasif. Tout comme pour l'utilisation du présent de l'indicatif, le décrochage du regard est un indicateur d'une bonne « position de parole » (domaines de verbalisation) de la part du participant. En favorisant cette « position », notamment en ne regardant pas lui-même le participant dans les yeux, l'intervieweur vise chez le participant la mobilisation de ses sens pour voir et entendre son « film intérieur » et ce qu'il entend de son discours intérieur. Généralement, le participant qui « décroche du regard » en vient à ne plus accorder d'importance aux différents stimuli extérieurs et environnementaux.

La temporalité dans l'entretien d'explicitation

Le lien le plus important entre le dispositif de l'entretien d'explicitation et la question de la temporalité se trouve dans le concept de « présentification » ou de « représentification ». Notamment, par la technique des temps de verbe, on comprend que le rapport au passé ne fonctionne pas d'abord par le « souvenir », mais plutôt par l'actualisation, dans le présent, de l'expérience vécue. Et l'important n'est pas de « reconstituer » les faits tels qu'ils sont arrivés – comme dans l'enquête policière –, mais plutôt de « reconstruire » l'expérience telle qu'elle est vécue et telle qu'elle fait sens pour la personne qui la vit ou la « revit » dans le présent de sa conscience. En d'autres mots, l'expérience est toujours au présent, même si elle est une reconstruction d'un événement qui est arrivé dans le passé. Lorsqu'une recherche qualitative porte sur des actions – au sens large du terme – professionnelles ou autres, il devient nécessaire d'éviter le piège de la « reconstitution exacte des faits » et d'utiliser des dispositifs qui donnent accès au vécu de l'action qui est toujours une expérience « revécue » dans le présent de la conscience personnelle. C'est à cette expérience – telle qu'elle est vécue – que veut avoir accès tout chercheur qualitatif parce qu'il étudie les événements et le sens qu'ils ont pour les

personnes qui les vivent. Dans la conscience, les événements et leur sens sont non seulement inextricablement liés, mais ils sont aussi constamment reconstruits au présent.

L'utilisation de l'entretien d'explicitation : l'exemple de deux études

Pour illustrer de façon concrète l'utilisation des différentes techniques de guidage dans l'entretien d'explicitation, nous faisons ici référence à deux études pour lesquelles les chercheurs ont eu recours à l'entretien d'explicitation.

La première étude portait sur les stratégies de communication non verbale dans la dynamique d'une classe du secteur de l'enseignement primaire, où les élèves ont entre six et douze ans. Elle avait pour objectif de déterminer certaines stratégies de communication non verbale utilisées par les enseignants de ce secteur dans le but de faciliter l'instauration d'une saine ambiance éducative dans leur classe. Dans ses démarches, le chercheur responsable de l'étude avait constaté que certaines stratégies de communication non verbale étaient difficilement identifiables ou accessibles, même pour des enseignants experts qui les mobilisaient quotidiennement. Ces stratégies sont généralement pré-réfléchies et se trouvent souvent dans un lieu qui n'est pas celui du conscient (on peut l'appeler inconscient, subconscient ou non-conscient).

Dès lors, les techniques de guidage de l'entretien d'explicitation étaient susceptibles de faciliter l'accès à une foule de données pertinentes qui, autrement, seraient demeurées hors d'atteinte. Par exemple, lorsque, dans un entretien non dirigé, le chercheur demandait à des enseignants de parler des stratégies de communication non verbale qu'ils utilisaient dans leur enseignement ou dans une situation donnée, la plupart des enseignants interviewés affirmaient d'emblée qu'ils n'en avaient utilisé aucune, ou encore, ils n'arrivaient qu'à énumérer celles qui étaient les plus évidentes, notamment l'utilisation du regard, des silences ou du ton de la voix. Il leur était donc difficile de reconnaître certaines stratégies comme la proximité, la situation géométrique, les artéfacts, les mimiques. Le chercheur avait noté la même difficulté d'accès lors d'entretiens par courriels, et ce, bien que les répondants aient disposé de plus de temps pour réfléchir et faire un effort de remémoration avant de répondre aux questions.

En employant certaines techniques de guidage propres à l'entretien d'explicitation, le chercheur a permis à des interviewés de visualiser des comportements non verbaux qu'ils avaient utilisés, plus ou moins volontairement, lors d'une situation précise. Par la technique du « film de l'action », les enseignants voyaient littéralement ces comportements et, donc, en prenaient « conscience », les faisant graduellement passer du « pré-réfléchi »

au conscient. De plus, en maintenant le discours des participants dans le domaine de verbalisation de l'action, le chercheur a permis aux enseignants de demeurer dans le discours descriptif, évitant ainsi de glisser dans un discours évaluatif.

Le chercheur a également eu recours à la technique du « ralenti » et de « l'arrêt sur image » du film intérieur des participants pour entrer dans une « granularité » plus fine de la situation faisant l'objet de son investigation. L'utilisation de cette technique, combinée à celle des verbes conjugués au présent de l'indicatif, a permis de mieux comprendre les différents mécanismes non verbaux inclus dans les stratégies de gestion de classe des enseignants interviewés.

La seconde étude dans laquelle il y a eu utilisation des techniques de guidage propres à l'entretien d'explicitation avait pour objectif d'établir, de façon méthodique, les défis, les enjeux et les exigences reliés au développement d'un outil pédagogique en adaptation scolaire et sociale au secteur de l'enseignement secondaire, donc auprès d'élèves de treize à dix-sept ans. Le développement de l'outil pédagogique en question impliquait une collecte de données auprès d'un intervenant en classe qui n'avait aucune formation en enseignement. Il fallait, avec lui, recueillir une description fine de ses interventions pour par la suite en faire une analyse dans le but de comprendre les intentions, les moyens et les conséquences de ses interventions. De plus, les interventions en classe comportaient des témoignages du passé douloureux pour la personne-ressource. Étant donné la nature des données à recueillir, le chercheur responsable de cette recherche a perçu l'entretien d'explicitation comme un dispositif de collecte de données pertinent. En cherchant à recueillir des données sur les interventions en classe et sur des « tranches de vie » de la personne-ressource, les techniques de guidage de l'entretien d'explicitation ont permis au chercheur de « ramener » la personne interviewée du domaine de verbalisation du vécu émotionnel vers le domaine de verbalisation du vécu sensoriel (qui est le domaine de l'action). Dans ce cas-ci, comme le participant devait parler d'événements difficiles qu'il avait vécus, il aurait facilement pu être submergé dans l'émotion. Or, même s'il ne s'agissait pas de nier ses émotions, ni de l'empêcher d'en parler, les techniques de guidage l'ont « ramené », au moment opportun, vers le domaine de verbalisation du vécu sensoriel.

Évidemment, l'outil de collecte de données, dans ce cas-ci, est proche du « récit de vie ». Mais le chercheur a utilisé des techniques particulières à l'entretien d'explicitation – qu'on ne retrouve pas dans le dispositif du « récit de vie » – pour recueillir des descriptions détaillées pertinentes à la recherche.

Ainsi, dans un premier temps de la recherche, le chercheur n'a pas utilisé l'entretien d'explicitation comme tel, mais plutôt certaines techniques de guidage provenant de cet outil. Et, comme c'était le cas pour la première étude présentée, les techniques de guidage ont permis au chercheur de guider plus facilement la personne participante sur un terrain autre que celui du vécu émotif, du jugement-évaluation, des opinions, des croyances et des généralités.

Dans un deuxième temps, le chercheur a expérimenté l'entretien d'explicitation, notamment pour collecter des données sur les interventions faites en classe par le participant. À ce stade de la recherche, l'entretien d'explicitation a été d'une grande pertinence, non seulement parce qu'il a permis de « ramener » la personne dans le domaine de verbalisation du vécu sensoriel, mais aussi parce qu'il a permis d'entrer dans la « granularité de l'action ». Ainsi, par la technique du « film de l'action » (*qu'est-ce que vous voyez? qu'est-ce que vous entendez?*) et par celle du « ralenti », le participant en est venu à produire des descriptions détaillées et précises de la situation « vécue ». Rappelons que celle-ci était une intervention pédagogique et qu'il fallait pouvoir en fournir une description détaillée dans le but de la proposer à d'autres intervenants.

Conclusion

À l'instar de l'entretien de recherche qualitative, l'entretien d'explicitation donne un accès en profondeur aux différents processus cognitifs présents dans l'action étudiée. Les différentes techniques de guidage attribuables à cet outil de collecte de données permettent au chercheur de favoriser un discours fournissant des données d'une fine précision. Le discours émergent de l'entretien d'explicitation peut porter sur des événements passés, mais le sens de ces événements ne prend racine que dans le présent de la « représentification » de l'expérience. Les enjeux de la temporalité qui sont révélés dans les fondements et les techniques de l'entretien d'explicitation sont des enjeux de rapport au passé, mais aussi des enjeux de définition de la dimension temporelle de l'expérience humaine qui est paradoxalement à la fois un constant présent et une inscription dans le déroulement et la durée.

François Guillemette, Ph.D., est professeur au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il y est responsable de la formation pratique en enseignement secondaire. Il est aussi président de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) et professeur associé au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Docteur en éducation et docteur en théologie, ses projets de recherche en cours portent notamment sur le développement des compétences professionnelles en formation postsecondaire,

sur la communication en déficience intellectuelle et sur la méthodologie de la théorisation enracinée.

Jean-René Lapointe est détenteur d'une maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et récipiendaire de la médaille d'or (études de cycles supérieurs) de la gouverneure générale du Canada en 2010. Il est actuellement doctorant en éducation et poursuit des recherches sur la communication non verbale en classe. Il participe à différents projets de recherche, notamment sur la prévention du décrochage scolaire, sur l'accompagnement des stagiaires en enseignement et sur l'approche par compétences en pédagogie universitaire.

Appendice A Bibliographie thématique

1. Sur l'entretien d'explicitation

Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation* (6^e éd.). Paris : ESF.

La première édition de ce livre est parue en 1994. D'une édition à l'autre, le texte a été non seulement enrichi, mais aussi amélioré. À chaque fois, l'auteur a le souci d'intégrer les avancées de la réflexion et de la recherche sur l'entretien d'explicitation.

*À la fin des années 1980, Vermersch a formé un groupe de recherche et une communauté de pratique de l'entretien d'explicitation (EdE). Ce groupe a produit de nombreuses publications sur l'EdE, notamment dans la revue *Expliciter*. Toutes les publications de Vermersch et de ses collègues sont disponibles sur le site du Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX) : <http://www.expliciter.fr>. On trouve notamment sur ce site de nombreux textes de Vermersch sur la phénoménologie.*

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

Bézieux, H. R. (1999). *L'entretien d'explicitation en entreprise*. Paris : Dunod.

2. Sur le fonctionnement de la mémoire

Dworczak, F. (2004). *Neurosciences de l'éducation : cerveau et apprentissage*. Paris : L'Harmattan.

Gazzaniga, M. (1998). *The mind's past*. Berkeley, CA : University of California Press.

Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris : PUF.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1968). *Mémoire et intelligence*. Paris : PUF.

Seron, X. (2002). *La neuropsychologie cognitive*. Paris : PUF.

Itinéraire de recherche qualitative sur les temporalités en Afrique

Emmanuel Kamdem, Professeur des universités

Université de Douala

Résumé

Cet article a principalement pour objectif de revisiter plus de 25 années de recherche, d'enseignement et d'intervention en entreprise sur la gestion du temps en contexte d'interculturalité, à partir des expériences africaines. En Afrique, la gestion du temps demeure encore un des défis majeurs du management des entreprises confrontées à la double contrainte de la performance économique et technologique d'une part, de la socialisation et du bien-être social d'autre part. L'étude de cas est apparue comme la méthode qualitative de recherche privilégiée dans notre démarche qui part des réalités du terrain africain pour proposer un cadre explicatif et interprétatif des temporalités au travail en contexte africain.

Mots clés

TEMPORALITÉ, GESTION DU TEMPS, RECHERCHE QUALITATIVE, INTERCULTURALITÉ, ÉTUDE DE CAS, AFRIQUE

Introduction

Depuis la recommandation célèbre de Benjamin Franklin (1748) aux entrepreneurs sur la perception et l'utilisation du temps dans les milieux d'affaires en Occident, « *time is money* », les recherches sur le temps ont suscité un grand intérêt dans plusieurs disciplines principalement : les sciences économiques et de l'ingénieur (le temps vu comme un instrument de mesure de la production et de la rentabilité); les sciences sociales (le temps vu comme un facteur de créativité, de convivialité et de construction du lien social); les sciences de gestion (le temps vu comme un des enjeux majeurs des relations et des conflits entre les différents partenaires sociaux : pouvoirs publics, dirigeants d'entreprises et syndicats des travailleurs)¹.

Ces préoccupations, longtemps observées dans les sociétés occidentales industrialisées d'Amérique et d'Europe (Gasparini, 1990), sont devenues effectives dans les sociétés africaines avec la pénétration de l'entreprise comme structure de production économique et de création de richesse (Kamdem,

1990a, 1994). C'est dans ce contexte de transformation sociale et de renforcement de la mondialisation économique que les recherches sur les temporalités au travail se sont progressivement développées en Afrique. Celles-ci ont trouvé une justification dans les observations faites par les dirigeants, managers et autres praticiens africains qui estiment à tort ou à raison que les représentations et les pratiques temporelles courantes en Afrique sont une des sources des contre-performances économiques des entreprises (Kamdem, 1990a, 1990b; Zadi Kessy, 1998).

C'est ainsi que l'étude des temporalités au travail est progressivement devenue un champ de recherche pertinent, parmi tant d'autres, pour mieux comprendre le fonctionnement des organisations africaines et les comportements des personnes. C'est le point de départ de mon itinéraire personnel dans ce domaine. Cet article a donc pour objectif principal de revisiter cet itinéraire, sur une période de 25 années d'enseignement, de recherche et d'intervention en entreprise².

L'analyse proposée s'inscrit dans deux axes essentiels. Sur le plan conceptuel et théorique, elle mobilise les notions complexes et plurielles de temps et de temporalité. La temporalité est entendue ici comme la construction de la notion de temps, sa représentation sociale, son appropriation, son utilisation. En d'autres termes, comment le temps est construit, perçu, vécu, utilisé sur le triple plan individuel, organisationnel, sociétal et culturel. Cette préoccupation épistémologique est ainsi formulée par Dubar (2008) : « D'objet abstrait de réflexion philosophique, le temps devient, en se traduisant par des opérations empiriques diverses, un ensemble d'objets scientifiques concrets, quantitatifs et qualitatifs, différenciés selon des échelles et des significations déterminées » (p. 12).

Sur le plan méthodologique, cette contribution privilégie l'approche qualitative qui considère que l'étude du temps et des temporalités est beaucoup plus enrichissante quand on a recours à des outils moins rigides et susceptibles de mieux rendre compte du sens et des « dimensions oubliées » (Chanlat, 1990) du phénomène étudié : observation participante, entretien approfondi, récit de vie, vécu expérientiel, reconstitution de trajectoire, etc. Plusieurs auteurs (Aktouf, 1987; Paillé, 2006; Paillé & Mucchielli, 2008) s'accordent sur l'utilité et la pertinence de la méthodologie de recherche qualitative parce qu'elle permet de dévoiler des dimensions très souvent oubliées de l'objet d'étude, de mieux donner du sens à ce dernier, et surtout de mettre en scène les principaux acteurs tels qu'ils sont réellement et pour ce qu'ils font concrètement.

Ces exigences justifient donc que la méthodologie retenue, dans cette présentation, soit celle du récit de vie (ou du récit phénoménologique, au sens

de la description d'un phénomène étudié). De mon point de vue, le récit a l'avantage de permettre la restitution factuelle et chronologique des expériences individuelles et personnelles sur les temporalités dans un contexte bien précis qui est celui du Cameroun et de l'Afrique. Paillé et Mucchielli (2008) développent ici une argumentation qui me conforte encore davantage dans cette posture méthodologique :

Le texte produit peut tenir en quelques paragraphes ou en quelques pages, selon l'ampleur et la richesse du corpus à l'origine. L'écriture doit être le plus possible fluide et descriptive. Elle est dans ce sens plus près de l'expression orale que de la pensée écrite. Elle ressortit à la narration, non à l'explication, elle se veut l'exposé d'un cas, non un exercice d'écriture analytique. Elle empruntera, bien sûr, largement au vocabulaire des acteurs eux-mêmes, et elle doit suivre la ligne chronologique ou argumentative mise en place par eux. En ce sens, il peut être tout à fait intéressant de construire le récit à la première personne, comme si le sujet s'exprimait directement lui-même (p. 93).

L'article est structuré en deux parties principales. La première partie, plus factuelle et descriptive, présente et explique les étapes majeures de mon itinéraire personnel, afin de permettre au lecteur d'avoir une vue panoramique des faits marquants vécus et qui nourrissent la réflexion proposée. La deuxième partie, plus analytique et prospective, présente quelques enseignements tirés de cette expérience et susceptibles d'enrichir des voies de recherche sur les temporalités en contexte africain.

Étapes principales de l'itinéraire

Cette partie, structurée autour d'une présentation chronologique et événementielle de la situation, permet de restituer l'expérience personnelle dans son contexte historique³. Les principales étapes suivantes seront abordées : ruptures et chocs temporels; certitudes et contre-chocs temporels; introspection et remise en question; transition entre la temporalité et l'interculturalité.

Ruptures et chocs temporels

Tout commence avec mon engagement à effectuer une recherche pour la préparation d'une thèse de doctorat à la suite de mes études universitaires de deuxième cycle en France (Kamdem, 1986). Mon directeur de recherche m'a laissé toute liberté pour choisir un thème d'étude correspondant à mes centres d'intérêt préférés. En réfléchissant dans cette voie, c'est alors que je me suis souvenu du tout premier choc vécu lors de mon arrivée en France en 1974. Ce dernier s'est produit lors de ma toute première expérience d'immersion dans un

environnement social occidental totalement différent de ce que j'avais connu jusqu'alors dans mon pays d'origine, le Cameroun.

Je m'étais présenté à l'Université de Montpellier où je devais effectuer mes études universitaires, afin de m'informer sur les procédures et les modalités d'inscription. La personne chargée de recevoir et d'inscrire les nouveaux étudiants m'avait donné un rendez-vous très précis (jour, horaire, lieu, numéro d'ordre) pour recevoir mon dossier et enregistrer mon inscription. Pour moi en réalité, il ne s'agissait que d'un rendez-vous simplement indicatif que je pouvais respecter ou ne pas respecter sans aucune crainte quant à la formalisation de mon inscription universitaire. Je n'ai donc pris aucune disposition pour me souvenir de ce rendez-vous, tout à fait persuadé que je pouvais me présenter à n'importe quel moment à l'université pour effectuer mon inscription. C'est donc plusieurs jours après la date indiquée que je me suis finalement décidé à aller me faire inscrire, tout à fait serein et persuadé que je n'avais aucun reproche à me faire.

Quelle ne fut pas ma très grande surprise de m'entendre dire que les inscriptions étaient déjà terminées et que je m'étais présenté hors délai. J'avais l'air totalement abasourdi, ne sachant pas ce qui m'arrivait et ne comprenant pas du tout que je ne sois pas inscrit pour cette raison. Heureusement qu'après plusieurs supplications, j'ai vu ma requête acceptée pour être inscrit hors délai; après avoir bénéficié de l'indulgence des autorités universitaires à qui j'avais promis de faire tous les efforts utiles et nécessaires pour changer ma vision du temps et me conformer désormais aux habitudes temporelles de ma société d'accueil.

Je me suis longtemps souvenu de cette expérience personnelle (à la fois douloureuse et très enrichissante), ainsi que du choc culturel subi. C'est pourquoi j'ai choisi d'en savoir davantage en proposant de faire ma recherche doctorale sur le thème : « Cadres temporels du travail et comportements à l'égard du temps : étude auprès des travailleurs africains vivant en milieu industriel français » (Kamdem, 1983). Mes travaux de terrain m'ont conduit à passer de longues heures en compagnie des travailleurs africains dans la région parisienne, soit dans leurs lieux de travail (métro, usine de fabrication automobile, chantier de construction de bâtiment), soit à leurs lieux de résidence (principalement les foyers communautaires d'hébergement des travailleurs étrangers).

Les observations effectuées, les entretiens réalisés, les réponses aux questionnaires d'enquête m'ont permis de comprendre la situation extrêmement difficile de ces derniers. Vivant éloignés de leurs familles (épouses, enfants, parents); travaillant dans des conditions matérielles, climatiques et

relationnelles en rupture totale avec le mode de vie dominant dans leurs pays d'origine (chaleur climatique et humaine, proximité affective et relationnelle, représentation temporelle qualitative, etc.); heureux et fiers de contribuer, de l'étranger, à la survie de leurs familles restées au pays; ils m'ont permis, quelques années plus tard, de mieux comprendre le sens profond de cette réalité du monde du travail telle que décrite par Chanlat (1990) et Dejours (1990), sur le plaisir et la souffrance au travail.

Pour des raisons de conformité aux normes scientifiques en vigueur dans mon laboratoire de recherche à l'époque, j'avais adopté une méthodologie quantitative pour la réalisation de ma recherche. Ce choix était incontournable, car la légitimation scientifique était fondée sur le volume et la densité des données statistiques mobilisées. Le traitement de ces dernières s'est effectué à l'aide des principaux instruments quantitatifs d'analyse et de mesure : ratios, écarts-types, coefficients de corrélation, seuils de tolérance, valeurs ajoutées, retours d'investissement, niveaux de rentabilité, etc. La recherche doctorale effectuée m'a ainsi permis d'identifier les images contrastées du temps : temps social et temps matériel, temps relationnel et temps marchand, temps existentiel et temps productif, temps naturel et temps artificiel, temps traditionnel et temps moderne.

Certitudes et contre-chocs temporels

Retourné au Cameroun, en 1983, j'avais la ferme conviction de pouvoir « m'attaquer » avec succès à l'étude et à la résolution des problèmes sociaux et humains des entreprises, et plus généralement du monde du travail. C'est donc avec l'illusion de détenir des savoirs « scientifiques », principalement fondés sur la quantification et la mesure statistique du comportement humain, que j'ai commencé ma carrière professionnelle dans l'enseignement et la recherche universitaires ainsi que dans la consultation en entreprise.

C'est alors que j'ai commencé à ressentir un contre-choc dans les formes de représentation et de pratique des temporalités. Lors d'un entretien avec mes étudiants que je cherchais absolument à convaincre de la nécessité de me conformer impérativement aux délais fixés par l'administration universitaire pour le début et la fin des cours, grande fut ma surprise de recevoir cette réponse implacable : « Pourquoi êtes-vous si pressé? Vous courez pour aller où? On a encore du temps pendant toute l'année académique et on peut donc avoir des pauses beaucoup plus longues pour nous permettre de régler quelques problèmes non académiques ».

Cette belle illustration de l'élasticité, de l'infinitude et de la polychronie du temps remettait totalement en cause la vision que j'en avais pendant mon séjour en Occident. C'est alors que j'ai véritablement commencé à comprendre

la relativité, voire l'inadaptation de mes savoirs acquis en Occident (notamment sur les temporalités) que je cherchais irrésistiblement à introduire dans le contexte camerounais. Le passage, parfois psychologiquement douloureux, de la phase des certitudes à celle des contre-chocs temporels, a suscité de nouvelles interrogations sur les limites de la méthodologie de recherche quantitative privilégiée jusqu'alors.

Ces interrogations ont été renforcées avec la rencontre de collègues universitaires canadiens (québécois) venus au Cameroun, en 1984, pour explorer les perspectives de coopération institutionnelle entre nos deux établissements, l'École supérieure des sciences économiques et commerciales (ESSEC) de Douala et l'École des hautes études commerciales (HEC) de Montréal. Les rencontres et les discussions avec ces derniers ont fortement influencé mon itinéraire sur trois points majeurs :

- la nécessité du renouvellement de la formation en management, au Cameroun et partout ailleurs, par un enracinement culturel des programmes et des méthodes pédagogiques;
- la réinvention de nouvelles formes de temporalité pour limiter la rupture entre l'entreprise et la société en contexte africain;
- la promotion des méthodes pédagogiques qualitatives et interactives susceptibles de permettre une meilleure compréhension entre l'enseignant et l'étudiant, en permettant une meilleure implication personnelle de ce dernier dans la relation pédagogique.

La référence à cette rencontre fort enrichissante avec des collègues canadiens n'est pas sans intérêt. L'histoire des deux pays (Cameroun et Canada) présente plusieurs points communs qui peuvent apporter un éclairage intéressant. Ils se singularisent par leur forte diversité (culturelle, linguistique, ethnique, communautaire, religieuse, etc.). Sur le plan linguistique, par exemple, la cohabitation de deux langues officielles (anglais et français) est une source incontestable d'enrichissement personnel. Il en est de même du système éducatif qui, de la maternelle au supérieur, est élaboré et fonctionne en combinant les avantages respectifs du modèle français d'une part, et anglo-saxon d'autre part.

La question s'est donc posée de savoir comment arriver à mobiliser cette diversité, dans le contexte camerounais, pour identifier et explorer des pistes de recherche principalement sur la question des temporalités au sein des organisations. En d'autres termes, comment étudier les temporalités dans le contexte camerounais et africain? Il fallait donc procéder à un changement de paradigme et de posture, sur le double plan théorique et méthodologique.

Introspection et remise en question

Sur le plan théorique d'abord, ce changement s'est opéré par la mobilisation des apports des sciences sociales (principalement l'anthropologie et la sociologie) pour l'étude des temporalités dans les sociétés africaines (Kamdem, 1994a, 1994b). En reprenant la définition des sciences sociales proposée par Chanlat (1998, p. 25), à savoir « toutes les sciences qui s'attachent à rendre intelligible la vie sociale dans un de ses aspects particuliers ou dans sa totalité », il me fallait chercher à « rendre intelligibles » les structures et les dynamiques de temporalité observées dans un contexte africain de diversité.

Sur le plan méthodologique ensuite, l'échec relatif des outils d'analyse quantitative et statistique pour accéder à cette intelligibilité a justifié le recours à la méthodologie empirique, qualitative et clinique. Cette dernière, comme indiqué plus haut, a l'avantage de permettre une meilleure compréhension des phénomènes organisationnels à travers les histoires personnelles, les récits de vie, les vécus expérimentiels, les biographies, les monographies, etc.

Cette étape a consacré ma rupture quasi définitive avec la recherche quantitative et ma préférence marquée pour la recherche qualitative sur les temporalités en particulier, et plus généralement pour la recherche qualitative sur l'analyse organisationnelle.

De la temporalité à l'interculturalité

Le renouvellement et l'élargissement du champ de recherche sur les temporalités en contexte africain m'ont permis d'effectuer la mutation nécessaire et utile de la temporalité vers l'interculturalité (Kamdem, 2002). En considérant le temps comme une dimension et une réalité universelles de l'organisation; en d'autres termes, partant de l'hypothèse centrale que la notion de temps existe effectivement dans toutes les sociétés humaines, la question est donc maintenant de savoir comment cette notion est vécue et comment les pratiques temporelles se construisent dans différentes sociétés.

Quelques pistes de réponse peuvent déjà être tracées, suivant quatre orientations majeures susceptibles de guider les recherches futures sur la temporalité en contexte africain : l'universalité et la contingence de la temporalité; le management interculturel de la temporalité; la temporalité vue comme un enjeu de la mondialisation économique et de la diversité culturelle; l'utilité et la pertinence de l'approche qualitative de la temporalité.

Perspectives pour la recherche qualitative sur les temporalités en contexte africain

Universalité et contingence de la temporalité

Cette question est au cœur de différents travaux dont le fil conducteur met en évidence la centralité et la pluralité du temps dans les organisations. Plusieurs recherches pionnières africaines (Kagamé, 1975; Mbiti, 1970) s'inscrivent dans cette perspective qui a été également développée par des chercheurs occidentaux. C'est ainsi que l'anthropologue américain Hall (1984a, 1984b), dans ses différents travaux, a relevé la diversité culturelle du « langage silencieux » du temps et de l'espace. On trouve la même préoccupation chez Hassard (1990) dans sa proposition d'une approche ethnographique du temps dans le travail ainsi que chez Sivadon et Fernandez-Zoïla (1983) dans l'analyse des interactions entre le temps de travail et le temps de vie.

Que retenir principalement de ces analyses? D'abord que la temporalité est un phénomène universel, c'est-à-dire présent et observable dans toutes les sociétés humaines quels que soit la période historique, le niveau de développement économique et industriel, etc. La temporalité apparaît ainsi comme un élément constitutif de l'existence humaine dès lors que tout individu peut avoir une expérience personnelle ou collective du temps dans l'organisation de sa vie (les activités accomplies, leur programmation dans la durée, etc.). Ensuite, que la temporalité est vécue de manière différente et spécifique à un contexte sociétal particulier. Cela veut simplement dire que suivant la période et le lieu d'existence, les expériences temporelles sont différentes parce qu'elles sont adaptées aux exigences diverses rencontrées.

En résumé, l'unicité et l'universalité de la temporalité s'accompagnent et s'enrichissent de la diversité et de la contingence des expériences et des pratiques temporelles. Dans ces conditions, la question véritable n'est pas de rechercher ou de construire un « ordre de grandeur » ou une « échelle de valeurs » entre les différentes temporalités existantes à travers les sociétés. Elle est plutôt de chercher à comprendre et à expliquer les origines et les formes d'expressions de ces différences, pour espérer parvenir à un rapprochement mutuellement bénéfique.

Management interculturel de la temporalité

Cette question est de plus en plus discutée dans les milieux d'affaires et dans les négociations internationales. Les analyses précédentes permettent d'affirmer catégoriquement que le management du temps ne saurait se faire suivant une vision exclusivement universelle, sans tenir compte des contingences locales dans les différentes sociétés.

Des expressions du genre « perdre du temps », « gagner du temps » ont incontestablement une très forte connotation culturelle. Pour le dirigeant ou le manager africain par exemple, la durée parfois prolongée des rites d'interaction sociale (saluer quelqu'un en lui consacrant du temps nécessaire pour s'informer largement sur l'état de santé des membres de sa famille) est loin d'être considérée comme une perte de temps. C'est le temps utile et nécessaire pour construire le lien social avec autrui. Par contre, dans le contexte occidental européen ou nord-américain, une telle attitude est mal vécue comme une intrusion intolérable dans la vie privée considérée comme tout à fait séparée de la vie professionnelle.

Plusieurs auteurs ont relevé cette dimension comme pouvant être soit un facilitateur ou un obstacle dans l'élaboration et la mise en œuvre des partenariats en affaires. C'est un des principaux enseignements tirés de deux cas qui illustrent parfaitement cette situation. Le premier cas, « Un dialogue de sourds? » (Kamdem, 2002, pp. 237-241), présente l'histoire d'un partenariat difficile entre un entrepreneur africain (Mamadou) et son partenaire nord-américain (Jimmy). La difficulté réside dans l'incertitude qui entoure manifestement la mise en œuvre des programmes d'activités indispensables pour le succès du partenariat (détermination approximative et imprécise de la période et du temps utiles, programmation temporelle indicative et non contraignante). Dans le cas en question, c'est l'impossibilité de connaître longtemps à l'avance les dates précises de certaines fêtes religieuses musulmanes (période du jeûne, ramadan, etc.) qui pose problème. Ces dates sont tributaires des mouvements et du positionnement lunaires suivant la région du monde où l'on se trouve. En d'autres termes, une même fête religieuse peut être célébrée à des jours différents suivant les pays concernés.

Le deuxième cas, « Échec en conception de projet » (Kamdem, 2002, pp. 394-399), raconte les déboires d'un consultant nord-américain engagé dans un projet en Afrique et qui finit par abandonner définitivement le projet à la suite de nombreux malentendus avec ses partenaires africains, portant notamment sur le non-respect des délais et la lenteur observés dans la conduite du projet.

Ces exemples permettent de comprendre quelques risques majeurs qu'Usinier (1992) trouve dans l'utilisation très « économique » du temps dans la gestion commerciale internationale : le problème de l'impatience, de l'incapacité à utiliser les leçons du passé et l'illusion de « tout décider ». Il fait le constat suivant qui peut favoriser une meilleure compréhension entre les partenaires :

Dans les négociations commerciales, où les délais sont en cause (et les partenaires sont liés à la fois dans leur fixation et pour leur respect), cela peut avoir des conséquences assez fâcheuses. En effet ceux qui ont un temps linéaire et séparable ont légitimement l'impression que leur modèle de temps est universellement partagé. Ils découvrent ensuite qu'il n'en est rien et auront facilement tendance à considérer alors leurs partenaires comme de mauvaise foi (p. 425).

La temporalité vue comme un enjeu de la mondialisation économique et de la diversité culturelle

Voici en quels termes Dubar (2008) présente cet enjeu :

Sans retomber dans l'universalisme abstrait de la philosophie idéaliste, on peut espérer que la mondialisation débouchera sur des formes imprévisibles et démocratiques d'unification des temporalités autour d'un « nouvel humanisme du temps ». Reste le constat de ces temporalités diverses, souvent conflictuelles, ce qui ne conduit pas nécessairement au relativisme intégral mais qui empêche de prendre la temporalité dominante des marchés et des firmes multinationales (combinant la suprématie du temps-système et le primat d'un avenir mondialisé) pour cette temporalité unificatrice qui réconcilierait l'humanité avec elle-même (le Sud avec le Nord, les managers avec les salariés, les riches avec les pauvres) en respectant toutes les formes culturelles de temporalisation (p. 12).

L'intérêt majeur de cette réflexion, par rapport à la posture personnelle adoptée sur la question et dans le présent article traitant de l'expérience africaine, réside bien dans cette quête de « temporalité unificatrice » susceptible de réconcilier l'humanité dans le respect de la différence et de l'altérité. Pour être beaucoup plus précis, la formalisation de la question pourrait se faire ainsi : Ni une temporalisation « productiviste et rentabiliste », ni une temporalisation « culturaliste et folklorique ».

La question ainsi posée invite à se prononcer clairement sur le débat actuel très controversé de la place de l'Afrique dans le mouvement de la mondialisation. De ce débat, se dégagent globalement deux grandes tendances : celle qui découle d'une vision « antimondialiste » fortement pessimiste selon laquelle la mondialisation ressemble à un « étau » paralysant et destructeur (Traoré, 1999); et celle entretenue par le courant « altermondialiste » relativement optimiste qui considère que l'Afrique a des possibilités et des

potentialités réelles pour négocier une place beaucoup plus favorable dans la mondialisation (Kamdem, 2004, 2007).

Ce dernier courant peut tirer un grand avantage de la recherche qualitative sur les temporalités en Afrique, à travers les monographies d'entreprises et les récits de vie qui présentent des expériences et des trajectoires africaines de recomposition identitaire pertinentes pour la recherche.

Utilité et pertinence de l'approche qualitative de la temporalité

Il est important de rappeler ici quelques-uns des atouts majeurs de cette approche méthodologique dans l'étude des temporalités :

- l'exigence de la présence effective du chercheur sur le terrain d'étude (proximité et participation);
- la construction d'une relation durable entre le chercheur et les acteurs de terrain (confiance et confiance);
- la restitution des discours personnels des acteurs (parole et écoute);
- la reconstitution de l'évolution temporelle de l'objet d'étude (historicité et continuité);
- la délimitation modulable et tolérable de la durée de l'étude (temps et patience);
- la considération sociale et l'estime de soi au contact de l'autre (identité et altérité);
- l'identification des convergences et des divergences dans les expériences temporelles (universalité et contingence).

La pratique des enquêtes de terrain en Afrique montre qu'il est parfois très difficile d'expliquer aux personnes interrogées qu'une enquête doit impérativement se dérouler pendant une période délimitée au-delà de laquelle il n'est pas possible d'aller. Si ces personnes peuvent comprendre que le déroulement d'une enquête soit tributaire de la limitation des ressources financières disponibles, elles ne semblent pas avoir la même compréhension s'agissant de la délimitation temporelle. Ce comportement trouve une explication dans le fait que, pour ces personnes, la temporalité est perçue et vécue non pas seulement pour l'accomplissement d'une activité précise, mais également pour la construction sociale de la confiance (Bernoux & Servet, 1997).

L'histoire de la temporalité dans le contexte du monde occidental industrialisé met beaucoup en évidence le temps essentiellement perçu et utilisé comme un instrument de mesure de l'activité humaine ou encore comme une ressource marchande. Dans ce contexte, une question du genre « qu'as-tu fait

de ton temps? » débouche sur une réponse quasi évidente pour indiquer la quantité d'activités accomplies pour créer de la richesse matérielle et marchande comme l'a si bien exprimé Benjamin Franklin. La même question posée dans un contexte africain, par exemple, connaîtra des formes de réponses variées mettant également en évidence la création de la richesse matérielle et marchande, mais aussi et surtout la création de la richesse humaine et la constitution du capital social. Comment donc aborder et étudier cette temporalité existentielle, dans le sens qu'elle permet à l'individu d'exister dans un réseau social et communautaire? C'est bien cela la portée et la richesse de la méthode qualitative qui permet justement de ne pas se limiter à des données factuelles mesurables et quantifiables, mais d'aller au-delà pour tenter d'appréhender les dimensions symboliques et les significations cachées. Par conséquent, l'analyse de la temporalité africaine ne saurait se limiter principalement à décrire « ce qu'on a produit ou accumulé sur une période déterminée »; mais encore plus à dire « ce qu'on est, et ce qu'on a fait du lien avec autrui sur une période durable ».

La recherche quantitative permet, certes, de rassembler des données factuelles et descriptives qui favorisent une connaissance chiffrée de l'objet d'étude. Mais elle est considérablement limitée pour permettre une connaissance en profondeur du sens et de la signification des phénomènes observés. Par contre, la recherche qualitative s'avère plus intéressante dans le contexte des sociétés multiculturelles qui ont l'avantage de présenter des expériences temporelles diverses et complémentaires qu'il faut éviter d'opposer systématiquement. En définitive, la perspective interculturelle de l'analyse de la temporalité a l'avantage de présenter les deux versants de la question (linéarité et quantification du temps versus circularité et socialisation du temps). L'étude des complémentarités entre ces deux versants me semble être une des pistes fructueuses du développement de la recherche sur la temporalité, en Afrique et ailleurs dans le monde.

Conclusion

Cette contribution a permis de présenter et d'expliquer le fil d'un itinéraire personnel de recherche qualitative sur les temporalités en contexte africain, principalement suivant l'ordre chronologique passé et présent. Le passé a permis de revisiter quelques moments et événements majeurs de cet itinéraire (ruptures et chocs temporels, certitudes et contre-chocs temporels, introspection et remise en question). Le présent a mis en évidence le renouvellement et l'élargissement du champ de recherche, par la mobilisation du cadre d'analyse interculturel qui a le mérite de relever la différenciation et la contingence des expériences temporelles. Suivant cette perspective, la temporalisation apparaît

bien comme une construction culturelle. Ces considérations permettent de faire une projection sur le futur et d'ouvrir des perspectives de recherche dont deux me semblent fortement porteuses pour le développement de mes recherches sur les temporalités au cours des prochaines années. La première est l'étude des convergences et des relais possibles entre des formes de temporalité apparemment opposées (quantitative versus qualitative), mais qui demeurent complémentaires. La deuxième est de considérer la temporalité comme une dimension importante de la gestion de la diversité dans les organisations. Il s'agit d'interpeller les managers et les dirigeants sur leur prise en compte des visions et des pratiques temporelles, par exemple dans l'élaboration et la mise en œuvre des stratégies de fusions-acquisitions ou d'internationalisation des affaires.

Notes

¹ Cet intérêt croissant a justifié la création, depuis 1984 par le chercheur William Grossin, d'une revue spécialisée, *Temporalistes*, devenue plus tard *Temporalités*. Cette dernière a principalement pour objectif d'assurer la promotion et la diffusion de la recherche dédiée à la question du temps, principalement dans les sciences humaines et sociales (histoire, sociologie, démographie, économie, anthropologie, psychologie, linguistique, droit, etc.). Site Web : <http://temporalites.revues.org/index57.html>.

² Une première version de ce texte a été présentée et discutée lors de la conférence de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ), organisée dans le cadre du 77^e congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), Ottawa, Canada, 12 mai 2009. L'auteur remercie tous les participants pour leurs remarques et suggestions.

³ Cette expérience personnelle du temps a déjà été relatée dans Kamdem (1986).

Références

- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bernoux, P., & Servet, J. M. (1997). *La construction sociale de la confiance*. Paris : Association d'Économie Financière et Montchrestien.
- Chanlat, J.-F. (1998). *Sciences sociales et management : plaidoyer pour une anthropologie générale*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Chanlat, J.-F. (1990). Stress, psychopathologie du travail et gestion. Dans J.-F. Chanlat (Éd.), *L'individu dans l'organisation : les dimensions oubliées* (pp. 709-721). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

- Dejours, C. (1990). Nouveau regard sur la souffrance humaine dans les organisations. Dans J.-F. Chanlat (Éd.), *L'individu dans l'organisation : les dimensions oubliées* (pp. 687-708). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Dubar, C. (2008). Temporalité, temporalités : philosophie et sciences sociales. *Temporalités*, 8. En ligne : <http://temporalites.revues.org/index57.html>.
- Franklin, B. (1748). *Advice to a Young Tradesman*. London : Ed. Parks.
- Gasparini, G. (1990). Temps et travail en Occident. Dans J.-F. Chanlat (Éd.), *L'individu dans l'organisation : les dimensions oubliées* (pp. 199-214). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Hall, E. T. (1984a). *Le langage silencieux*. Paris : Seuil.
- Hall, E. T. (1984b). *La danse de la vie. Temps culturel, temps vécu*. Paris : Seuil.
- Hassard, J. (1990). Pour un paradigme ethnographique du temps de travail. Dans J.-F. Chanlat (Éd.), *L'individu dans l'organisation : les dimensions oubliées* (pp. 215-230). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Kagamé, A. (1975). Aperceptions empiriques du temps dans la culture bantu. Dans P. Ricoeur (Éd.), *Les cultures et le temps* (pp. 103-134). Paris : Payot-Unesco.
- Kamdem, E. (1983). *Cadres temporels du travail et comportements à l'égard du temps : étude auprès des travailleurs africains vivant en milieu industriel français*. Thèse de doctorat inédite, Université Paris V-Sorbonne.
- Kamdem, E. (1986). Culture, temps et comportement au travail. Éléments pour une étude des facteurs culturels du management. *Gestion, revue internationale de gestion*, 11(2), 36-43.
- Kamdem, E. (1990a). Temps et travail en Afrique. Dans J.-F. Chanlat (Éd.), *L'individu dans l'organisation : les dimensions oubliées* (pp. 231-255). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Kamdem, E. (1990b). La gestion du temps : un véritable casse-tête pour le manager africain. *PME Gestion Essec-Hec*, 1(3), 1-3.
- Kamdem, E. (1994a). Le temps dans l'organisation : vers une approche plurielle et interculturelle. *Information sur les sciences sociales*, 33(4), 683-707.
- Kamdem, E. (1994b). Images anthropologiques du temps. *Temporalistes*, 26, 9-14.

- Kamdem, E. (2002). *Management et interculturalité en Afrique : expérience camerounaise*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Kamdem, E. (2002). Le temps différencié. Dans E. Kamdem (Éd.), *Management et interculturalité en Afrique : expérience camerounaise* (pp. 375-401). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Kamdem, E. (2004). Mondialisation, changement social et compétitivité en Afrique : leçons du passé, interrogations du présent, défis du futur. *Revue camerounaise de management*, 13, 1-13.
- Kamdem, E. (2007). Éthique, mondialisation et pratique des affaires : enjeux et perspectives pour l'Afrique. *Management international*, 11(2), 65-79.
- Mbiti, J. S. (1970). *African religions and philosophy*. London : Heinemann.
- Paillé, P. (Éd.). (2006). *La méthodologie qualitative : postures de recherche et travail de terrain*. Paris : Armand Colin.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (Éds). (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Sivadon, P., & Fernandez-Zoïla, A. (1983). *Temps de travail, temps de vivre*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Traoré, A. D. (1999). *L'étau : l'Afrique dans un monde sans frontières*. Paris : Actes Sud.
- Usinier, J.-C. (1992). Perceptions culturelles du temps et gestion commerciale internationale. Dans J.-C. Usinier (Éd.), *Commerce entre cultures : une approche culturelle du marketing international. Tome 1* (pp. 409-429). Paris : Presses Universitaires de France
- Zadi Kessy, M. (1998). *Culture africaine et gestion de l'entreprise moderne*. Abidjan : CEDA.

Emmanuel Kamdem, est professeur titulaire au Département de gestion des ressources humaines de l'École supérieure des sciences économiques et commerciales (ESSEC) de l'Université de Douala au Cameroun. Il y enseigne le management interculturel, le comportement organisationnel, l'éthique managériale et la gestion du temps et du stress. Il a obtenu son habilitation à diriger des recherches (HDR), à la Faculté de sociologie et d'anthropologie de l'Université Lumière Lyon (France). Plusieurs de ses contributions ont trait à des problématiques contemporaines, principalement : l'analyse socio-anthropologique des organisations africaines, les dimensions culturelles du management en Afrique, le management de la diversité en contexte africain. M. Kamdem possède un intérêt marqué pour la recherche qualitative et la méthodologie empirico-inductive qui permettent une meilleure compréhension et exploration des dimensions oubliées de l'organisation.

Temporalités, activités formatives et professionnelles

Pascal Roquet, Professeur des universités

Université de Montpellier 3

Résumé

Nous proposons de prendre en compte trois niveaux de temporalités de nature différenciée (macro historique, méso conjoncturel et micro individualisé) dans les récits biographiques pour étudier notre objet de recherche : les activités professionnelles et formatives. Cette approche revient à tenter de saisir les traits du temps vécu, au sens de Minkowski, et à adopter une posture de recherche compréhensive développée par Schütz. Nous développerons notre réflexion à partir d'un exemple spécifique : les activités de médiation exercées par les emplois-jeunes en explicitant les liens entre différentes dynamiques temporelles et divers processus de professionnalisation. Cette analyse aboutira à un questionnement plus théorique sur les continuités, les décalages, les ruptures entre les niveaux temporels dans un contexte post-moderne de la vie adulte. Nous évoquerons ainsi une conception des « moments » à partir d'une lecture articulée des temporalités individuelles et des temporalités institutionnelles.

Mots clés

TEMPORALITÉS, TEMPS VÉCU, MOMENTS, ACTIVITÉS PROFESSIONNELLES ET FORMATIVES

Introduction

Les temporalités touchent l'ensemble des activités des sociétés traditionnelles, modernes et post-modernes. La puissance du temps programmatique, la domination du temps horloge, caractéristiques des temps modernes (Sue, 1994), s'inscrivent dans le temps organisé, rationalisé des organisations de travail, des institutions des sociétés industrielles (Sennett, 2006). Ce temps organise tout autant la nature (le temps des saisons) que la société (la rationalisation des temps économiques, sociaux, éducatifs...), que les individus (les carrières, les cycles de vie...); il caractérise la civilisation occidentale du XIX^e et XX^e siècle. Ce temps horloge a fini par expulser le temps kairologique (Urry, 2005), temps du changement, du mouvement, de l'émergence des formes et des occasions, à la recherche active de nouveautés. Cette conception du temps discontinu, créatif, se retrouve dans les approches post-modernes et

hypermodernes, qui placent le développement de l'individualisme au cœur des mutations majeures. Les effets restent contradictoires et porteurs d'angoisse pour les individus, « l'âge hypermoderne fabrique dans le même mouvement de l'ordre et du désordre, de l'indépendance et de la dépendance subjective, de la mesure et de la démesure » (Lipovetsky & Charles, 2004, p. 77) de la discontinuité temporelle et des traductions formatives qu'on peut en faire. Ce rapport au temps se conçoit alors comme une série de pièces vides qu'il serait possible de parcourir en un temps donné. Les individus s'inscrivent ainsi dans des temporalités multiples qui peuvent être contraignantes ou émancipatrices (temporalités familiales, professionnelles, formatives). La question se pose alors de circonscrire les niveaux par lesquels peuvent se déployer ces formes temporelles. Nous déclinons donc, dans un premier temps, une lecture par niveaux de ces formes temporelles, et une conception spécifique des temporalités vécues.

Les temporalités ne peuvent être ni décrétées, ni programmées, elles rentrent dans des processus indéterminés. Ce qui place le chercheur dans un mouvement, et non une position, qui utilise la perturbation (Devereux, 1980) comme moyen de connaissance. Quelque part son activité de recherche s'inscrit dans une forme d'activité perturbatrice, qu'il tente de visibiliser sous des formes de modélisation théorique et empirique. On rejoint ici la démarche compréhensive de Schütz qui, dans un souci d'empiricité et de scientificité, rappelle un niveau de compréhension de l'homme oublié : les formes d'expériences de la connaissance commune quotidienne. L'approche par les temporalités vécues entre dans ce registre épistémologique et scientifique. Ainsi, dans un second temps, nous proposerons une posture qui s'appuie sur cette conception compréhensive de la recherche.

Ces processus temporels multiformes concernent aussi bien des activités privées, publiques, que des activités professionnelles. Les formes de temporalités sont repérables dans les parcours individuels autour de différentes séquences qui ne revêtent pas un caractère linéaire. Pour développer ce questionnement, nous nous proposons d'explorer ces processus à travers une recherche qui a fait l'objet d'investigations empiriques passées sur des activités en difficulté de reconnaissance telles que celles des emplois-jeunes de la médiation sociale. Cela, dans un troisième temps, permettra d'articuler les niveaux temporels liés aux activités formatives et professionnelles à des « moments » de transaction de la vie adulte.

Comment penser les temporalités?

Une articulation en trois niveaux

Les temporalités, si elles sont bien multiples et variées, se rattachent à des formes d'expériences temporelles qui touchent des niveaux différenciés de l'expérience humaine. La distinction classique macro/méso/micro nous autorise à concevoir les temporalités en prise directe avec des processus sociaux et culturels dans des dimensions à la fois individuelles et collectives. Situer ces processus sur des niveaux temporels distincts n'interdit pas de les « voir vivre » en interaction permanente, au sein de dynamiques temporelles individuelles.

Le macro temporel relève d'un temps historique, social, de longue durée, d'un temps construit sur une longue échelle qui génère des figures temporelles repérables, datées, inscrites dans des espaces-temps définis. Cette temporalité reste à l'échelle humaine, elle est le fruit d'une historialité précise propre à chaque culture et à chaque société. Ce qu'elle produit est une configuration temporelle (Elias, 1996), un régime d'historicité (Hartog, 2003; Koselleck, 1990) qui privilégient des relations particulières entre passé, présent et futur, ou encore, entre champ d'expérience (relation du passé au présent) et horizon d'attente (relation du futur au présent).

Le méso temporel est une forme de médiation temporelle qui se matérialise par la production d'expériences temporelles collectives, principalement sous la forme institutionnelle et organisationnelle. Les régimes temporels historiques se traduisent en dispositifs temporels ancrés dans des contextes socioculturels précis. Cette temporalité s'inscrit dans une contemporanéité, un présent palpable pour chaque individu; elle vise concrètement un enjeu politique, social, présent, situé à un instant « t » dans une configuration historique. La forme la plus visible se trouve dans les temporalités des institutions et des organisations au sein de nos sociétés modernes et post-modernes. Il existe d'autres formes plus diluées, liées à des espaces de socialisation sous forme de dispositifs d'activités.

Enfin, le niveau micro temporel touche directement les individus, les temporalités individuelles; il s'agit d'expériences temporelles propres à chacun, hétérogènes, reposant sur des espaces de continuité ou de rupture biographique, incluant des rythmes, des mouvements différenciés de l'existence. Ces temporalités sont repérables dans les cycles de vie, les biographies individuelles, mais aussi dans les rapports temporels vécus et construits par les individus. Elles ne peuvent être disjointes des temporalités historiques et des temporalités institutionnelles, car elles traduisent des représentations sociales et expriment le vécu des temporalités individuelles et collectives (Boutinet, 2004). En même temps, elles donnent sens aux différentes formes de

temporalités et traduisent le vécu des temporalités dans le champ des expériences quotidiennes de tout un chacun. Elles intègrent autant des processus de stabilisation que des processus de changement repérables dans l'éclatement des temporalités modernes, le micro réinterroge le macro et le méso.

La division et l'articulation entre les niveaux macro, méso et micro temporels placent les temporalités dans des registres spécifiques qui renvoient aux expériences humaines et à toutes les formes d'activités sociales, professionnelles ainsi que les activités individuelles. Les niveaux ne se construisent pas sur un principe de hiérarchisation, mais sur un principe de simultanéité dans les vécus individuels sur des temporalités aux durées hétérogènes : on retrouve le temps historique au niveau macro, le temps contemporain au niveau méso et le temps biographique au niveau micro. Ces trois niveaux n'ont de sens que dans les temporalités vécues par les individus eux-mêmes, dans des contextes sociohistoriques et des trajectoires personnelles.

Les niveaux des temporalités : une approche par l'expérience des temporalités vécues

Les temporalités ne prennent corps et n'ont de sens que dans les trajectoires biographiques individuelles. Elles sont liées aux temps individuels, construites sur des représentations mentales (Boutinet, 2004) qui articulent les trois niveaux en simultanéité. Pour mieux saisir notre approche sur les temporalités vécues, deux détours épistémologiques permettent de préciser les fondements de cette conceptualisation.

Le fondement philosophique : le statut de l'expérience

Philosophiquement, nous rejoignons la position de William James sur sa conception pragmatique et pluraliste de l'expérience. Les expériences sensibles sont indiscutablement leurs propres « autres », aussi bien intérieurement qu'extérieurement. James (2007) développe ainsi sa pensée :

Intérieurement, elles sont une avec leurs parties, et extérieurement, elles se prolongent continuellement dans leurs voisines suivantes, de telle sorte que des événements séparés par des années dans la vie d'un homme se tiennent ensemble sans que leur chaîne soit brisée par les événements intermédiaires (p. 191).

C'est le principe de la pulsation de la vie intérieure, qui touche tout être à tout moment, et où se trouvent passé, avenir, conscience du corps; aussi, toutes les unités réelles de l'expérience se chevauchent. Les temporalités sont des expériences intérieures (en soi) et extérieures (en rapport avec autrui) qui se recouvrent à tout moment et qui croisent les niveaux que nous avons repérés.

Elles se définissent à la fois par leur singularité, chaque temporalité est unique, et leur double caractère : interne et externe à l'individu.

Le fondement psychologique : le temps vécu

Nous rejoignons, après la conception de l'expérience construite par James, la conception de Minkowski sur l'étude des phénomènes intercalaires. Le temps se présente, d'une part, comme un phénomène irrationnel, réfractaire à toute formule conceptuelle, mais, d'autre part, dès qu'on essaie de le représenter, il prend d'une façon naturelle l'aspect d'une ligne droite. Il existe, pour réduire cette tension, des phénomènes venant s'intercaler et s'échelonner entre ces deux aspects extrêmes du temps, en rendant possible le passage de l'un à l'autre (Minkowski, 1933). Ces phénomènes s'assimilent à des articulations entre les niveaux temporels et créent ainsi le sens de nombreuses activités individuelles, sociales et professionnelles.

Les temporalités, quel que soit leur niveau, se construisent sur la base d'horizons temporels (Minkowski, 1933, p. 72) qui s'appuient, à un instant « t », sur deux grandes perspectives : en premier lieu la reconstruction du passé, et, en second lieu, l'anticipation de l'avenir. Les directions dans le temps, proposées par Minkowski dans l'attitude vitale, prolongent cette perspective par l'activation de six phénomènes : l'activité et l'attente, le désir et l'espoir, la prière et l'acte éthique. Nous n'emprunterons pas l'ensemble de cette réflexion générale sur la conception de la direction du temps vécu, nous retiendrons simplement l'idée que cette perspective, celle du temps vécu, offre la possibilité d'une conception dynamique et directionnelle du temps qui touche autant les individus que les collectifs.

Ce sont bien des dynamiques temporelles qui, à la fois sur un plan horizontal (les niveaux) et sur un plan vertical (les articulations, les entrecroisements), assurent un mouvement permanent « d'élan vital ». Les temporalités peuvent donc se diversifier, engendrer des vitesses différentes (Virilio, 1995, 2005), et aussi stagner, se stabiliser, s'accélérer, freiner, se segmenter en forme de continuité/discontinuité/rupture, toucher aussi bien les temporalités institutionnelles que les temporalités individuelles. Elles n'existent que par ces mouvements, des rythmes, qui sont l'expression de continuités et de discontinuités inhérentes à tout processus social ou individuel. Ainsi, aux cadres rationalisateurs de l'ère moderne, c'est-à-dire la société industrielle, aux temporalités linéaires (la famille et la carrière construites une fois pour toute la vie), s'opposerait une « déprogrammation », un éclatement des modèles établis au profit de bricolages institutionnels et individuels. La séparation continuité/discontinuité n'est pas aussi tranchée. La continuité peut se regarder à travers la résistance des cadres institutionnels devant

l'hétérogénéité des situations individuelles (le temps du programme est toujours d'actualité), mais aussi dans les constructions individuelles, à l'exemple de modèles de carrières professionnelles nomades (la mobilité peut être une forme de continuité dans la réussite professionnelle). La discontinuité peut être interrogée à travers les processus de rupture de plus en plus nombreux dans les vies privées et les vies professionnelles, mais aussi dans les modes managériaux des institutions de plus en plus confrontés aux changements permanents.

Les dynamiques s'inscrivent dans les temps vécus construits par chaque individu, à la fois dans sa propre trajectoire et dans des contextes expérientiels de continuité, mais aussi dans des contextes de rupture liant représentation du passé et projection dans l'avenir. Ce que nous appelons « niveaux » temporels (macro, méso, micro) sont des couches successives de temporalités permettant de saisir ces représentations à un instant « t », de les relier pour qu'elles prennent sens dans la réalité sociale et individuelle. Elles correspondent à des états expérientiels et donc humains du temps vécu, reconstruits *a posteriori* par les individus et modélisés, seulement ensuite, par le chercheur. Ces temporalités vécues touchent autant aux processus de stabilisation qu'aux processus de changement repérables dans l'éclatement des temporalités modernes; le micro réinterroge le macro et le méso. Elles donnent sens aux différentes formes temporelles et traduisent le vécu des temporalités dans le champ des expériences quotidiennes de tout un chacun.

Une posture : une démarche compréhensive

Tout le pari scientifique est de repérer dans les discours, les récits ou encore les pratiques, des acteurs dans ces constructions temporelles. Nous nous inscrivons dans une démarche compréhensive pour saisir ces formes expérientielles. Cette perspective renvoie au postulat scientifique développé par Schütz. Le chercheur « observe les modèles de l'interaction humaine ou ses conséquences pour autant qu'elles soient accessibles. Cependant, il doit interpréter ces modèles d'interaction en termes de structure subjective de signification à moins qu'il ne renonce à tout espoir de saisir la réalité sociale. » (Schütz, 1987, p. 49). Cette posture s'inspire du modèle wébérien de l'analyse compréhensive, c'est-à-dire la prise en compte du sens que les individus donnent à leurs comportements, à leurs conduites, ce qui définit, en quelque sorte, leur spécificité humaine. « Le cours des choses devient nature lorsque nous ne nous interrogeons pas sur son sens » (Weber, 1992, p. 84). Les différents niveaux de temporalités ne sont alors perceptibles que des points de vue subjectif et intersubjectif et renvoient aux processus de temporalisation du temps perceptibles dans les récits des individus. Ces niveaux s'inscrivent dans des processus, des rythmes temporels

de durée différenciée dans les temps vécus des individus. Cette posture et cette perspective ne renvoient pas à une conception du temps linéaire, programmée du chronos, mais à la conception du temps vécu développée par Minkowski, c'est-à-dire des processus intercalaires, récursifs, entremêlés liant différents niveaux de temporalités.

Cette réflexion théorique s'articule sur des résultats d'enquêtes menées depuis plusieurs années, revisités sous l'angle des temporalités individuelles (les temporalités biographiques) inscrites dans des contextes méso (les temporalités institutionnelles) et dans des contextes macro (les temporalités historiques) (Roquet, 2004, 2007a, 2007b).

Notre intérêt se porte donc sur du matériel biographique, celui qui rend compte des parcours de vie, et encore plus spécifiquement des séquences de vies liées à des activités formatives et professionnelles : l'entrée en formation, le vécu de la formation, l'accès à l'emploi, le vécu de cet accès, les bifurcations professionnelles, l'alternance entre activité formative et activité professionnelle.

Notre démarche compréhensive s'inscrit dans un processus de modélisation autour de l'entrecroisement de trois niveaux de temporalités. Le modèle n'est pas synonyme de théorie, ni du registre de la fonction mathématique. Il est un intermédiaire lié à une fonction de connaissance (Bachelard, 1983), une théorie de la connaissance qui s'appuie sur un processus de construction, autour non pas d'une connaissance-objet, mais d'une connaissance-projet (Le Moigne, 2000). « La connaissance-projet se produit et se représente par conception de modèles ("construire dans sa tête avant de construire dans la ruche") et non plus par analyse... il devient source de connaissance et non plus résultat. » (Le Moigne, 2000, p. 6). Cette conception de la modélisation, que l'on peut définir comme compréhensive, pragmatique, s'attache au processus d'élaboration-construction de modèles par agencements heuristiques (le *disegno* chez De Vinci). Elle s'oppose à la modélisation de l'application, de « programmation » de modèles établis. La conception par compréhension inventive et complexe (le dessin à dessein), s'attache à raisonner sur la qualité de la modélisation puis du modèle établi. Nous rejoignons la pensée de G. Vico (1710), lorsqu'il nous invite à concevoir une modélisation ingénieuse, fondée sur une argumentation épistémologique solide : « l'*Ingenium*, cette étrange faculté de l'esprit qui est de relier ». La modélisation par niveaux (macro, méso et micro) traduit une conception de la recherche dont la finalité vise à comprendre et à modéliser plus qu'à appliquer une méthode ou une théorie. Aussi, les entrecroisements entre les niveaux

seraient un processus actionnable de cette modélisation conçue des temporalités.

Cet outillage conceptuel permet de penser les temporalités en mouvement au sein des activités humaines et sociales contemporaines. Il permet également de saisir les processus de synchronisation/désynchronisation entre les niveaux des temporalités. Comment les éléments du triptyque macro/méso/micro interagissent-ils entre eux? Les réponses ne peuvent être immédiates, elles demandent que des objets sociaux spécifiques soient étudiés et que les activités soient définies dans leur sphère temporelle. Nous passons d'une réflexion purement théorique sur les formes des temporalités à une réflexion appliquée aux activités temporelles contextualisées. Celles-ci n'ont pas été prises au hasard, mais résultent de nos choix dans nos différents travaux de recherche et contribuent à orienter nos futurs axes de recherche.

Les articulations entre les niveaux temporels : une entrée par les activités professionnelles et formatives

Les articulations peuvent s'exprimer, être saisies dans les récits de parcours biographiques, professionnels ou encore formatifs. Il s'agit d'étudier les articulations, plus ou moins probables, entre des processus biographiques, qui s'appuient sur la construction de parcours professionnels, et des dispositifs institutionnels (dispositif de formation, dispositif de professionnalisation...) qui favorisent ou ne favorisent pas la réussite de ces parcours.

Ce questionnement s'inscrit dans une perspective interactionniste et renvoie plus spécifiquement à la situation biographiquement déterminée, construite par Schütz, et à la dimension biographique de la carrière, développée par Hughes (1996). Pour le premier, la situation actuelle de l'individu a une histoire spécifique sur la base d'une sédimentation de toutes ses expériences subjectives préalables (Schütz, 1998, p. 65). Cette situation biographiquement déterminée « inclut certaines possibilités d'activités futures tant pratiques que théoriques qu'on appellera en bref le dessein à disposition » (Schütz, 1987, p. 15). Aussi, le passé, le présent et le futur sont inclus dans une subjectivité signifiante. Par ailleurs, la perspective de Hughes privilégie la compréhension de l'activité professionnelle par la subjectivité biographique, en lien avec ce qui structure et organise l'activité, c'est-à-dire les filières d'emplois (*career of an occupation*). Dubar et Tripier (1998) reprennent et explicitent ce propos dans une perspective plus générale. « C'est cette relation entre la structuration des organisations du travail (et notamment des filières d'emplois) et les trajectoires des travailleurs (et notamment leurs tournants biographiques) qui constitue, pour les sociologues interactionnistes, le cœur de l'analyse des carrières »

(Dubar & Tripier, 1998, p. 105). Ce sont bien les liens entre les niveaux macro, méso et micro qui sont développés dans cette perspective compréhensive.

Nous retrouvons des dynamiques temporelles qui explicitent ces processus de reconnaissance ou de non reconnaissance des activités professionnelles dans des trajectoires individualisées. Les travaux de Dominicé (1990) répondent aussi à la problématique de l'articulation des niveaux. Les processus formatifs sont étudiés à partir des récits que les adultes font de leur formation. Ce sont les interactions entre vie adulte et éducation/formation qui structurent le fil conducteur de ces récits. La finalité de cette approche vise à la production de « biographies éducatives » où sont explicités les contextes, les événements et les éléments significatifs des relations à autrui au sein des expériences formatrices. Delory-Momberger (2000) poursuit cette démarche en proposant que l'acteur biographique « intègre les épisodes particuliers d'apprentissage et de formation dans le mouvement général de sa propre biographisation, c'est-à-dire du développement de son projet de soi au sein de l'espace social » (Delory-Momberger, 2000, p.131). Les activités professionnelles et formatives ne peuvent être disjointes les unes des autres, elles structurent les itinéraires individuels dans le rapport formation/emploi tout au long de la vie. Les temporalités prennent des formes diversifiées selon les trois niveaux repérés (macro, méso, micro) et structurent les parcours formation/emploi individualisés.

Un exemple caractéristique : les activités en difficulté de reconnaissance, le cas des emplois-jeunes

Les matériaux utilisés sont issus de recherches qui s'appuient sur une production de données issue d'une recherche collective réalisée au début des années 2000 (Pelage, Demazière, Gadrey, Neyrat, Roquet, & Verley, 2001; 2002). Ces différents matériaux proviennent d'un recueil de données de nature qualitative croisant les discours des « institutionnels » avec les discours biographiques des emplois-jeunes de médiation en cours d'activité.

Au sein des métiers et des activités formatives et professionnelles, les parcours individuels se repèrent sous forme homogène ou, au contraire, sous forme hétérogène. Au sein d'activités inscrites dans des cadres sociaux établis (les professions libérales, par exemple), les modèles professionnels ont suffisamment de reconnaissance pour que les individus intègrent, dans leurs représentations personnelles, les étapes de progression et les schémas de réussite. Le modèle de l'ingénieur « grandes écoles » est suffisamment établi et reconnu pour qu'il suscite des repères mentaux suffisamment clairs, et permette la construction de représentations stables des parcours scolaires et professionnels adaptés à cette voie.

À l'inverse, dans des activités moins valorisées, plus fragiles dans l'espace social, les individus se construisent des repères plus hétérogènes, plus éclatés, où les espaces de reconnaissance n'ont pu être construits sur des temporalités longues. Le programme « Nouveaux services - nouveaux emplois », lancé en octobre 1997, est lié à un contexte socio-économique spécifique. Il vise, après d'autres programmes de professionnalisation visant les jeunes depuis les années 1980, à créer, à développer et à promouvoir l'émergence de nouveaux emplois. Ce programme a connu, par la suite, deux événements majeurs : en 2002 l'arrêt des créations de postes, et, en 2003, la fin de la période de financement des premiers postes ouverts par le dispositif. Pendant cette période de cinq ans, les parcours et les sorties du dispositif de ces jeunes ont été très variables. Des activités ont été abandonnées, des jeunes ont démissionné, d'autres ont été licenciés. Au contraire, des activités ont été intégrées dans les organisations du travail et des postes ont été transformés en emplois de droit commun avec les jeunes ou d'autres qui avaient participé au lancement de l'activité. Plus de 470 000 jeunes se sont inscrits dans ce dispositif, et 310 000 postes d'emplois-jeunes ont été créés de 1999 à fin 2005. L'objectif de création d'activités conditionne l'objectif d'accès des jeunes à l'emploi; la professionnalisation devient une catégorie d'intervention de la politique de l'emploi en faveur des jeunes. La dimension temporelle est associée à ce processus : la professionnalisation des jeunes se construit dans le temps (au moment du recrutement, en cours de contrat et après le passage dans le dispositif). Les principales analyses convergent pour concevoir ce dispositif « comme une transition pour des jeunes bien formés et plus âgés ou comme un mode de socialisation professionnelle pour des jeunes ayant fréquenté l'enseignement supérieur, sans avoir validé leur cursus de formation » (Cart & Verley, 2004, p. 45). Les temporalités de cette forme de professionnalisation peuvent être mieux saisies à travers la compréhension des processus biographiques de construction sociale et temporelle des emplois-jeunes de la médiation sociale (Gadrey, Pelage, Roquet, & Verley, 2001). Les mécanismes de construction des activités de médiation sociale s'articulent autour de deux dimensions : l'une temporelle, puisque la médiation sociale n'est pas constituée *a priori* et ne renvoie pas à un métier répertorié, à des tâches codifiées, à une qualification reconnue, l'autre sociale, puisque la définition de ces activités implique un grand nombre d'acteurs malgré l'existence d'une dénomination commune. Pour les jeunes, le rapport à l'avenir professionnel se construit à la fois par des horizons refusés et des horizons souhaitables. Les horizons refusés renvoient à la fois aux situations vécues de souffrance (pénibilité, isolement...) et aux situations de valorisation, d'acquisition de compétences (autonomie, débrouillardise, innovation, responsabilité...) qui condamnent tout retour à des

activités de pure exécution. Par contre, certains aspects de la médiation, notamment la valorisation de la dimension relationnelle, se retrouvent dans les horizons professionnels évoqués par les jeunes. Finalement, les jeunes médiateurs sont plongés dans une situation paradoxale et inconfortable parce qu'ils sont inscrits dans un métier dont les contours restent flous, les stéréotypes fréquents. En outre, les décalages persistent entre les logiques individuelles et des logiques institutionnelles : les premières sont tournées vers l'investissement dans le travail, l'accumulation de compétences, la professionnalisation de l'activité, quand les secondes laissent les emplois correspondants aux marges des organisations, les compétences dans l'ombre, les professionnalités dans l'implicite et le non-dit. Aussi, la construction progressive et continue des emplois-jeunes de médiation sociale s'appuie sur des processus de reconnaissance peu visibles. Dans cette perspective, la professionnalisation renvoie à un processus éclaté d'autonomisation d'activités professionnelles sans modèles établis ou reconnus : « c'est bien en amont de la codification d'un métier (ou de plusieurs) ou de la formalisation d'une qualification (ou de plusieurs) que les jeunes se heurtent à des incompréhensions » (Pelage et al., 2001, p. 138). C'est aux jeunes de valoriser, de légitimer et enfin de professionnaliser leurs activités. Pour les acteurs concernés, le passage dans le dispositif, s'il est pour certains un début de socialisation professionnelle, se heurte à l'absence de représentations de modèles professionnels repérables : les médiateurs ne renvoient pas à des figures professionnelles stabilisées telles que celles, par exemple des ingénieurs. Ce processus, extrêmement éloigné des modèles scolaires et professionnels des ingénieurs, puisque reposant sur des registres opposés, alimente notre réflexion sur les niveaux des temporalités. Au niveau macro, on trouve des mécanismes d'insertion professionnelle, et plus exactement de transition professionnelle, qui restent très ambigus (pas de filières de formation ou d'emploi repérables); au niveau méso, l'arrêt du dispositif « emplois-jeunes » traduit une temporalité éphémère qui va à l'encontre d'un processus de pérennisation et de professionnalisation souhaité. Ainsi, les niveaux macro et méso interviennent pour situer des horizons temporels futurs et flous, non pas pour construire des modèles professionnels d'activités, mais pour consolider des processus de transition professionnelle de plus en plus complexes et fragiles. Les temporalités biographiques sont plus marquées par l'hétérogénéité, des constructions instables, des discontinuités, des ruptures, ou encore « des bricolages identitaires », sans véritables supports d'identification de soi (Dubar, 2000, p. 172). Elles s'appuient sur des expériences subjectives autour du désir de reconnaissance de savoirs expérientiels. Les professionnalités sont réinterrogées sur ces trois niveaux sans être articulées,

provoquant plus de décalages, de tensions, de disjonctions entre logiques d'acteurs. Le cadre biographique, expérientiel dans des temporalités variées, se retrouve au devant de la scène sans pour autant avoir été reconnu, consolidé par le cadre institutionnel. Ce décalage traduit certainement l'éphémère du temps précipité (Aubert, 2003) et l'injonction du projet personnel (Boutinet, 2004, pp. 119-147) caractéristique de notre contexte post-moderne.

Les modèles professionnels n'existent pas ou peu, les parcours professionnels des emplois-jeunes n'ont pu s'appuyer sur des modèles établis de la professionnalisation de leurs activités : il n'existe pas de cadres établis d'une profession. Aussi, nous découvrons des constructions temporelles qui assurent aux individus d'intégrer ou pas, dans leur propre trajectoire, des espaces de possibles dans leur parcours de professionnalisation. Cette possibilité renvoie à l'intentionnalité ou à la capacité d'agir (*agency* en anglais) qui exprime la capacité des individus à être ou à devenir acteur de leur vie, de ne pas subir passivement les influences du contexte social, familial et, au contraire, d'effectuer des choix et d'accepter des compromis relativement aux différentes alternatives qui s'ouvrent. Regard d'un parcours scolaire et professionnel inscrit dans une filière (niveau méso).

Activité formative et activité professionnelle : la construction de « moments » de transaction

Les relations entre activité formative et activité professionnelle sont étroitement imbriquées quel que soit le niveau temporel. Au niveau macro, ce sont des modèles professionnels et formatifs qui se construisent ou pas dans des configurations historiques spécifiques. La représentation d'un modèle scolaire et professionnel de l'ingénieur, ou encore les modèles des professions établies, expriment cette tendance. Mais un tel modèle n'existe pas toujours pour des activités moins encadrées par des formes professionnelles : si l'approche éducative de l'alternance se repère historiquement, il n'en demeure pas moins qu'un modèle à la fois formatif et professionnel de l'alternance ne s'est visibilisé et légitimé que dans une minorité de groupes professionnels. Au niveau méso, nous retrouvons des dispositifs de formation (écoles, dispositifs de professionnalisation...), des filières professionnelles ou d'emplois qui « médiatisent », en quelque sorte, et traduisent l'existence de modèles en organisations concrètes situées dans des configurations temporelles spécifiques (des dispositifs de formation, des dispositifs de professionnalisation). Enfin, au niveau micro, nous nous trouvons devant des trajectoires de vie, c'est-à-dire des modèles de stabilité et de changement, ou de transformation, portés par les temporalités individuelles. Notre posture vise plus à privilégier les trajectoires formatives et professionnelles d'individus, ce qui ne nous prive pas d'insérer

des trajectoires de vie affectives, cognitives, éducatives et familiales dans les temporalités individuelles. Deux processus structurent les dynamiques des trajectoires : les transitions, c'est-à-dire des périodes de changement rapide (premier accès à une activité professionnelle, reconversion professionnelle par une formation...), et les étapes pendant lesquelles les structures fondamentales de la vie ne se modifient pas en apparence, mais permettent de franchir des cycles temporels (les étapes d'une carrière professionnelle). Les activités professionnelles et formatives se vivent selon ces deux processus et intègrent ces temporalités individuelles. Les trois niveaux de ces activités suivent leur propre rythme : le rythme du modèle ne peut être celui du dispositif, ni celui de l'individu. En même temps, les deux premiers niveaux (macro et méso) n'ont de consistance qu'à travers les temporalités vécues du niveau micro. Les représentations des modèles professionnels trouvent leur signification dans les itinéraires personnels; au contraire, si ces modèles n'existent pas, ce sont de nouvelles formes de professionnalités qui se construisent au sein de parcours biographiques hétérogènes. Ce sont des formes de transaction permanentes entre des séquences de vie autour de *turning points*, des bifurcations en quelque sorte, prises dans les trajectoires et les modes de professionnalisation saisis au sein de groupes professionnels, de pairs, de collectifs de travail ou encore d'organisations (entreprises, institutions). Cette réflexivité du sujet intègre la variable temporelle comme dimension incontournable. La professionnalisation revêt une dimension du temps vécu individuel; il s'agit d'une construction qui peut se faire tout au long d'une vie. Cette perspective replace l'activité éducative, au sens large, dans le contexte d'une formation qui s'appuie sur l'histoire de vie pour rendre compte des différents niveaux. L'activité formative, comme l'activité professionnelle, se construit dans des interactions entre sujets et contextes qui ne peuvent faire l'économie d'une articulation avec les niveaux temporels (macro, méso et micro).

Les parcours individuels mobilisent différentes séquences temporelles : la continuité, la rupture, le projet... qui scandent en permanence ces parcours. Mais ces formes temporelles hétérogènes individuelles, exprimées dans des récits biographiques, ne se dissocient pas des temporalités institutionnelles (entrée dans un dispositif de formation, modalités de reconnaissance socioprofessionnelle) qui jalonnent ces itinéraires individuels. Les étapes transitionnelles sont donc loin de revêtir un caractère uniforme et traduisent des transactions complexes entre des moments sociaux formels, datés, ancrés dans une trajectoire (fin de la scolarité initiale, entrée dans la vie active, changements d'emplois, de fonctions, recours à la formation continue, sélection dans un dispositif de formation continue), et des vécus expérientiels, sensibles, qui reposent sur des constructions différenciées d'expériences (familiales,

scolaires, de formation, professionnelles). Ces transactions sont permanentes, puisqu'elles se vivent tout au long de la vie, et sont marquées par des temporalités institutionnelles. Elles caractérisent la vie adulte, c'est-à-dire d'abord l'expérience, résultat d'événements vécus à travers un ensemble d'épreuves relevant d'un ensemble significatif constituant une mémoire expérientielle. Le passage à la vie adulte est source de tensions, de contradictions entre des formes achevées et inachevées de l'expérience (Boutinet, 1998).

Ce questionnement renvoie à la conception même du modèle de l'adulte. Est-ce celui du « héros tragique qui accomplit avec une constance exemplaire un destin décidé par les dieux... ou celui du héros du roman qui obéit à la loi du changement, suit un itinéraire jalonné d'obstacles ou de conflits qui le transforment? » (Boutinet, 2004, p. 43). La continuité d'un dessein temporel ou la discontinuité d'un parcours temporel? La mise en avant de niveaux temporels, tels que nous les présentons, ne tranche pas cette question, mais produit des éléments supplémentaires de connaissance. Les niveaux peuvent à la fois créer des continuités et des décalages, voire des ruptures dans les trajectoires individuelles. L'intérêt est de repérer ces moments de transaction, saisis dans des temporalités biographiques, de les expliciter par les formes d'activités formatives et professionnelles développées par les individus dans un contexte post-moderne de la vie adulte. Ces moments se rattachent à des temporalités hétérogènes, et produisent à un instant une dynamique temporelle propre à chaque individu.

Pour conclure : l'articulation des niveaux temporels à partir d'une conception des moments

Les articulations repérables aux niveaux micro, méso et macro mêlent des temporalités de nature différenciée dans des récits biographiques; le langage véhicule le « temps vécu » des individus. On peut aisément comprendre que les deux premiers niveaux peuvent se construire dans une perspective temporelle identique, parfois décalée (les processus de reconnaissance sont rarement simultanés). En d'autres termes, les niveaux micro et méso traversent des temps conjoncturels qui déclenchent des événements à la fois individuels et institutionnels sur une même échelle temporelle. Le niveau macro expose ces temporalités en intégrant un temps historique dépassant les temporalités individuelles et institutionnelles. Il est marqué par un registre d'historicité, sur des temporalités construites dans le passé. Il se traduit par des formes de construction ancrées dans des représentations sociales des activités. Ces représentations peuvent être monolithiques, sur un modèle construit, homogénéisé dans le temps, ou, au contraire, présenter des caractéristiques

polymorphes, construites sous des formes différentes dans le temps. Celles-ci se retrouvent à la fois au niveau méso, dans le temps conjoncturel dans des formes institutionnalisées, et au niveau micro, dans le temps individualisé, le temps vécu de tout un chacun. Il existe nécessairement une difficulté d'écart entre des dynamiques temporelles construites sur une échelle de longue durée, et des dynamiques réduites à des temporalités individuelles.

Notre travail sur le temps s'est inspiré d'une conception occidentale du temps vécu (Minkowski, 1933), intégrant non pas la linéarité mais la dynamique dans une acception large. Les niveaux temporels repérés (macro, méso, micro) sont une construction produite pour comprendre des temporalités et leurs formes hétérogènes. Les temporalités traduisent des formes expérientielles de la vie. Ce temps vécu réapproprié, libéré, est en constante tension avec les contraintes sociales et individuelles. L'individu se retrouve quelque part « un moteur temporel », enclencheur et générateur de processus formatifs et professionnalisants analysés dans le cadre de notre champ de recherche. Cette perspective compréhensive du temps se concentre sur la continuité ou la discontinuité des parcours de vie. Il s'agit là de temporalités biographiques intégrant des horizons temporels possibles pour les individus. On peut retourner l'argument et considérer, en reprenant la conclusion de Montaigne (2009/1588, p. 13) « vivre à propos », que le temps peut être mis en parenthèses, que « vivre ne se voit plus indexer sur le temps : plus de point sur la ligne, plus de ligne du temps ... Car on a assez abstrait son cours pour le rendre indéfiniment divisible; puis tiré sur l'instant, à l'inverse, pour le rendre, existentiellement extensible » (Julien, 2001, p. 115). Dans cette autre conception, l'horizon n'a plus de sens et chaque « moment » s'avère être une situation singulière, détachée, « un état transitionnel », qui rend les temporalités inexistantes. Ce point de vue est discutable, car s'il existe bien des « moments », ceux-ci sont traversés par plusieurs temporalités (macro, méso, micro) qui s'articulent « à un moment donné » et offrent des repères identificatoires, palpables, et se transforment en permanence à « d'autres moments ». Il se construit en permanence différentes formes de temporalités qui se croisent. Explorer le champ des temporalités, c'est ouvrir des perspectives de recherche inépuisables qu'il nous faut bien baliser toutefois.

Références

Aubert, N. (2003). *Le culte de l'urgence, la société malade du temps*. Paris : Flammarion.

- Bachelard, S. (1983). Quelques aspects historiques des notions de modèle et de justification des modèles. Dans P. Delattre, & M. Thellier (Éds), *Élaboration et justification des modèles*. Paris : Maloine.
- Boutinet, J.-P. (1998). *L'immaturation de la vie adulte*. Paris : PUF.
- Boutinet, J.-P. (2004). *Vers une société des agendas. Une mutation des temporalités*. Paris : PUF.
- Cart, B., & Verley, E. (Éds). (2004). L'emploi-jeune dans les parcours d'insertion. *Céreq, notes emploi formation*, 5.
- Delory-Momberger, C. (2000). *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Paris : Anthropos.
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Aubier.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.
- Dubar, C., & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin.
- Elias, N. (1996). *Du temps*. Paris : Fayard.
- Gagrey, N., Pelage, A., Roquet, P., & Verley, E. (2001). Les emplois-jeunes de la médiation sociale. *Agora débats/jeunesse*, 25, 79-98.
- Hartog, F. (2003). *Régimes d'historicité*. Paris : Le Seuil.
- Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique*. Paris : Éditions de L'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- James, W. (2007/1909). *Philosophie de l'expérience*. Paris : Les empêcheurs de penser en rond.
- Julien, F. (2001). *Du « temps »*. Paris : Grasset.
- Koselleck, R. (1990). *Le futur passé*. Paris : Éditions de l'EHESS.
- Le Moigne, J. L. (2000). *Qu'est-ce qu'un modèle?* Paris : MCX, Ateliers.
- Lipovetsky, G., & Charles, S. (2004). *Les temps hypermodernes*. Paris : Grasset.
- Minkowski, E. (1933). *Le temps vécu. Étude phénoménologique et psychopathologique*. Neufchâtel : Delachaux & Nestlé.
- Montaigne (de), M. (2009/1588). *Les essais* (Vol. 3). Paris : Gallimard.

- Pelage, A., Demazière, D., Gadrey, N., Neyrat, F., Roquet, P., & Verley, E. (2001). *Les emplois-jeunes autour de la médiation sociale. Processus de construction sociale et temporelle de ces nouveaux emplois*. Rapport pour la Dares, Ministère du Travail.
- Pelage, A., Demazière, D., Gadrey, N., Neyrat, F., Roquet, P., & Verley, E. (2002). La médiation sociale est-elle une activité professionnelle? Dans F. Bouygar, & D. Gélot (Éds), *Nouveaux services emplois-jeunes : regard à mi-parcours*. Paris : La documentation française.
- Roquet, P. (2004). Temporalités biographiques et temporalités institutionnelles : la construction identitaire de l'ingénieur promu. *Savoirs*, 4, 99-121.
- Roquet, P. (2007a). Temporalités, professionnalisation(s) et formation(s) des adultes. Perspectives pour une recherche en éducation. Lille : HDR, Université de Lille 1.
- Roquet, P. (2007b). La diversité des processus de professionnalisation : une question de temporalités. *Carriéologie*, 11(1), 190-213.
- Schutz, A (1987). *Le chercheur et son quotidien*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Schutz, A (1998). *Éléments de sociologie phénoménologique*. Paris : L'Harmattan.
- Sennett, R. (2006). *La culture du nouveau capitalisme*. Paris : Albin Michel.
- Sue, R. (1994). *Temps et ordre social*. Paris : PUF.
- Urry, J. (2005). *Sociologie des mobilités*. Paris : Armand Colin.
- Vico, G.-B. (1710/1987). *De l'antique sagesse de l'Italie*. Paris : G. Mailhos.
- Virilio, P. (1995). *La vitesse de libération*. Paris : Galilée.
- Virilio, P. (2005). *L'accident originel*. Paris : Galilée.
- Weber, M. (1992). *Essais sur la théorie de la science*. Paris: Agora.

Pascal Roquet est professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Montpellier 3. Il a été, pendant 10 ans, maître de conférences en sciences de l'éducation au Centre université-économie d'éducation permanente (CUEEP) de l'Université de Lille 1. Il développe ses recherches au sein de la Maison européenne des sciences humaines et sociales et du Lirdef. Sociologue des professions, ses travaux en sciences de l'éducation portent sur l'analyse des processus de professionnalisation dans différentes activités formatives et professionnelles. Temporalités, professionnalisation et formation des adultes sont au cœur de ses préoccupations de recherche.