

LE RECIT DE VIE DANS LA RECHERCHE EN SCIENCES DE L'EDUCATION

Aristide Thierry KUITCHE DEFFO

Université de Yaoundé 1

Aristide.kuitche@gmail.com

Annie Chancelle ONANA

Université de Yaoundé 1

Vandelin MGBWA

Université de Yaoundé 1

Résumé

L'objectif de cet article est d'analyser le récit de vie comme une technique vivante de collecte de données qualitatives dans l'analyse et la compréhension des faits éducatifs. En effet, si le récit de vie constitue une méthode qualitative congruente pour appréhender le sens des phénomènes en sciences sociales à travers leurs temporalités, la réalité est toute autre en sciences de l'éducation où l'objet d'étude tout en étant un phénomène social, renferme une certaine particularité : le fait éducatif est produit par les agents éducatifs. Pour réaliser cet objectif, la recherche s'intéresse à quatre (04) étudiants et étudiantes inscrit-e-s en cycle doctoral à la faculté des sciences de l'éducation de l'université de Yaoundé 1 et en phase terminale de leurs travaux de recherche. Elle questionne leurs procédures mises en place pour collecter les données nécessaires à l'élaboration de la recherche. La collecte des données s'est faite à travers la technique de l'entretien semi-directif et à partir d'un guide d'entretien. L'analyse de contenu thématique qui a permis d'analyser les données révèle que le récit de vie induit le développement personnel et professionnel des personnes qui s'y prêtent : il est un fondement de la vie cognitive et émotionnelle de l'expert et du chercheur en sciences de l'éducation. En ce sens, il est agent de mémoire. Le récit génère du sens et ce faisant, soutient le processus de construction identitaire dans la mesure où le sujet se raconte, donne sa version à la fois singulière et sociale de vivre sa profession.

Mots-clés : *récit de vie, sciences de l'éducation, fait éducatif, tiers-actant.*

Keywords: *life story, educational sciences, educational fact, third actor.*

Introduction

La méthode qualitative est particulièrement pertinente pour approcher, analyser et comprendre des objets d'étude individuels ou sociaux dans leurs aspects temporels. La temporalité ici 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 perspective, la méthode qualitative se présente comme cette succession

d'opérations et de manipulations intellectuelles qu'un chercheur fait subir à un objet ou un phénomène humain pour en faire surgir les significations pour lui-même et pour les hommes Mucchielli (2012). Sa particularité est qu'elle envisage les phénomènes humains comme des phénomènes de sens qui peuvent être compris par un effort de sens tenant à la fois à la nature humaine du chercheur, de l'acteur social, éducatif, et à la nature des phénomènes de sens. Pour parvenir au sens des phénomènes de sens produits par les acteurs éducatifs, une immersion dans leur monde semble nécessaire. Pour ce faire, le chercheur est appelé pénétrer le monde des acteurs afin de les amener à livrer leurs versions des faits. D'où le recours au récit de vie ou à l'entretien biographique.

Introduite dans les sciences sociales depuis le début du XXe siècle avec les travaux fondateurs de l'école de Chicago (Bertaux, 2010), portant sur le « *le paysan polonais* » réalisé par Znaniecki (1919), le récit de vie se présente comme une technique qualitative qui vise la collecte de la totalité de l'histoire d'une personne, des pratiques professionnelles dans un corps de métier. Il décrit non seulement la vie intérieure du sujet et ses actions, mais aussi les contextes interpersonnels et sociaux qu'il traverse ou a traversés (Bertaux, 2010). Le récit de vie fait son entrée dans les sciences de l'éducation à partir des travaux de Pineau (2006) et Dominicé (1990). À travers les travaux de ces auteurs, le récit de vie en sciences de l'éducation se voit doter d'un fort pouvoir d'intelligibilité qui permet de faire émerger le sens que les acteurs accordent à leurs actions en stimulant notamment leur capacité réflexive. Le récit de vie constitue alors un média pour faire prendre conscience à un praticien des ressources construites au cours de sa trajectoire dans une visée émancipatrice et en ce sens, constitue un catalyseur pour l'action.

En sciences de l'éducation, l'usage du récit de vie permet de placer le tiers-actant au centre de la recherche, de lui donner la parole dans le processus de recherche, de lui accorder une identité. Ce faisant, les agents éducatifs ne sont plus considérés comme de simples agents statistiques, mais comme des acteurs sensibles et agissants du monde, qui dans diverses situations y jouent des éventuelles structures normatives qui s'imposent à eux. Ils deviennent ainsi stratèges, engagés, et surtout actifs (Boltanski, 2009). Placer ainsi le tiers-actant au centre de la recherche, c'est faire de lui un « *laboratoire social* » (Le Breton, 2004, p 20). Lui donner la parole à travers le récit de vie permet d'accéder aux motifs de l'action, aux ressorts de l'engagement, aux singularités de l'expérience

vécue, voire aux dimensions réflexives et créatrices de la personne qui donnent sens aux faits éducatifs.

Le fait éducatif est multidimensionnel et relève de processus à la fois biologique, psychologique, sociologique, historique, etc. En effet, le fait éducatif au sens de Mialaret (2017, p. 30) est

une action exercée sur un sujet ou un groupe de sujets, action telle qu'acceptée et même recherchée par le sujet ou le groupe de sujets en vue d'aboutir à une modification profonde, telles que de nouvelles forces vives naissent dans les sujets et que ceux-ci deviennent eux-mêmes des éléments actifs de cette action exercée sur eux-mêmes.

Pour rendre compte de cette multi-dimensionnalité du fait éducatif, il est nécessaire de faire une incursion dans le monde privé des acteurs. D'où la nécessité d'une approche biographique mettant en avant le récit de vie qui favorise la rentabilité chez les acteurs. Cependant, les conditions de recherche dans ce domaine qui s'intéresse aux faits éducatifs et aux pratiques éducatives conduisent les chercheurs en sciences de l'éducation à privilégier d'autres techniques d'investigation. Elles s'intéressent également aux actions éducatives qui font référence à l'ensemble des actions et influences exercées volontairement par un être humain sur un autre être humain, en principe par un adulte sur l'enfant. Aussi celles-ci ne peuvent-elles être saisies sans faire une incursion dans le monde privé de l'acteur éducatif qui peut être entre autres le professionnel d'éducation, l'acteur de la chaîne de supervision pédagogique, celui qui reçoit les services éducatifs (l'élève, l'étudiant et dans une moindre mesure l'adulte dans une situation andragogique).

1. Problématique

Cette recherche s'appuie sur les travaux de Delory-Momberger (2018) portant sur l'approche biographique dans les sciences de l'éducation et ceux de Bertaux (2010) portant sur le récit de vie en sciences sociales. Pour Delory-Momberger, la recherche biographique participe d'une approche anthropologique qui examine les conditions et les manifestations de la constitution et de la différenciation individuelle selon les époques, les sociétés ainsi que les cultures. Pour elle, dans ces processus de constitution individuelle, la recherche biographique s'attache à comprendre la part que prennent les constructions biographiques et articule l'étude des pratiques biographiques avec les formes sociohistoriques du rapport de l'individu au monde social. Aussi

interroge-t-elle la fonction de l'activité biographique dans le processus de socialisation et dans la production de la réalité sociale et culturelle (Melin, 2020).

Dans le champ de l'éducation, Delory-Momberger assigne un rôle particulier à la recherche biographique. Car la recherche biographique s'attache à mieux comprendre la manière dont les acteurs font signifier leurs expériences de formation et d'apprentissage. Le rôle que jouent les institutions éducatives et formatives dans les constructions biographiques individuelles et dans les processus de socialisation (Delory-Momberger, 2014). Aussi, l'approche biographique/le récit de vie concourt-il au développement des compétences à travers l'explicitation de son vécu par les professionnels, les apprenants, voire les acteurs de la chaîne de supervision pédagogique. En donnant la parole à l'acteur éducatif, le récit de vie lui donne un pouvoir d'agir et lui donne l'occasion de s'exprimer librement sur sa profession, son activité ; il est maître de lui-même (Delory-Momberger, 2022). Ainsi, la recherche biographique ou le récit de vie est centré sur le passé, sur le vécu, dans le but de les comprendre (Wulf, 2020).

Pour comprendre ce qui s'est passé dans la vie passée, il est nécessaire pour l'acteur de répéter ses événements dans l'imaginaire (Selon Wulf, 2020). Cette répétition de la vie passée se fait par le biais des processus mimétiques, dans lesquels se produit une approximation du passé. C'est dans cette imitation productive des événements de la vie que naissent les premières formes de compréhension du vécu. Aussi, dans la mesure où de nombreux événements importants de la vie des acteurs sont-ils liés à des rituels, l'exploration des rituels mentionnés dans le récit biographique permet de mieux comprendre la vie dont il est question. Il invite le praticien, l'apprenant, le responsable de la chaîne de supervision, bref le tiers-actant à poser un regard sur certains éléments de son passé, à les analyser, à les mettre en relation avec une situation contemporaine/une situation professionnelle contemporaine pour les praticiens et les responsables de la chaîne de supervision. Analysant le récit de vie dans une approche psychologique et éducative, Piron et Arsenault (2022) le conçoivent comme un « *mode de savoir narratif* », c'est-à-dire comme une source de connaissance. Pour ces auteurs, le récit de vie est utilisé en sciences de l'éducation dans l'optique de comprendre d'autres pratiques professionnelles qui ne comportent pas encore de langage écrit.

Dans cette perspective, le récit de vie s'inscrit dans une approche ethnosociologique qui désigne selon Bertaux (2010, p 15) : « *un type de*

recherche empirique fondée sur l'enquête de terrain et des études de cas, qui s'inspire de la tradition ethnographique pour ses techniques d'observation, mais qui construit ses objets par référence à des problématiques sociologiques ». La mention du terme récit de vie évoque l'image d'un récit complet, c'est-à-dire traitant de la totalité de l'histoire d'une personne. Ce récit commence par la naissance, l'histoire des parents, leur milieu, voire leur origine sociale et couvre toute l'histoire de la vie du sujet. Pour chaque période de cette histoire, le récit décrit non seulement la vie intérieure du sujet, mais aussi les contextes interpersonnels et sociaux qu'il/elle a traversé (Bertaux, 2010).

Il y a lieu de considérer que l'on parle de récit de vie dès lors qu'un sujet raconte à quelqu'un d'autre, chercheur ou pas, un épisode quelconque de son expérience vécue. Toutefois, cette forme n'exclut pas l'insertion d'autres formes de discours. En effet, pour bien raconter une histoire, il faut camper des personnages, décrire leurs relations réciproques, expliquer les raisons d'agir, décrire les contextes des actions et interactions. Pour Bertaux (2010), il y a récit de vie dès lors qu'il y a apparition de la forme narrative dans la *racontabilité* d'une partie de l'expérience vécue. Le récit de vie retrace le parcours d'une vie. En ce sens, il raconte l'histoire de cette vie. Bertaux le structure autour d'une succession temporelle d'événements, de situations, de projets voire des actions. Ces événements en constituent la colonne vertébrale, la trajectoire de vie racontée par le sujet.

Le récit de vie au sens de Bertaux (2010) est une invite *de facto* au sujet à considérer ses expériences passées à travers un filtre. Pour ce faire, il est informé des intérêts de connaissance du chercheur soit par lui-même, soit par un intermédiaire au moment de la prise de contact. Le filtre oriente et recentre l'entretien. Dans le même sens, Dio et *al* (2021) soutiennent que le récit de vie offre un éclairage sur les parcours professionnels. En sciences de l'éducation tout comme dans les sciences sociales, le récit de vie est orienté par l'intention de connaissance du chercheur qui le recueille. Selon Bertaux (2010), cette intention doit être explicite dès le premier contact et permettre au spécialiste de répondre aux attentes du chercheur. Au terme de cette explicitation, elle doit être comprise, acceptée et intériorisée par le spécialiste sous la forme d'un filtre implicite à travers lequel il sélectionne subconsciemment, dans l'univers sémantique de la totalisation intérieure de ses expériences, ce qui est susceptible de répondre aux attentes du chercheur. Toutefois, si le chercheur est au début de sa recherche, dans sa phase exploratoire, les premiers récits de vie lui servent à baliser le terrain.

Bertaux (2010, p 48) souligne que « *le récit de vie recueilli à des fins ethnosociologique est tout autre chose que la forme orale d'une autobiographie potentielle. Il est certes un témoignage sur l'expérience vécue ; l'expérience de vie sociale (...) mais c'est un témoignage orienté vers la connaissance du chercheur qui le recueille* ». Ce qui suppose qu'il remplit des fonctions qui sont à la fois exploratoire, analytique et expressive. Alors que la fonction exploratoire s'exprime lorsque le chercheur s'aventure ou débarque en terrain inconnu, la fonction analytique intervient dès les premiers entretiens. Ceux-ci sont réécoutés, transcrits, lus et relus, puis analysés à la lumière d'une grille théorique qui guide le chercheur tout au long de sa recherche. La fonction analytique du récit de vie vient en continuité de la fonction exploratoire.

Dès la phase analytique, la fonction des récits de vie change progressivement. Nourri de l'écoute des premiers entretiens, et des informations recueillis à d'autres sources, le chercheur dispose d'une représentation mentale des mécanismes de fonctionnement de son objet d'étude. La phase analytique s'achève lorsque les entretiens n'apportent plus de valeur ajoutée à la connaissance de l'objet d'étude. Or, analyser le récit de vie dans la recherche en sciences de l'éducation relève de l'épistémologie de la collecte des données. Notamment l'épistémologie du récit de vie dans les sciences sociales et les sciences de l'éducation. S'inscrivant dans l'approche qualitative dans laquelle les phases de recueil, d'analyse et d'interprétation des données sont étroitement liées et ne peuvent être dissociées (Bertaux, 2010), le récit de vie relève de l'épistémologie qualitative. Il s'agit ici de procéder à une réflexion sur la manière de procéder dans les sciences de l'éducation. Selon Vincent-Ponroy et Chevalier (2016), le récit de vie est conçu comme un idéal de la totalité de l'histoire d'une personne. Il commence par la naissance, couvre toute l'histoire de la vie du sujet. Prenant appui sur les travaux de Bertaux (2010), ils soutiennent que pour chaque période de cette histoire, le récit de vie décrit non seulement la vie intérieure du sujet et de ses actions, mais aussi les contextes interpersonnels et sociaux qu'il a traversés.

2. Méthodologie

2.1. Participants à l'étude

Pour recruter les participants (tiers-actants) à la recherche, nous avons appliqué le choix raisonné typique (Fortin & Gagnon, 2022). Il consiste à sélectionner les individus dont on pense être détenteurs

d'informations cruciales pour l'étude et très souvent des personnes disponibles et disposées à participer à la recherche. L'objectif étant de comprendre les usages du récit de vie par les doctorants, la sélection des participants s'est faite sur la base de leur disponibilité et des critères d'inclusion suivants : (1) être étudiant à l'Université de Yaoundé 1, (2) être inscrit en cycle doctoral à la faculté des sciences de l'éducation, (3) avoir déjà procédé à la collecte des données de sa thèse, et (4) avoir utilisé le récit de vie comme technique de collecte des données.

2.2. Outil de collecte des données

La technique utilisée pour collecter les données après des tiers-actants est l'entretien individuel semi-directif qui a permis de dégager une compréhension riche du phénomène de l'étude (Savoie-Zajc, 2004). La collecte des données s'est faite à base d'un guide d'entretien thématique permettant de retracer les différentes étapes du processus de collecte de données par les doctorants en sciences de l'éducation. Selon Bioy et *al*, (2021), l'entretien semi-directif a permis la production de données dans la mesure où, il a représenté un outil irremplaçable pour avoir accès aux informations subjectives des individus. Nous avons adopté une posture neutre tout au long de la phase de collecte des données. Cette posture a permis de rassurer les tiers-actants et surtout de leur donner la possibilité de s'exprimer de manière libre et sans contrainte.

2.3. Collecte des données

Les entretiens autobiographiques ont permis de dégager une compréhension précise de la manière dont les doctorants collectent les données en faisant usage du récit de vie (Savoie-Zajc, 2004). Les relances ont permis de se focaliser sur les questions liées aux techniques de collecte de données, le but étant de retracer les trajectoires de collecte empruntées par les doctorants dans leur processus de collecte. Les séances d'entretien, durant entre 30 à 45 minutes, ont souvent démarré par un échange sur les différentes problématiques abordées par les doctorants. Elles se sont déroulées dans les différents laboratoires dans lesquels les participants sont membres. Il fallait également rappeler à chaque doctorant le but de l'étude, la technique de recueil des données, l'enregistrement en l'occurrence, et l'utilisation de celles-ci, notamment la transcription et l'exploitation des discours à des fins scientifiques.

2.4. Technique d'analyse des données

Les données collectées ont été analysées à travers la technique d'analyse thématique de contenu séquencé (Paille & Mucchieli, 2012). Elle a permis d'analyser les séquences d'informations retenues après la phase de dépouillement en faisant des interférences par identification systématique et objective des caractéristiques spécifiques du message. Cette méthode d'analyse des données verbales a permis de rendre compte de « *l'expérience interne des sujets* » (Castillo, 2021). En effet, la démarche de compréhension consiste en l'évaluation des phénomènes étudiés et part de l'expérience des sujets. Ainsi, nous avons cherché à réfuter l'illusion de la transparence des faits sociaux et à nous écarter des dangers de la compréhension spontanée (Badin, 2013). Après la transcription des entretiens, nous avons procédé à l'analyse du sens et de la puissance des discours de chaque doctorant (Balandier, 2004), suivie d'une description séquencée des données retenues (Castillo, 2021). Si la description a consisté à recenser et ordonner les faits, l'analyse quant à elle a permis de proposer des interprétations de discours devant éclairer la compréhension des formes de résilience liées à la collecte des données.

3. Résultats et discussion

3.1. L'agent éducatif détenteur du savoir

L'analyse des données au travers de la technique de l'analyse de contenu thématique a permis de mettre en exergue quelques aspects majeurs. Les faits éducatifs sont produits et reproduits par les acteurs éducatifs dans le cadre de leurs activités quotidiennes. Le récit de vie, plus que tout autre dispositif de collecte des données a permis une saisie, au travers de l'interaction entre le chercheur et un agent d'éducation, le point de vue des différents intervenants dans la situation éducative, leur compréhension d'une expérience particulière, leur vision du monde, en vue de les rendre explicites, de les comprendre en profondeur ou encore d'en apprendre davantage sur une situation éducative particulière. La parole étant donnée à l'agent d'éducation, le récit de vie se présente comme l'instrument privilégié pour entrer dans son monde, dans sa profession et mettre à jour sa représentation du monde de sa profession.

Toutefois, pour pénétrer ce monde propre et intime à l'agent d'éducation, le chercheur se doit d'adopter une attitude qui encourage l'agent à exprimer son point de vue, à lui parler de sa profession à s'ouvrir au chercheur qui lui est étranger. À cet effet, le participant **A** affirme :

Pour que les enseignants répondent à mes questions, j'ai dû les rassurer sur le fait que les informations qu'ils partageaient avec moi devaient rester confidentielles et ne devaient être utilisées que dans le cadre de la recherche. Et au terme de chaque entretien, je revenais vers eux avec les transcriptions des différents entretiens et les sollicitaient pour un complément d'information.

S'intéressant à un domaine professionnel où les pratiques professionnelles relèvent souvent de la subjectivité des praticiens, et sont caractérisées par l'ambiguïté et l'indétermination, le chercheur se doit d'aborder les questions sensibles ainsi que les questions vives avec tact et dextérité afin d'éviter de porter atteinte à la sensibilité, à la professionnalité du professionnel d'éducation, de l'acteur éducatif, du sujet d'éducation, du responsable de la chaîne de supervision pédagogique. À cet effet, le participant **D** affirme :

Au début, mes répondants étaient un peu retissants vu que j'interrogeais leurs pratiques, leurs postures, bref, leur vécu quotidien dans leur profession. Et comme ils étaient tous des responsables de la chaîne de supervision pédagogique et bien que voulant me communiquer les informations dont j'avais besoin, il se posait une forme de barrière que j'ai dû rompre afin d'avoir une communication fluide avec ces derniers.

En donnant la parole à l'acteur, au professionnel d'éducation, au sujet d'éducation, le chercheur en sciences de l'éducation a adopté une perspective qui le valorise. Ce faisant, le chercheur a accordé une place importante dans la compréhension que ce dernier peut avoir sur son propre agir. C'est à partir du point de vue du professionnel d'éducation, de l'agent éducatif que le chercheur s'intéresse aux savoirs pratiques mis en œuvre dans une situation d'éducation à travers certaines dimensions de l'agir professionnel. En ce sens, le tiers-actant se sent compétent, capable de réfléchir à son agir et d'en rendre compte lorsqu'il est sollicité. En leur donnant la parole, le récit de vie permet au chercheur en sciences de l'éducation de poser un regard interne sur les pratiques professionnelles des agents d'éducation. Il adopte de ce fait le point de vue, le sens que le praticien, l'acteur éducatif, le sujet d'éducation, le responsable de la chaîne de supervision donne à sa/ses pratiques.

3.2. De la nécessité d'une incursion dans le monde de vie des acteurs

L'incursion dans le monde de vie de l'acteur donne la latitude de s'exprimer sur son agir professionnel. En effet, les actes posés par les acteurs du champ éducatif ne peuvent véritablement être racontés que par ces derniers. Le récit de vie leur a offert cette possibilité de rendre compte de leur vécu professionnel, d'explicitier les gestes professionnels. À travers le récit de vie, l'acteur est parvenu à mettre à la disposition du chercheur le matériau dont il a besoin pour l'élaboration de sa problématique, en explicitant ses gestes professionnels et les différentes postures qu'il adopte dans la classe lorsqu'il est enseignant ou qu'il adopte en tant que responsable de la chaîne de supervision pédagogique. À cet effet, le participant **C** affirme :

En utilisant le récit de vie comme technique de collecte de données dans le cadre de mes travaux de doctorat, j'ai pu saisir les difficultés, les défis auxquels les enseignants sont confrontés au quotidien à travers les discours des enseignants qui constituaient la cible de mon étude. Aussi, m'intéressant aux acteurs de la chaîne de supervision pédagogique, ces derniers ont pu me donner les stratégies élaborées au niveau institutionnel pour accompagner les enseignantes et enseignants dans l'exercice de leur profession.

À travers le récit de vie, le chercheur a une saisie globale, dans son grain le plus fin des jeux de co-activité enseignant-élève, des gestes professionnels de l'enseignant, du responsable de la chaîne de supervision pédagogique. À travers sa gestuelle, l'acteur partage la totalité de son expérience avec le chercheur et permet à ce dernier d'appréhender les moindres recoins de la profession. L'acteur éducatif a explicité comment il gère le groupe classe, la dynamique de groupe qui s'y crée. En effet, dans la mesure où la classe accueille un groupe au sens psychosocial du terme, et, de ce fait, constitue un groupe social restreint, l'enseignant se doit de développer des compétences qui lui permettent de gérer ce groupe classe, d'y maintenir un climat dialogique propice aux apprentissages. Aussi, l'incursion dans le monde de l'acteur à travers le récit de vie a-t-elle permis au chercheur de construire une distinction entre les gestes de métier et les gestes professionnels, de saisir l'épaisseur de la pratique professionnelle. Le récit de vie a permis une saisie globale de l'épaisseur de l'activité enseignante pour ce qui est des praticiens de classe. Car il a permis un passage de l'expérience au langage et a exigé du praticien un travail de mise à mots de son vécu.

3.3. Application du récit de vie en sciences de l'éducation

Le récit de vie en sciences de l'éducation se présente comme une stratégie d'accès au réel produit par les acteurs du système éducatif. À travers cette stratégie d'accès au réel, il est question pour le chercheur de parvenir à la définition d'un mode d'analyse des situations sur la base d'un cadre conceptuel issu de la problématique et de réussir à appréhender, comprendre et analyser le réel à partir d'une position consciente. Après avoir recueilli le matériau, le chercheur consacre du temps à son traitement, puis à son analyse. Le traitement ici a consisté en la transcription, la mise en texte, mettre en forme les propos des participants à la recherche.

L'analyse quant à elle a consisté à faire ressortir les éléments de sens que les participants ont évoqués dans leurs discours et les classer suivants des catégories prédéfinies par le cadre théorique de référence ; adopter une technique de réduction utilisée pour structurer, mettre en forme les propos en partant de la grande diversité des propos et des manières de communiquer de chacun à une intelligibilité organisée. Ensuite, le chercheur a procédé à une comparaison. Par la suite, elle a fait ressortir les convergences, les divergences, les fils conducteurs. Ces convergences et divergences ont permis l'articulation suivant les modalités définies par le cadre théorique de référence. Ici, le chercheur s'est inscrit dans une dynamique de clarification de sens du discours des participants à la recherche.

Après la phase de description des discours et de l'analyse, le chercheur a procédé à l'interprétation. L'interprétation ici a fait appel à la créativité du chercheur. En effet, si le processus de description et d'analyse ont reposé beaucoup plus sur la compétence à utiliser divers outils de travail pour effectuer la réduction et la comparaison, le processus d'interprétation a requis de la part du chercheur des compétences qui sont plus de l'ordre de l'intuition, de l'inventivité, de la capacité de faire des liens avec les concepts théoriques, de nuancer, de relier les résultats avec ce qui est déjà connu à propos du phénomène étudié.

Conclusion et Discussion

Le récit de vie conduit à la biographiasson du quotidien des acteurs éducatifs. En tant que méthode biographique, elle vise à appréhender les faits éducatifs via la narration que les acteurs du système

éducatif font de leurs différentes expériences. Ce faisant, le récit de vie en sciences de l'éducation s'inscrit dans une démarche inductive dans laquelle il ne s'agit pas de produire, à partir de méthodes quantitatives de collecte et d'analyse de données, des résultats venant confirmer ou infirmer des hypothèses préalablement définies comme c'est le cas lorsque le chercheur suit une démarche hypothético-déductive. Il s'agit plutôt de produire une description fine et approfondie d'un fait éducatif, d'un parcours professionnel, d'une situation éducative, à partir du récit qu'un informateur ou un « sujet » fait de sa vie ou d'une période donnée de sa vie.

Aussi, les résultats permettent-ils de comprendre qu'il est intéressant d'aborder la recherche en éducation en adoptant le point de vue des praticiens ; en privilégiant la parole des acteurs qui la mettent en œuvre, plus précisément celles des enseignants, des responsables de la chaîne de supervision, des élèves, ou des étudiants afin d'appréhender avec eux ce qu'ils envisagent durant leurs différentes interventions. Au demeurant, le récit de vie en sciences de l'éducation est d'un fort pouvoir d'intelligibilité dans la mesure où il permet de faire émerger le sens que les acteurs donnent à leur action en stimulant leur capacité de réflexivité. Il permet aussi de faire prendre conscience aux différents acteurs impliqués dans les situations éducatives des ressources construites tout au long de leur trajectoire dans une perspective émancipatrice et en ce sens constitue un catalyseur pour l'action.

Références bibliographiques

Badin Lawrence (2013), *L'analyse de contenu*, Presses Universitaires de France.

Balandier Georges, (2004), *Sens et puissance : les dynamiques sociales*, Presses Universitaires de France.

Bertaux Daniel, (2010), *Le récit de vie*, Paris, Armand Colin.

Boltansky Luc, (2009), *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Gallimard.

Boyer Priscilla et Martineau Stéphane, (2021), *Rédiger une problématique en recherche qualitative ou l'enjeu de l'affirmation du chercheur à travers l'écriture*, Québec, Presses de l'Université Laval.

Boy Antoine., Castillo Marie-Carmen et Koenig Marie, (2021), *Les méthodes qualitatives et quantitatives en psychologie clinique et psychopathologie*, Paris, Dunod.

- Castillo, Marie-Carmen**, (2021), « *La méthode qualitative est ses enjeux* » in *Les méthodes qualitatives en psychologie clinique et psychopathologie*, dirigé par A. Boy, et M-C. Castillo, M. Koenig, Paris, Dunod.
- Demazière Didier et Dubar Claude**, (1997), *Analyser les entretiens biographiques*, Paris, Nathan.
- Delory-Momberger Catherine**, (2014), *De la recherche biographique en éducation. Fondements, méthodes, pratiques*, Paris, Téraède.
- Delory-Momberger Catherine**, (2017), *De quel savoir la recherche biographique en éducation est-elle le nom ?* Le sujet dans la cité, 6(1), 9-22.
- Dioh, Marie Laure, Gagnon Raymonde et Racine Michel**, (2021), *Le récit de vie comme voie d'accès à l'expérience vécue par les personnes migrantes en processus d'intégration dans la région des Laurentides*, Recherche qualitative, 40(2), 81-100.
- Dominicé Pierre**, (1990), *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan.
- Fortin Marie Fabienne et Gagnon Johanne**, (2022), *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*, Québec, Chenelière éducation.
- Lebreton David**, (2004), *Les passions ordinaires, anthropologie des émotions*, Paris, Payot.
- Melin Valerie**, (2020), *L'expérience du raccrochage scolaire : apprendre à dire et faire entendre l'évènement du décrochage scolaire pour le penser, le dépasser et faire une histoire*. Questions vives, 34.
- Mialaret Gaston**, (2017), *Les sciences de l'éducation. Aspects historiques. Problèmes méthodologiques*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Paille, Pierre et Mucchieli Alex**, (2012), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.
- Savoie-Zajc Lorraine**, (2004), *La recherche qualitative/interprétative*, in *La recherche en éducation*, dirigé par T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, Québec, Éditions du CRP.
- Vincent-Ponroy Julia et Chevalier Françoise**, (2018), *Le récit de vie, méthode de recherche en sciences sociales*, Paris, Ipag Business school.
- Wulf Christophe**, (2020), *La biographie comme processus répétitif, mimétique et rituel*, in *Le sujet dans la cité*, 2(10), 25-40.
- Piron Florence et Arsenault Elibabeth**, (2022), *Guide décolonisé et pluriversel de la formation à la recherche en sciences sociales et humaines*, Québec, Editions sciences et biens commun.