

# **Du singulier à l'universel dans la recherche qualitative en sciences de l'éducation : l'exemple du récit de vie**

**Nathalie Roekens**, Docteure

Université de Lille 1 - France

## **Résumé**

L'objectif de cet article est de montrer en quoi le récit de vie constitue une technique scientifique d'investigation s'enracinant dans le courant épistémologique de l'approche compréhensive et mobilisable dans le cadre d'une recherche qualitative. Celle-ci permet au chercheur d'avoir accès à l'expérience singulière dans le but de produire des connaissances formant une unité cohérente voire des universaux de l'expérience et ainsi comprendre les phénomènes mais surtout l'Autre dans phénomènes. À cette occasion, nous nous proposons de mettre en évidence les motifs qui ont présidé au choix de la technique du récit de vie dans le cadre de notre recherche dont nous rappellerons la problématique axée sur l'individualisation et la singularisation des parcours de formation d'adultes et, pour laquelle, nous justifierons l'approche qualitative choisie. Dans ce cadre, nous montrerons notamment que la technique du récit de vie permet de considérer les personnes qui parlent comme des sujets « exprimant dans un dialogue marqué par la confiance, leur expérience et leurs convictions, leur point de vue et leurs définitions des situations vécues » (Demazière & Dubar, 1997, p. 7). De plus, le récit de vie apporte au chercheur des renseignements auxquels l'observation directe ou le questionnement directif ne permettent pas d'avoir accès comme les multiples vies à l'œuvre dans un récit de vie. Il s'agit, en outre, d'une perspective ethnosociologique intéressante dans la mesure où il est possible, à partir du recueil d'expériences singulières, d'avoir accès, en compréhension, à différentes dimensions des phénomènes singuliers, spécifiquement aux phénomènes singuliers relatifs à la formation professionnelle tout au long de la vie pour ce qui nous concerne, et, à travers eux, à des « universaux » de l'expérience de formation professionnelle.

## **Mots clés**

APPROCHE QUALITATIVE COMPRÉHENSIVE, RÉCIT DE VIE, FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE, SINGULARISATION DES PARCOURS DE FORMATION

## Introduction

Ce sont nos préoccupations de formateur qui nous ont conduite à nous intéresser aux parcours de formation des individus salariés en reprise de formation dans le cadre de notre travail de doctorat. Nous cherchions en fait à comprendre les individus que nous avons en formation et notamment leur rapport à la formation. Pour ce faire, nous avons interrogé des salariés en reprise de formation inscrits dans un dispositif de formation au CUEEP de Lille. Les récits que nous avons recueillis ont servi à introduire une problématique qui consistait à apprécier des écarts entre une réalité individuelle, singulière (celle des salariés que nous avons interrogés) que nous avons fait émerger à l'aide d'une méthode qui sera explicitée au cours de cet article, et, d'autres réalités relevant de projets relatifs à autrui « pensés », imaginés par la Société et ce que nous avons appelé les différents « mondes » qui la constituent (mondes juridique, domestique, professionnel, académique notamment), et ce, à partir de modèles de l'utilisateur et de son parcours qu'elle anticipe.

Il s'agissait non seulement de comprendre l'usage que les salariés font des dispositifs juridiques de formation (Congé Individuel de Formation, Droit Individuel à la Formation, Bilan de Compétences, Validation des Acquis de l'Expérience) mais également des dispositifs de formation en tenant compte des contraintes qui sont les leur, contraintes générées par les différents « mondes » qu'ils fréquentent de fait en entrant dans un dispositif de formation. Cette approche nécessitait de se rapprocher des salariés pour comprendre comment ils utilisent les dispositifs, comment ils s'emparent à l'échelle individuelle du projet (relatif à autrui) de formation proposé par les « mondes » dans lesquels ils évoluent, et qui transparaît à partir des modèles de l'utilisateur et des parcours de formation, et, ce qu'ils en font, pour quel projet. Autrement dit, il s'agissait de comprendre leur expérience de singularisation de ces modèles, l'influence de ces modèles sur les usagers ainsi que les écarts entre ce que les modèles anticipent et ce que les usagers en font.

Cette approche singulière, qui nous a conduite à examiner des comportements au niveau microsociale en utilisant la technique du récit de vie, s'est révélée riche d'enseignements tant sur le plan des expériences singulières de chaque salarié en reprise de formation que sur le plan de ce que l'on pourrait appeler des « universaux » de ces expériences. Ce sont ces enseignements que nous entendons présenter dans le cadre de cet article après avoir préalablement rappelé les principes sur lesquels repose notre recherche.

## **Le récit de vie comme fondement méthodologique d'une recherche qualitative**

### *Le choix du récit de vie*

Dans le cadre de notre recherche, il nous fallait avoir accès aux expériences des salariés interrogés et ce, le plus précisément possible. À ce titre, il nous fallait avoir accès à leur vécu, à leur ressenti, à leurs représentations. La question qui s'est alors posée à nous c'est comment?

À l'image de Demazière et Dubar (1997) nous voulions considérer les personnes qui parlent comme des sujets « exprimant, dans un dialogue marqué par la confiance, leur expérience et leurs convictions, leur point de vue et leurs définitions des situations vécues » (p. 7). Pour cela, il nous fallait bénéficier d'une technique d'investigation appropriée c'est-à-dire qui faisait toute leur place aux personnes interrogées. Pour ce faire, nous avons opté pour la technique du récit de vie<sup>1</sup>, formidable outil offert à la recherche qui se veut compréhensive selon Dilthey<sup>2</sup>, et qui comporte à notre sens de multiples avantages que nous exposerons un peu plus loin.

Selon Bertaux, « Le récit de vie résulte d'une "forme particulière d'entretien", l'entretien dit narratif, au cours duquel le chercheur demande à une personne dénommée "sujet" de lui raconter "tout ou partie de son expérience vécue" » (2006, p. 11). Ainsi le récit de vie est une forme narrative et selon lui « il y a récit de vie dès lors qu'un sujet raconte à une autre personne, chercheur ou pas, un épisode quelconque de son expérience vécue » (Bertaux, 2006, p. 36). Ce récit de vie n'est pas une autobiographie oralisée car il s'agit d'un témoignage du sujet orienté par la volonté de connaître du chercheur qui le recueille et cherche à connaître indépendamment des enjeux propres à l'autobiographie.

On peut dire aussi que le récit de vie est une des formes culturelles qui permet au sujet de « s'éprouver par la médiation de ses œuvres et le déchiffrement des signes de soi qu'elles recèlent » (Fabre, 2004, p. 16), de tenter cette expérience de lui-même et de conférer un sens à sa vie, à un vécu multiforme et épars, le sens de l'histoire individuelle s'élaborant à partir des significations que le sujet attribue aux événements de sa vie. Ayant donné du sens à sa vie, il peut actualiser et déployer ses potentialités dans un projet d'action pertinent qui lui permettra de se situer de manière critique dans son environnement et devenir un véritable acteur social. Ainsi, le récit accompli sur le matériau indéfini du vécu un travail d'homogénéisation, de mise en ordre, de fonctionnalité signifiante dans lequel l'individu trouve le principe d'une conscience unifiée de son existence et de lui-même (Delory-Momberger & Hesse, 2001).

### *Les avantages du récit de vie*

L'intérêt du recours au récit de vie est que celui-ci permet d'enrichir considérablement les investigations du chercheur notamment parce qu'il apporte des renseignements auxquels l'observation directe ou le questionnement directif ne permettent pas d'avoir accès. En effet, par la dimension diachronique qui le caractérise, il permet d'appréhender « les logiques d'action dans leur développement biographique et les configurations de rapports sociaux dans leur développement historique » (Bertaux, 2006, p. 13). Il permet alors d'avoir accès à ce qui est de l'ordre de la reproduction et des dynamiques de transformation. Il s'agit là d'une perspective ethnosociologique intéressante dont l'intention est de partir de cas particuliers pour produire des connaissances générales en les mettant en rapport et ce, afin de faire émerger les données « factuelles » qu'ils contiennent « replacées dans leur ordre diachronique », mais aussi les « indices descriptifs ou explicatifs proposés par les sujets » (Bertaux, 2006, p. 27) en faisant ressortir les récurrences d'un parcours à l'autre, en émettant des hypothèses à partir de ces récurrences mais aussi en caractérisant les concepts dont ils sont porteurs ou révélateurs.

Le choix que nous avons fait d'avoir recours aux récits de vie comme technique de base de nos investigations repose sur le postulat que l'histoire d'une personne possède une réalité préexistante à la manière dont elle est racontée et indépendante de celle-ci. Ainsi, quelle que soit la manière dont est racontée l'histoire d'un individu, le récit renferme une vérité qu'il convient de déterminer. En effet, ce récit mérite d'être considéré comme renfermant une part de vérité car il correspond à la manière dont l'individu perçoit son parcours et est en mesure de le restituer<sup>3</sup>. En fait, le chercheur accède à des « versions » de la vérité. Et, ce qui est d'autant plus intéressant c'est qu'entre histoire « objective » et le récit « subjectif », il y a un écart, ou plutôt un espace, qui permet de réfléchir à la dynamique des individus, sur ce qui les meut.

Mais en multipliant les récits de vie de personnes placées à un moment de leur vie dans des situations identiques ou « participant au même monde social, [et] en centrant leurs témoignages sur des segments » (Bertaux, 2006, p. 37) qui intéressent le chercheur et en les croisant, celui-ci parvient à extraire, par construction progressive, une représentation fiable de ce qu'il cherche à mettre en évidence. Ainsi, selon Delory-Momberger et Hesse (2001), « ce que le récit construit et structure sans que le narrateur en ait pleinement conscience, le travail d'analyse et de réflexion historique va le questionner et le révéler » (p. 245).

Dans le cadre de notre travail de recherche, nous avons considéré la singularité des récits (étant donné que ce que nous cherchions était essentiellement de l'ordre du singulier) et donc leur caractère partiellement subjectif.

Bien sûr, l'expérience du sujet est constamment analysée à l'aide de filtres. Ceux-ci tiennent d'abord à la personne du chercheur qui n'aborde pas les entretiens de manière neutre. Il est travaillé par les « mondes » qu'il côtoie et ensuite au fait que la recherche est orientée par une problématique. Il aborde donc les récits de vie avec sa sensibilité, son savoir, sa culture, ses représentations, ses attentes... Il doit en être conscient.

Nous avons conscience que, parce qu'un récit de vie raconte l'histoire d'une vie, il peut ne pas être linéaire<sup>4</sup> et il est forcément soumis à un inachèvement<sup>5</sup>; de même, il nous a fallu tenir compte des forces collectives qui réorientent les parcours de façon imprévue et généralement incontrôlée. Nous avons notamment considéré le rôle de la famille, des collègues, des amis, bref, celui des ceux que nous avons nommés les « autres significatifs »<sup>6</sup> qui ont ce pouvoir d'influer sur le parcours d'un individu. D'ailleurs, nous avons considéré que ces « autres » ne constituent pas un « monde » à part entière. Ils sont présents dans chacun des « mondes » des individus influençant leur parcours. L'individu ne peut en faire abstraction dans la mesure où sa parole, son corps, sa pensée, sont pleines de la parole, du corps, de la pensée des autres.

Mais ce récit chaotique – car empruntant la sinuosité d'une vie – est néanmoins organisé autour d'une suite temporelle d'événements qu'il nous a fallu reconstituer parfois, de situations, qui en constituent la trame, la « colonne vertébrale ». C'est cette trame qu'il nous a appartenu de mettre en évidence ainsi que les « forces collectives » auxquelles l'individu est confronté.

Ces forces sont le résultat de multiples vies menées dans des mondes tantôt parallèles tantôt entrecroisés (professionnel, personnel, de formation...) que chaque individu actif mène. Selon Bertaux « chacune a ses lieux, sa temporalité, et surtout ses propres logiques de développement. » (2006, p. 81). D'ailleurs, quand quelqu'un entreprend de raconter son parcours, il est amené à faire référence à ces « univers » multiples aux logiques différentes qui les caractérisent voire à leurs interférences. Ainsi, cette nécessité de tenir compte de ces « forces » tient au fait que le sujet n'est pas un individu isolé cherchant sa voie dans des environnements passifs, tirant parti de chaque situation pour maximiser ses intérêts individuels, n'ayant [d'ailleurs] que des rapports instrumentaux avec autrui. En effet, les rapports affectifs ou moraux que le sujet tisse avec ses proches, ses amis, ses collègues, et plus globalement avec

l'ensemble des réseaux de relations qu'il s'est construit, jouent un rôle non négligeable dans les choix d'un individu.

Autrement dit, il était fondamental de nous intéresser aussi aux différents groupes auxquels il appartenait au moment de ses choix afin de comprendre comment s'est élaboré son projet sachant que celui-ci ne s'est pas élaboré « *in abstracto* au sein d'une conscience isolée, mais a été parlé, dialogué, construit, influencé, négocié au cours de la vie en groupe » (Bertaux, 2006, p. 42).

Reconstituer la structure diachronique d'un récit de vie nécessite de l'inscrire dans le temps historique afin de prendre conscience du poids des phénomènes historiques collectifs et des processus de changement social sur les parcours individuels. Il nécessite également de le (re)situer dans son histoire familiale comme le préconise De Gaulejac. En effet, « La mémoire familiale joue un rôle essentiel. Elle est porteuse de scénarios de vie qui indiquent aux héritiers des façons d'être et des façons de faire pour affronter les avatars de l'existence » (De Gaulejac, 1999, p. 15).

Ainsi, il s'est agi pour nous de ne pas isoler l'individu mais de le considérer comme un être situé socialement, familialement, historiquement et juridiquement<sup>7</sup>. De même, nous avons été attentive aux « oublis », aux blancs dans le récit parce qu'ils peuvent être hautement significatifs considérant alors qu'ils ne sont pas forcément tous fortuits<sup>8</sup>. Que penser en effet des personnes qui ne disent rien de leur famille? Il convient assurément d'en tenir compte car, dans ce cas, le fait de ne rien dire en dit en réalité long sur l'individu et ses rapports à autrui.

Nous avons utilisé le récit de vie tout au long de notre travail de recherche. Ainsi :

- le récit nous a permis de « baliser » notre terrain de recherche, ses spécificités. Il s'agit là de la fonction exploratoire du récit visant à donner une représentation mentale des mécanismes de fonctionnement de notre objet d'étude (Bertaux, 2006, p. 50);
- le récit a conforté, perfectionné des représentations que nous avons à partir des indices qui ont été livrés par les individus et fait évoluer notre réflexion.

Ainsi c'est l'ensemble des entretiens qui nous ont permis à la fois d'élaborer des hypothèses et de les vérifier. Il s'agit là de la fonction analytique (Bertaux, 2006);

- le récit a revêtu une fonction expressive car il a été révélateur d'une large part des processus et rapports sociaux que nous avons voulu mettre en évidence (Bertaux, 2006, p. 52).

Mais quelle que soit la fonction du récit de vie celui-ci, selon Bertaux (2006), donne accès à trois ordres de réalité que nous avons pris en considération :

- la réalité historico-empirique qui correspond à l'histoire vécue c'est-à-dire aux « situations objectives du sujet », aux événements de son parcours mais également à la manière dont il les a « vécus, perçus, évalués et agis sur le moment » (p. 71);
- la réalité psychique et sémantique qui recouvre ce que le sujet sait et pense de son parcours. Celle-ci résulte « de la totalisation subjective » que le sujet a fait de ses expériences jusqu'ici (p. 71);
- la réalité discursive du récit qui correspond à ce que le sujet veut bien dire de ce qu'il connaît et pense de son parcours (p. 71).

Autrement dit, outre le parcours objectif du sujet et le récit qui en est fait nous avons pris en considération un niveau intermédiaire, celui de la « totalisation subjective de l'expérience vécue » qui est selon Bertaux toujours en évolution. De même, par le récit de vie, nous avons eu accès à des informations personnelles relevant de niveaux d'analyse différents. Bertaux en dresse une liste. Ainsi, selon lui, le récit de vie permet d'avoir accès :

- à la structuration initiale de la personnalité du sujet en « habitus »;
- aux apprentissages culturels et professionnels;
- aux transformations psychiques ultérieures;
- au type habituel de conduite;
- aux rapports sociaux « objectifs » ou mieux, objectivés, propres à tel ou tel monde social et y définissant des places (composition, statuts), des rôles, des normes et attentes de conduite, des jeux de rivalité, de concurrence, de conflit ouvert ou larvé;
- aux mécanismes sociaux, aux logiques sociales;
- aux processus récurrents;
- aux phénomènes culturels, sémantiques et symboliques.

Ainsi, le recours au récit de vie nous a donné accès à une richesse d'informations sur l'individu et ce, à des niveaux très divers. « Un travail sur l'histoire de vie permet alors de saisir les articulations entre les phénomènes objectifs, les déterminations inconscientes et l'expérience subjective » (De Gaulejac, 1999, p. 19). Ce sont ces informations croisées à une analyse compréhensive du récit qui se sont révélées productives pour notre recherche.

## Une méthode entièrement dédiée à notre objet de recherche

### *Une méthode d'investigation artisanale*

Afin de comprendre la « logique individuelle », nous avons mené des entretiens individuels non-directifs auprès d'individus salariés que nous avons repérés en raison des dispositifs juridiques qu'ils avaient mobilisés comme ressources dans le cadre de leur parcours de formation et que nous avons repérés dans notre travail de DEA comme vecteurs d'individualisation. Notre public cible était donc constitué de personnes ayant actionné un (ou des) dispositif(s) juridique(s) de formation individualisant(s)<sup>9</sup>, inscrites au CUEEP soit en Master 1, soit en licence de Sciences de l'Éducation, soit encore en Master 2. Ces personnes ont la particularité d'avoir mobilisé plusieurs dispositifs juridiques de formation, le plus souvent des dispositifs identiques, ce qui était intéressant dans le cadre de notre recherche pour faire émerger les modèles de parcours dans lesquels les individus évoluaient.

Durant les entretiens, nous avons une « vague » idée de ce que nous cherchions; notre préoccupation était de répondre aux questions que nous nous posions au début de notre travail de recherche. D'ailleurs, plus nous avançons dans nos investigations, plus ce que nous cherchions « s'éclairait ». Ainsi, nos préoccupations de recherche « prenaient forme », s'affinaient chemin faisant, « prenaient sens ».

Au départ, ce que nous cherchions pouvait se résumer en trois axes de questionnement et trois objectifs qui leur étaient associés (voir Tableau 1).

Nous avons obtenu des réponses à l'ensemble de ces questions. Les résultats ont donc été concluants de ce point de vue. Mais notre travail d'investigation s'est révélé plus riche encore dans la mesure où il nous a permis de comprendre :

- que les individus en situation de retour en formation évoluent dans des mondes différents (juridique, des « autres significatifs », professionnel, académique, personnel...);
- que ces mondes ont leurs spécificités, leurs temporalités;
- que ces mondes se côtoient ne marquant pas forcément de frontières étanches;
- que ces mondes sont partiellement en tension;
- que les tensions se « rencontrent » dans le dispositif de formation;
- que ces mondes déterminent l'utilisation des dispositifs juridiques de formation et dispositifs de formation par les individus;



Tableau 1  
 Axes de questionnement et objectifs du chercheur

<b>Axes de questionnement</b>	<b>Objectifs</b>
1) Le retour en formation	1) Mettre en évidence les facteurs endogènes et exogènes qui ont présidé au retour en formation et ainsi comprendre la motivation et l'implication du salarié
2) Le projet de formation	2) Mettre en évidence la façon dont le projet s'est mis en place, le rôle des dispositifs juridiques de formation, du salarié, les choix du salarié ou ceux qu'il pourrait faire, ses objectifs ou les difficultés auxquelles il a été confronté ainsi que les stratégies qu'il a mises en œuvre pour les résoudre ou les contourner.
3) La formation	3) Mettre en évidence la façon dont celle-ci s'est vécue, l'implication du salarié, les bénéfices retirés compte tenu de ses objectifs ou attentes, les difficultés rencontrées pendant la formation ainsi que les stratégies qu'il a déployées pour y remédier.

- que l'individu « est agi » par ces mondes autant qu'il « agit sur ces mondes ».

Au total, quatorze entretiens ont été menés en deux temps. Une première série d'entretiens a servi d'amorce à notre problématique de recherche. La deuxième série est venue d'une part confirmer ce que nous avons découvert grâce à la première série d'entretiens, d'autre part élargir nos « horizons d'attente », nos perspectives de recherche.

#### ***La parole des individus comme source de connaissance***

Dans le cadre de ce travail de recherche, nous nous sommes basée sur la parole des individus; notre posture de chercheuse a été une posture que nous avons appelée « analytique-compréhensive » et a visé à produire méthodiquement du sens à partir de la parole individuelle. Cette posture a nécessité de notre part que nous comprenions la parole « ordinaire »<sup>10</sup>. Comprendre la parole des individus est une obligation dans la mesure où celle-ci ne parle pas d'elle-même. « La parole n'est pas transparente mais constitue une construction dialogique complexe » (Demazière & Dubar, 1997, p. 7). En effet, on ne peut

jamais être sûr du sens de ce qui est dit car celui-ci dépend de la « cohérence de tous les éléments (extra-linguistiques) de la situation d'énonciation » (Demazière & Dubar, 1997, p. 34). En effet, la parole ne véhicule pas seulement des significations mais aussi des sens (subjectifs et objectifs<sup>11</sup>) qui échappent à la seule analyse linguistique selon Dubar. Pour avoir accès à ces sens, il nous fallait procéder au recueil et au traitement « compréhensif » des paroles des sujets qui ont fait l'objet d'entretiens.

Il nous fallait trouver le moyen de procéder au traitement « compréhensif » des paroles des individus sans trahir leur pensée. Cela nécessitait que nous comprenions comment les individus structurent le sens de leur « monde social », le produisent et rendent possible son appropriation et son interprétation par le chercheur.

Mais, prendre en compte la parole des individus nécessitait également que nous nous interrogeions sur la manière de considérer le langage, et, de l'analyser. En effet, fallait-il le considérer comme simple support de l'action ou pouvait-on le considérer comme élément déterminant de production de sens, de mise en forme du monde? En outre, comment allions-nous extraire le « véritable »<sup>12</sup> sens des paroles des individus? L'analyse structurale ne nous semblait pas pertinente pour ce faire. D'où l'invention d'une méthodologie opérationnelle que nous présentons un peu plus loin dans ces développements.

Pour répondre à ces questions, nous avons utilisé partiellement les travaux de Dubar (2001) qui affirme que c'est par la catégorisation sociale mise en œuvre dans le récit biographique que le sujet structure le sens de son « monde social », le produit et rend possible son appropriation par le sujet et son interprétation méthodique par le chercheur. C'est par la production de ses propres catégorisations du social, et pas seulement dans son rapport aux catégories « officielles », que le sujet s'approprie à la fois une conception du monde social et de sa place (actuelle, présente et future) à l'intérieur de celui-ci. Ainsi, réfléchir au sens subjectif consiste à mettre en évidence la structure de l'ordre catégoriel qui organise la production de son récit et la dynamique de son inscription dans cet ordre.

De même, la perspective que nous avons adoptée considère la parole comme une source essentielle. En effet, le langage ne doit pas être considéré comme un simple support de l'action mais bien comme un processus permettant au réel de se constituer. Autrement dit, le langage est non seulement un système de signes, un « enchaînement de symboles », un milieu mais aussi « une activité de mise en forme » (Cassirer, 1972, p. 30), « une matrice de production de formes différentes de conceptions de MOI et du MONDE (Cassirer, 1972, p. 33). C'est donc dans et par le langage que le social « prend

forme » et c'est par la parole que les sujets humains se socialisent en s'appropriant ces formes. Et cette activité d'appropriation des formes sociales revêt un caractère itératif et provisoire, donc inachevé puisque l'histoire d'un individu est soumise à l'inachèvement perpétuel, à un achèvement qui est toujours devant lui.

De même, il nous a fallu entrer dans les réseaux de relations par lesquels l'activité signifiante se réalise, réseaux constitutifs de toute parole. Tout cela dans le but d'identifier les catégories du social qui structurent les paroles d'un sujet mais également de repérer les identifications et différenciations, les disjonctions et conjonctions qui structurent l'activité signifiante.

Nous avons procédé à l'analyse des entretiens en quatre étapes :

- nous avons d'abord recherché les **séquences-types** des différents entretiens que nous avons recueillis. Dans ce cadre, il s'est agi pour nous de regrouper et d'ordonner les séquences du parcours de vie des individus dans l'ordre chronologique depuis la sortie de l'école jusqu'à la situation d'entretien et ce, en regroupant toutes les unités concernées pouvant constituer une même séquence-type. Nous avons à cette occasion élaboré un axe du temps afin de croiser les informations personnelles des individus avec les informations relatives à leur formation ou parcours professionnel;
- dans un deuxième temps, nous avons recherché les **actants du récit** des individus. Cette opération a consisté en une identification des personnages qui ont eu un rôle dans le parcours des personnes, le rôle des autres significatifs, que ce rôle ait été considéré comme positif ou négatif, majeur ou résiduel. Il s'est agi pour nous de comprendre leur influence sur les individus interrogés, de faire émerger leur véritable rôle. À cette occasion, nous avons pu nous apercevoir que beaucoup des individus interrogés ne se rendaient pas forcément compte de l'impact de ces personnes sur leur parcours individuel;
- dans un troisième temps, nous avons recherché les **classes d'arguments** qui structurent les récits des individus. Nous avons procédé à une mise en intrigue de leurs récits et cherché à identifier leurs univers de croyances. Pour cette analyse, nous avons en partie repris le travail de messieurs Dubar et Demazière.

Selon eux, le troisième niveau d'analyse et de déroulement de l'entretien considéré comme un récit, et que Barthes appelle celui de la « narration », concerne l'ensemble des arguments, démonstrations et propositions des

individus destinés à convaincre le chercheur qui les interroge et dialogue avec eux.

Mais convaincre de quoi? C'est toute la question de la narration considérée comme une manière spécifique de défendre une thèse, d'affirmer des convictions, de convaincre d'une vision du monde, de la vérité d'un univers de croyances, de la légitimité d'un système d'attitudes.

La manière spécifique de le faire dans un récit est la mise en intrigue. Construire une intrigue, c'est organiser les éléments d'un récit (séquences, actants...) de manière à ce qu'ils constituent une énigme, un problème à résoudre, un « coupable à trouver », un dilemme à traiter. C'est transformer une suite chronologique (de séquences, d'actants...) en une argumentation logique. C'est faire une histoire à raconter avec une thèse à défendre. L'analyse à ce troisième niveau consiste donc à regrouper l'ensemble des unités argumentaires selon des « classes d'arguments » dont chacune représente une étape logique dans un raisonnement. Pour ce faire, il faut porter une attention toute particulière à ces moments où le sujet dialogue avec le chercheur, argumente des réponses à ce qu'il pense être les questions qui lui sont posées;

- dans un quatrième temps, nous avons exploité la richesse des entretiens en extrayant les autres données présentes et plus particulièrement celles relatives à leur parcours de formation.

### ***La démarche inductive comme source de connaissance***

Notre démarche s'est voulue inductive c'est-à-dire que nous sommes essentiellement partie du recueil de données, et notamment de la parole des gens interrogés dans le cadre des entretiens, pour produire des connaissances.

À partir du moment où le chercheur « enrachine » la théorisation dans le traitement de données empiriques, cela signifie qu'il doit procéder à une comparaison systématique et continue des données qu'il rassemble progressivement. Il doit se créer ses propres outils d'analyse c'est-à-dire ceux qui sont le plus opérants pour lui. Cette théorisation ne s'élabore pas en une seule fois; elle résulte de comparaisons qui s'effectuent à différents niveaux et en différents temps. D'ailleurs, la notion de temps est également intéressante du point de vue de la souplesse du rythme du déroulement de la recherche. En effet, à partir du moment où le travail du chercheur ne repose plus sur la théorie mais sur les faits<sup>13</sup>, alors, le rapport au temps devient plus souple. Le chercheur est en effet tenu de s'adapter au terrain et d'alterner des phases de recueil de données, d'analyse, de comparaison, de transformation et de saturation progressive des catégories. D'ailleurs, l'une des principales occupations du chercheur, à rattacher directement à la démarche inductive, réside dans la

réduction du matériau brut, fruit du recueil de données, ainsi que dans l'activité de codage et de conceptualisation.

### **Les différents résultats obtenus**

Dans le cadre de notre recherche, nous avons ainsi pu faire ressortir :

- les dispositifs juridiques de formation actionnés par les individus dans le cadre de leur parcours;
- les objectifs qu'ils poursuivaient en actionnant ces dispositifs;
- les bénéfices retirés de ces dispositifs;
- l'initiateur de leur formation;
- leur projet de formation, leur motivation, les déterminants à ce projet;
- les stratégies d'information et d'élaboration de leur projet de formation;
- leurs marges de manœuvres et les alternatives à leur projet de formation;
- les difficultés rencontrées durant leur parcours de formation (obstacles, oppositions...);
- les stratégies mises en œuvre pour remédier à ces difficultés (alliances, négociations...);
- les bénéfices retirés de la formation et leur implication dans la formation.

Ces entretiens nous ont également permis :

- d'identifier si les individus étaient « victimes » de conflits de projets et, si tel était le cas, d'en rechercher leur origine;
- d'identifier la place de la formation dans le projet de vie des individus;
- d'identifier les projets des individus au moment de l'entretien, projets tant professionnels que personnels et de formation.

Ces entretiens nous ont en outre appris beaucoup sur le monde des « autres significatifs<sup>14</sup> » que les individus « côtoient », mais aussi sur ce qui les motive et les mobilise ainsi que sur les manières d'apprendre (apprenance). En revanche, le monde juridique (celui des dispositifs juridiques de formation) est peu mobilisé dans les discours si ce n'est pour évoquer l'utilisation de tel ou tel dispositif. De même le monde académique (celui des dispositifs de formation) n'est paradoxalement quasiment pas évoqué.

### **Conclusion : du singulier à l'universel**

En abordant ce travail de recherche, notre objectif était de comprendre des phénomènes, des comportements comme s'il s'agissait d'appréhender les parties d'un « Tout ». Il convenait donc de créer un « espace d'intelligibilité » capable de rendre compte du caractère unique, singulier des événements

biographiques pour les individus les ayant vécus et tenant à des circonstances, elles aussi, singulières, pour « rendre compte de la vie » (Gould, 1991, pp. 72-73). Cet espace, nous a par la même occasion permis de prendre conscience qu'il y a toujours de l'universel dans le singulier. En effet, ce que nous a permis notre travail de recherche c'est de mettre en évidence que même si la réalité est toujours singulière (Comment en effet pourrait-il en être autrement?), cette singularité est porteuse de connaissances formant une unité cohérente, d'éléments indécomposables, d'universaux de l'expérience constitutifs du genre humain. Quoi de plus ressemblant à un Homme qu'un autre Homme? En réalité, toute donnée scientifique porte, bien qu'en proportions différentes, à la fois du singulier et de l'universel. Ce qui en réalité tendra à faire varier les proportions sera le travail du chercheur (en permanence sur la voie de la théorie) c'est-à-dire dans une large mesure sa propre manière « d'appréhender le Monde » qui l'entoure.

## Notes

<sup>1</sup> On sait que c'est Gaston Pineau qui est le pionnier des histoires de vie en formation ; il les considère comme appartenant à la catégorie des « arts formateurs de l'existence ». Le récit de vie apparaît dans le champ de la formation à la fin des années 70, dans le contexte des transformations économiques et sociales qui affectent les sociétés occidentales et des remises en cause politiques et idéologiques qu'elles entraînent. À cela, il faut ajouter le malaise identitaire né de l'incapacité des institutions à apporter des réponses aux interrogations et aspirations individuelles. Ainsi, les histoires de vie apparaissent en formation au moment où l'individu a de plus en plus de mal à trouver sa place dans « l'histoire collective » et où il est renvoyé à lui-même pour définir ses propres repères et faire sa propre histoire. Les histoires de vie en formation reposent sur le postulat que, à côté des savoirs formels et extérieurs au sujet que vise l'institution scolaire et universitaire, il existe des savoirs subjectifs et non formalisés que les individus mettent en œuvre dans l'expérience de leur vie et dans leurs rapports sociaux. Ainsi, les individus sont considérés comme des acteurs à part entière de leur propre formation, formation qu'ils s'assurent en formant l'histoire de leur vie et ce, dans le but non seulement d'agir sur eux-mêmes mais également sur les structures sociohistoriques dans lesquelles ils évoluent, en leur donnant les moyens de réinscrire leur histoire dans le sens ou la finalité d'un projet.

<sup>2</sup> Dilthey ne souhaitait-il pas faire de l'histoire de vie le paradigme même de la recherche compréhensive qu'il opposait, à la recherche explicative des sciences de la nature?

<sup>3</sup> Le récit de vie, autrement dit la vie racontée, n'est pas la vie et il serait utopique de vouloir reconstituer pour soi-même ce qui serait le cours factuel et objectif du vécu.

<sup>4</sup> Très souvent d'ailleurs il ne l'a pas été étant donné la complexité d'une vie ou encore celle de raconter une vie dans l'ordre chronologique, la mémoire faisant souvent défaut ou faisant le tri consciemment ou inconsciemment des épisodes de la vie dont elle veut garder précieusement la trace.

<sup>5</sup> En effet, pour reprendre les termes de Ricoeur (1985), « l'identité narrative » que se donne le narrateur par la « mise en intrigue » de soi-même n'est jamais qu'une figure parmi d'autres possibles, vouée à être indéfiniment reprise et révisée.

<sup>6</sup> J'emprunte cette expression à Charlier, Nizet et Van Dam (2005) qui l'utilisent dans leur livre intitulé *Voyage au pays de la formation des adultes, dynamiques identitaires et trajectoires sociales*.

<sup>7</sup> Nous verrons dans la deuxième partie de ce travail l'importance non négligeable du monde juridique sur les parcours de formation d'adultes même si ceux-ci n'en ont pas toujours conscience.

<sup>8</sup> Si tant est que cela puisse être le cas.

<sup>9</sup> Ces dispositifs sont le CIF, le DIF, le bilan de compétences, la validation des acquis de l'expérience. Notons qu'aucun des individus rencontré n'avait mobilisé de DIF. Cela s'explique en raison de la « jeunesse » du dispositif au moment de l'entretien.

<sup>10</sup> Celle des individus lors des entretiens. Ceci postule que cette parole n'est pas directement appréhendable.

<sup>11</sup> Il nous a fallu nous questionner sur le sens d'« objectif » et de « subjectif » dans ce cadre.

<sup>12</sup> Pour peu que celui-ci existe.

<sup>13</sup> Les faits comme théorie cristallisée.

<sup>14</sup> Ils appartiennent au « monde personnel » des individus développé dans le chapitre 7 de notre travail de doctorat (Roekens, 2010).

## Références

- Bertaux, D. (2006). *Le récit de vie, l'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Colin.
- Cassirer, E. (1972). *La philosophie des formes symboliques. Tome 1. Le langage*. Paris : Editions de Minuit.
- Charlier, B., Nizet, J., & Van Dam, D. (2005). *Voyage au pays de la formation des adultes, dynamiques identitaires et trajectoires sociales*. Paris : L'Harmattan.
- De Gaulejac, V. (1999). *L'histoire en héritage, roman familial et trajectoire sociale*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Delory-Momberger, C., & Hesse R. (2001). *Le sens de l'histoire. Moments d'une biographie*. Paris : Anthropos.

- Demazière, D., & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Paris : Nathan.
- Dubar, C. (2001). *La crise des identités*. Paris : Presses universitaires de France.
- Fabre, M. (2004). Préface. Dans C. Delory-Momberger (Éd.), *Les histoires de vie, de l'invention de soi au projet de formation* (p 16). Paris : Anthropos.
- Gould, S. G. (1991). *Quand les poules auront des dents*. Paris : Seuil.
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit III. Le temps raconté*. Paris : Seuil.
- Roekens, N. (2010). *De l'individualisation à la singularisation des parcours de formation d'adultes : l'adulte en formation, un sujet à la croisée de mondes... un sujet croiseur de mondes...* (Thèse de doctorat inédite). Université des Sciences et Technologies de Lille, France.

***Nathalie Roekens** est titulaire d'un doctorat en Sciences de l'Éducation. Chercheure associée au laboratoire CIREL-TRIGONE, elle est professeure de Lettres Modernes en collège et chargée de cours à l'université de Lille 1 dans le domaine de la formation professionnelle continue auprès de publics adultes. Elle s'intéresse particulièrement à l'individualisation et à la singularisation des parcours de formation des salariés en reprise de formation.*