

volume 30, numéro 1

Recherches qualitatives

De l'usage des perspectives
interactionnistes en recherche

Sous la direction de

Joëlle Morrissette, Sylvie Guignon, Didier Demazière

ARQ Association pour la
recherche qualitative

www.recherche-qualitative.qc.ca/revue.html

Table des matières

Préface

À propos de l'interactionnisme

Jean-Michel Chapoulie.....i

Introduction

De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche

Joëlle Morrissette, Sylvie Guignon, Didier Demazière.....1

Autour de démarches méthodologiques interactionnistes

Vers un cadre d'analyse interactionniste des pratiques professionnelles

Joëlle Morrissette.....10

Actualisation et « mise en scène » de connaissances

organisationnelles : ethnographie des réunions de travail

Sylvie Grosjean.....33

L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui

Didier Demazière.....61

L'éducation à la prévention du sida : illustration d'une approche interactionniste des conversations d'enseignants et enseignantes de sciences du Gabon

Liliane .Mbazogue-Owono.....84

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 30(1).

DE L'USAGE DES PERSPECTIVES INTERACTIONNISTES EN RECHERCHE

ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

© 2011 Association pour la recherche qualitative



Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Canada

<i>Une écologie des activités de travail : les territoires négociés des chauffeurs-livreurs</i> Céline Cholez.....	108
<i>Interaction, temporalité et mémoire : analyse de récits d'enseignants et d'enseignantes de biologie</i> Marie-Claude Bernard.....	131
<i>Analyser les interactions dans le discours : les interactions discursives proches et lointaines et les limites de la situation en discours</i> François Leimdorfer.....	158
Autour d'un regard renouvelé dans une discipline	
<i>Tradition de Chicago et interactionnisme : des méthodes qualitatives à la sociologie de la déviance</i> Jean Poupart.....	178
<i>La revendication d'un territoire de pratique par des coachs en gestion : une analyse interactionniste</i> Sylvie Guignon.....	200
<i>L'échec scolaire et le rapport aux enseignants et enseignantes : aperçu du point de vue de jeunes du secondaire au Gabon</i> Jean Jacques Demba.....	224
<i>L'analyse interactionniste de la décentralisation. Une approche par les acteurs et leur pratiques</i> El Hadj Touré.....	247
<i>D'une perspective normative vers une perspective interactionniste compréhensive pour aborder le concept de résilience</i> Christian Macé.....	274

Préface

À propos de la tradition interactionniste

Jean-Michel Chapoulie

Université de Paris 1

Le terme *interactionnisme* ne figurait pas dans les dictionnaires de langue française, ni dans les usages, quand j'ai cherché à l'utiliser en 1970 pour traduire le terme anglais presque identique. Il n'est pas encore tout à fait fixé en français aujourd'hui puisque deux orthographes se trouvent encore concurremment. Le point de départ de cette histoire est l'introduction par Herbert Blumer en 1937 du label *interactionnisme symbolique* pour désigner la perspective dont George Herbert Mead avait tracé le programme (Blumer, 1937). Le succès ne fut pas immédiat, et le terme ne connut quelque diffusion qu'après la publication en 1962 du recueil d'Arnold M. Rose, *Human Behavior and Social Processes* qui l'utilise en sous-titre, dans lequel se trouvent des essais d'Ernest Burgess, Herbert Blumer, Everett Hughes, Anselm Strauss, Franklin Frazier, Melville Dalton, Erving Goffman, Howard S. Becker, Eliot Freidson, Herbert Gans, Gregory Stone et Julius Roth (entre autres). Irwin Deutscher qui contribua à la préparation de cet ouvrage, rapporte qu'il avait demandé ce qu'était l'interactionnisme à Arnold Rose et qu'il reçut sur un ton furieux la réponse : « c'est ce qu'ils font à Chicago » (Deutscher, 1984). Rétrospectivement la réponse est à la fois inexacte et exacte. Inexacte parce qu'en 1961, Hughes, le dernier représentant de la sociologie des années trente, vient de quitter l'Université de Chicago et que la conception défendue par les professeurs alors en poste dans cette université est tout autre, mais exacte si elle vise à indiquer qu'il s'agit d'un label au contenu mal défini et aux limites si floues que certains de ceux auxquels on l'applique le récuse. Ainsi Franklin Frazier – le « meilleur » des étudiants de Chicago des années trente selon le jugement de son condisciple Hughes – ne se soucia jamais d'un tel label que récusa pour lui-même celui-ci, tout comme Goffman (à juste titre), et à l'occasion Freidson. Un peu plus tard, le terme *interactionnisme symbolique* a connu aux États-Unis une sorte d'institutionnalisation avec la fondation de la Society for the Study of Symbolic Interaction (SSSI) en 1974, et surtout la

publication, en 1977, de la revue *Symbolic Interaction*¹. Avec ses ancêtres fondateurs revendiqués, Cooley et Mead, dont le nom décore les prix annuellement décernés par la SSSI, il existe ainsi une sorte de définition officielle de l'interactionnisme symbolique aux États-Unis.

En France, *interactionnisme* est devenu un terme d'usage banal chez les sociologues dans les années quatre-vingt-dix. Sa diffusion semble largement être passée par le succès durable de la traduction en français d'*Outsiders* d'Howard S. Becker (1985)², renforcée par la présence fréquente de Becker en France, ainsi que par des manuels de sociologie – le premier qui contient ce terme dans son titre remonte à 1994 –, mais une notice sur l'interactionnisme symbolique figure dans de nombreux manuels et dictionnaires. L'acception retenue est souvent large, et le qualificatif *symbolique* parfois omis. La rubrique comprend ainsi, à côté des héritiers de la tradition de Chicago, Garfinkel et ses proches, les sociologues qui réfèrent leur programme de recherche à l'interprétation de la phénoménologie développée par Alfred Schütz dont plusieurs essais ont été traduits en français. Bref, un ensemble fort divers dans ses références, mais qui recouvre une grande partie des chercheurs qui se soucient d'analyser précisément le sens des actions et les univers symboliques dans lesquels celles-ci prennent place.

Les jeunes chercheurs qui se lancent dans des aventures intellectuelles nouvelles souhaitent souvent, dans les sciences sociales, la garantie de quelques œuvres ou chercheurs prestigieux, ainsi qu'un label qui leur soit propre. Cela n'aurait guère d'inconvénients si ces labels ainsi utilisés n'étaient aussi des obstacles à la compréhension d'œuvres toujours plus riches que les idées de base, explicitées ou non, qui constituent leur point de départ. On ne peut pas lire convenablement les analyses de Goffman en les référant à l'interactionnisme symbolique défini par Blumer – ni d'ailleurs les essais de Hughes et encore moins sa monographie sur Drummondville, *Rencontre de deux mondes* (1972)³. On a une vue bien meilleure et plus fine de ce qu'ont accompli les sciences sociales en partant d'ouvrages qui ont servi de repères ou de modèles – *Asiles* de Goffman (1968) ou *Where People Meet* de Hughes (1952) pour prendre deux exemples – qu'en cherchant à distinguer et à définir de manière scolastique des « paradigmes », des théories, des courants labellisés, etc. Les labels revendiqués fournissent par contre des pistes pour comprendre comment des idées nouvelles s'introduisent dans une petite communauté de chercheurs et pour apercevoir les problèmes auxquels celles-ci permettent d'apporter des éléments de réponse. La comparaison de la sociologie française et de la sociologie canadienne francophone est ici utile.

En France, la diffusion du label *interactionnisme* parmi les chercheurs qui font des enquêtes semble associée à une diffusion de la démarche ethnographique comprenant une part d'observation, notamment dans la génération des chercheurs qui entreprirent des thèses dans les années 1990. À une première période où, en France dans les années cinquante et soixante, l'enquête par questionnaires, centrée sur des aspects objectifs (statuts, actions, etc.), avec traitement statistique, avait figuré un modèle pour l'enquête rigoureuse, a succédé, à partir des années soixante-dix, une valorisation croissante de l'enquête par entretiens avec exploitation qualitative. Celle-ci est associée à un intérêt nouveau porté par les sociologues aux actions et aux expériences subjectives des acteurs ordinaires, dont il n'est pas difficile de trouver les pendants dans la sphère politico-sociale postérieure à 1968. L'usage de l'observation en sociologie ne se trouve alors cependant que dans de très rares exemples isolés et sans postérité immédiate, et la formation à cette démarche est absente des enseignements de sociologie. Un inventaire réalisé en 1991 recensait aussi quelques exemples où des observations, certes mises en avant dans les comptes rendus, ne jouaient qu'un rôle très limité dans les analyses qui reposaient en fait sur d'autres types de ressources, notamment des entretiens (Briand & Chapoulie, 1991). Dix ans plus tard, on trouve au contraire de nombreux comptes rendus de recherche où l'observation occupe la première place et où elle était un moyen indispensable pour l'établissement de « faits » : pour donner un exemple récent, dans l'analyse de Séverin Muller (2008) du respect (impossible) des différentes normes (de productivité, de sécurité, de salubrité, etc.) en vigueur dans les abattoirs⁴. La diffusion des recherches ethnographiques associées à l'interactionnisme nord-américain et des réflexions sur cette démarche a incité à prendre en compte le point de vue des différentes parties prenantes dans les systèmes d'action, et souvent à s'intéresser aux catégories dont la crédibilité sociale est la plus faible (populations pauvres ou marginales, élèves dans les écoles, malades dans les hôpitaux, etc.)⁵. Elle a également accompagné un déclin du crédit des théories *a priori* – donc empruntées – en faveur d'une approche plus attentive à ce qui est appris à partir des premiers pas sur le terrain de recherche. Mais elle a surtout contribué à une légitimation de l'observation comme technique de recueil de données solides, plus solides généralement que les données recueillies par entretiens⁶. D'autres apports possibles de l'interactionnisme nord-américain ont été ignorés. L'établissement de la signification des actions n'est pas problématisé dans les travaux français, pas plus qu'elle ne l'a été chez les anthropologues classiques. Blumer, comme Mead, est d'ailleurs très rarement cité par les chercheurs de terrain. Peut-être ceux-ci ont-ils parfois lu

les essais de Blumer, mais les analyses de celui-ci ne remplissent pas de fonction essentielle pour eux.

Les similitudes mais aussi les contrastes avec ce que signifie pour les chercheurs essentiellement canadiens francophones le terme *interactionnisme symbolique* apparaîtront immédiatement à la lecture de ce numéro. Même intérêt pour une explicitation du point de vue des acteurs ordinaires et de la marge de négociation dont ils disposent. Mais une plus grande sensibilité à ce que les significations doivent aux interactions en situation, le point de focalisation de plusieurs des articles, et en ce sens, l'approche qu'illustre ce numéro retrouve un des éléments principaux de l'approche préconisée par Blumer. Par contre aucun des articles ne repose principalement sur l'observation. La source documentaire principale est toujours l'entretien, alors que Blumer insistait sur l'observation participante. Cet accent sur les entretiens ne surprendra pas. Participant à un colloque en 1993 au Québec, j'avais été frappé de la place prééminente qu'y occupait ce type d'enquêtes. Plaidoyer en faveur de l'observation, ma communication n'était pas sans similitude avec un prêche dans le désert (Chapoulie, 1998). Je n'espérais d'ailleurs pas plus que semer une idée.

Les deux réinterprétations de l'interactionnisme symbolique que je viens d'évoquer ne s'ordonnent pas selon une hiérarchie dans l'appropriation des idées développées entre 1920 et 1960 par les sociologues de l'Université de Chicago. Leurs différences montrent simplement comment s'introduisent les références et les idées nouvelles en fonction d'un contexte aux multiples dimensions (sociopolitique, intellectuelle, etc.). C'est à la réflexion sur celles-ci que voulait contribuer cette introduction. Et au-delà, à l'attention aux voies tortueuses que suivent les idées dans une discipline qui éprouve la plus grande peine à faire communiquer les traditions nationales et à conserver les acquis d'une période.

Notes

¹ Deux témoignages sur la fondation de la SSSI figurent dans *Symbolic Interaction*, 20(2), 1997.

² Environ 2 500 exemplaires de l'ouvrage sont vendus annuellement selon l'éditeur.

³ Ouvrage paru en anglais en 1943. La traduction française par Jean-Charles Falardeau parut en 1945 et fut rééditée en 1972.

⁴ La première monographie publiée par un sociologue reposant essentiellement sur des observations, et qui a retenu l'attention est l'ouvrage de Jean Peneff (1992).

⁵ Ce point était développé dans un article important d'Howard S. Becker (1967), « Whose Side Are We On? », traduit en français en 2006 dans *Le travail sociologique*.

⁶ Voir sur ce point les remarques de Mitchell Duneier (2007).

Références

- Becker, H. S. (1967). Whose side are we on? *Social Problems*, 14, 239-247.
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders*. Paris : Éditions Métailié.
- Becker, H. S. (2006). *Le travail sociologique*. Fribourg : Academic Press Fribourg.
- Blumer, H. (1937). Social psychology. Dans E. P. Schmidt (Éd.), *Man and society* (pp. 144-198). New York : Prentice Hall.
- Briand, J.- P., & Chapoulie, J.- M. (1991). The use of observation in french sociology. *Symbolic Interaction*, 14(4), 449-469.
- Chapoulie, J.- M. (1998). La place de l'observation directe et du travail de terrain dans la recherche en sciences sociales. Dans J. Poupart, L. H. Groulx, R. Mayer, J. P. Deslauriers, A. Laperrière, & A. P. Pires (Éds), *La recherche qualitative : diversité des champs et des pratiques au Québec* (pp. 155-172). Montréal : Gaëtan Morin.
- Deutscher, I. (1984). Choosing ancestors : some consequences of the selection from the intellectual traditions. Dans R. M. Farr & S. Moscovici (Éds), *Social representations* (pp. 71-100). Cambridge : Cambridge University Press.
- Duneier, M. (2007). On the legacy of Elliot Liebow and Carol Stack : context-driven fieldwork and the need for continuous ethnography. *Focus*, 25(1), 33-38.
- Goffman, E. (1968). *Asiles*. Paris : Éditions de Minuit.
- Hughes, E. C. (1952). *Where peoples meet : racial and ethnic frontiers*. Glencoe : The Free Press.
- Hughes, E. C. (1972). *Rencontre de deux mondes. La crise d'industrialisation du Canada français*. Montréal : Édition Boreal Express.
- Muller, S. (2008). *À l'abattoir*. Paris : Éditions de la MSH / Quæ.
- Peneff, J. (1992). *L'hôpital en urgence*. Paris : Éditions Métailié.
- Rose, A. M. (1962). *Human behavior and social processes*. Londres : Routledge.

Jean-Michel Chapoulié est professeur émérite de sociologie à l'Université de Paris 1 et traducteur (en collaboration) d'ouvrages classiques de la tradition sociologique de Chicago (Outsiders de H. S. Becker, Paris, Éditions Métailié, 1985; Le regard sociologique, de E. C. Hughes, Paris, Éditions de l'EHESS, 1996 ; Don Roy, Un sociologue à l'usine, Paris, La découverte, 2006). Jean-Michel Chapoulié a également fait des recherches en sociologie du travail (Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne, Paris, Éditions de la MSH, 1987), en histoire de l'éducation ((en collaboration avec J.- P Briand) Les collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République, Éditions du CNRS/ INRP/Presses de l'ENS, 1992; L'école d'État conquiert la France, Rennes, PUR, 2010), et en histoire des sciences sociales (La tradition sociologique de Chicago, 1892-1961, Paris, Éditions du Seuil, 2001). Il prépare un ouvrage sur les démarches de recherches en sociologie, histoire et anthropologie dans la seconde moitié du XX^e siècle.

Introduction

De l’usage des perspectives interactionnistes en recherche

Joëlle Morrissette, Ph.D.

Université de Montréal

Sylvie Guignon, Doctorante

Université Laval

Didier Demazière, Ph.D.

Centre national de recherche scientifique (CNRS)

« De l’usage des perspectives interactionnistes en recherche », le titre de cette contribution ne doit pas être interprété comme un excès de prudence, mais comme la mise en mots d’un projet intellectuel : montrer, dans un cadre pluridisciplinaire, une diversité de manières de mobiliser des concepts, méthodes, démarches interactionnistes, et ce faisant, souligner la fécondité et la vitalité de cette posture de recherche. Il ne doit pas laisser accroire à une vision molle d’un interactionnisme qui serait conçu comme une auberge espagnole, restreint à quelques vagues orientations dont il serait aisé de s’accommoder, réduit à un cadre accueillant que chaque chercheur pourrait transformer selon ses propres penchants.

A minima le regard interactionniste considère le monde social comme une entité processuelle, en composition et recomposition continues à travers les interactions entre acteurs, les interprétations croisées qui organisent ces échanges et les ajustements qui en résultent. La société est une interdépendance et une action mutuelle, et l’analyse interactionniste porte prioritairement sur les points de vue des acteurs, et plus encore sur les croisements de ces points de vue, qui procèdent de la négociation des significations et des normativités. Pour autant l’interactionnisme ne saurait être considéré comme une doctrine, un

ensemble articulé de concepts qui piloteraient les opérations de recherche. Certes le label est implanté, de longue date et solidement, dans le paysage des sciences sociales. Mais l'efficacité de cet étiquetage résulte notamment d'une activité éditoriale destinée à lui donner visibilité et consistance¹. Sous cet angle, son existence est une construction sociale, et notre projet consiste en quelque sorte à appliquer à l'interactionnisme les préceptes interactionnistes, en montrant les manières dont il est approprié, interprété, traduit, dans des opérations de recherche et des espaces disciplinaires variés.

La matrice, intellectuelle mais aussi sociale et institutionnelle, de l'interactionnisme se situe incontestablement au département de sociologie de l'Université de Chicago où s'est constituée, au long d'une histoire de plus d'un siècle, une chose sociale (*social thing*) fondée sur les interactions et les échanges entre enseignants et étudiants (Abbott, 1999). Si ce groupe de chercheurs – ces groupes successifs au cours du temps – partagent une histoire commune, pour autant leurs travaux ne sauraient être rangés sous le label « École de Chicago », tant cette appellation relève plus de l'emblème projectif (*projective device*) (Lofland, 1983) que du constat historique. Une telle caractérisation est en effet bien trop rigide pour rendre compte des différentes manières de se rattacher à une tradition, la « tradition sociologique de Chicago » (Chapoulie, 2001).

Conçue de la sorte, cette tradition regroupe un ensemble de perspectives diversifiées, mais qui, globalement, conduisent à concevoir le monde social sous l'angle des interactions et s'appuient sur la confiance inébranlable dans l'enquête de terrain et la mise à l'épreuve empirique des conceptualisations. Elle a pris naissance dès la fin du XIX^e siècle, puis a été développée par plusieurs générations de sociologues – notamment dans les périodes charnières des années 1920-1940 et 1950-1960. Ces travaux se sont révélés d'une grande fécondité (Chapoulie, 2001; Coulon, 1992; Pessin, 2004; Woods, 1992), et ils ont couvert au fil du temps une multiplicité de terrains sur lesquels ils ont projeté de nouveaux éclairages : questions urbaines et migrations (par exemple Park, 1950-1952; Thomas & Znaniecki, 1918-1920), fonctionnements institutionnels (par exemple Goffman, 1968), activités professionnelles (par exemple Hughes, 1951, 1996; Strauss, 1971), enseignement et socialisation (par exemple Becker, 1952; Waller, 1932), populations marginales (par exemple Anderson, 1923; Whyte, 1955), mondes de la culture et de l'art (par exemple Becker, 1982/2006), conduites délinquantes et déviantes (par exemple Shaw, 1930; Becker, 1963), etc. L'interactionnisme a donc été nourri par les enquêtes les plus variées. Leur objectif partagé, et cela se traduit par un ensemble de postures emblématiques, est de rendre compte des activités et des expériences ainsi que de leurs contextes de réalisation. Il s'agit, de manière

compréhensive, de saisir et de restituer les significations de ces activités pour ceux qui les mènent et, au-delà, de repérer la pluralité des points de vue et des interprétations ainsi que les processus d'ajustement, de négociation, de confrontation au principe de la régulation des activités sociales, de la coordination.

Le foisonnement dans les objets s'est accompagné d'un pluralisme méthodologique qui a été mis en évidence de manière assez récente. Le rôle supposé central de l'observation participante dans le développement de la tradition de Chicago et de l'interactionnisme a en effet été réévalué, renvoyé par certains au rang de mythologie (Blumer, 1983, 1984; Platt, 1992, 1995), tempéré ou rectifié par d'autres (Cefai, 2003). De fait, l'analyse de matériaux rassemblés par les travailleurs sociaux ou de documents personnels, ainsi que le recueil d'entretiens semi-directifs ou de récits biographiques, ont également été, depuis le classique *The Polish Peasant* de 1919, des méthodes privilégiées, ne serait-ce que parce qu'elles permettent d'accéder aux mondes vécus et de comprendre les schémas interprétatifs des acteurs. Le célèbre mot d'ordre de Park « *go get your hands dirty in research* »², qui a parfois été interprété comme une invitation à privilégier l'observation directe, se référait à la démarche, ouverte et non codifiée, du journalisme d'enquête. Cette posture consiste d'abord à promouvoir l'étude de terrain approfondie, dans un contexte où, dès les années 1930, les débats sont vifs entre tenants des études de cas et défenseurs de l'analyse statistique. Après la Seconde Guerre mondiale, l'émergence des grandes enquêtes et des sondages d'opinion et le développement d'une sociologie quantitative promouvant un langage des variables, autour de P. Lazarsfeld et S. Stouffer, incitent à une affirmation plus vigoureuse de la noblesse du travail de terrain et de son caractère incontournable (Cefai, 2002; Chapoulie, 1997). Le manuel de méthodes qui est alors produit, à partir d'une vaste réflexion collective (Junker, 1960), ne prône pas, loin de là, une exclusivité de la méthode ethnographique, mais plaide pour un pluralisme méthodologique, et les enquêtes collectives de l'époque combinent d'ailleurs plusieurs types de méthodes (Hughes, Becker, Geer & Strauss, 1961).

L'interactionnisme peut – et doit, en conséquence – être considéré comme un faisceau de postures et de perspectives, à la fois théoriques, car elles partagent une conception du social, et méthodologiques, car elles sont inséparables de l'enquête. C'est dans cet esprit que nous proposons ce numéro de *Recherches qualitatives*, avec le projet d'en montrer des usages, des approfondissements, des prolongements. Ce projet participe, modestement, à un mouvement de redécouverte, dans le monde francophone nord-américain et européen, des recherches interactionnistes, impulsées à partir des années 1950-

1960 par H. S. Becker, E. Goffman ou A. Strauss. La popularité actuelle de cette tradition est manifeste dans la (re)traduction en langue française d'ouvrages des sociologues de Chicago de cette période (par exemple Becker, 1982/2006; Glaser & Strauss, 1967/2010; Hughes, 1996) ou dans l'utilisation de leur héritage pour les projets particuliers d'autres chercheuses et chercheurs francophones (par exemple Brissonneau, 2007; Mancovsky, 2003; cf. les auteurs de ce numéro). Ainsi, la tradition sociologique de Chicago a engendré un ensemble de perspectives interactionnistes qui alimentent aujourd'hui de nombreuses recherches contemporaines dans de multiples domaines.

Comme on le verra dans le cadre de ce numéro de la revue *Recherches qualitatives*, les chercheuses et chercheurs qui mobilisent une perspective interactionniste inspirée de la tradition de Chicago assument des orientations théoriques et méthodologiques variées. Cependant, comme les premiers sociologues de Chicago, la plupart puisent à la sociologie compréhensive de Mead (1863-1931) qui conduit à privilégier des problématiques attentives à l'univers de significations auquel les acteurs se réfèrent et donc aux logiques qui sous-tendent leurs actions. Les chercheuses et les chercheurs qui inscrivent leurs travaux dans cette tradition de recherche s'attachent par conséquent à étudier les phénomènes sociaux sous l'angle des interactions qui lient les acteurs au quotidien, et s'intéressent aux significations qu'ils engagent dans ces interactions. En outre, comme le relèvent Becker et McCall (1990), ils sont fédérés par quelques concepts – pensons à celui de « définition de la situation » (Thomas, 1923) – et par une approche d'analyse inductive – pensons à la théorie ancrée (*Grounded Theory*), développée initialement par Barney Glaser et Anselm Strauss (1967/2010) – qui encore aujourd'hui se révèlent féconds dans nombre de recherches qualitatives. Enfin, ils ont aussi en commun un intérêt pour l'expérience quotidienne, adoptant une vision circulaire de la construction du monde social, et mobilisent des démarches méthodologiques permettant d'appréhender cette expérience et ses significations négociées.

Ainsi, ce numéro sur les usages actuels des perspectives interactionnistes offre une contribution originale pour l'avancement des connaissances en recherche qualitative. Il réunit des textes qui montrent comment des problématiques issues de différents horizons disciplinaires tels que la communication (Grosjean), l'éducation (Bernard, Demba, Mbazogue-Owono, Morrissette), le management (Guignon), la psychologie communautaire (Macé) ou encore la sociologie (Cholez, Demazière, Leimdorfer, Poupard, Touré) peuvent être éclairées par une approche systémique qui privilégie l'angle des interactions. Également, et comme les textes de ce numéro en font bien état, les usages actuels des perspectives interactionnistes viennent alimenter l'éventail

des innovations méthodologiques en recherche qualitative, en explicitant différentes démarches d'enquête et pratiques de terrain.

À propos des textes

Nous proposons d'abord aux lectrices et aux lecteurs une préface de Jean-Michel Chapoulie, un auteur qui a grandement contribué à faire connaître l'histoire de ce groupe de chercheurs et celle de leurs étudiants, et qui ici interroge la façon dont on s'est approprié le label « interactionnisme » en Amérique du Nord ainsi qu'en France. Les 12 autres contributions peuvent être envisagées selon deux volets, l'un regroupant des textes qui proposent une réflexion sur le processus de recherche à l'aune d'une perspective interactionniste et l'autre des textes qui recourent à cette perspective pour revoir les manières de faire et de dire habituelles de certaines disciplines.

Autour de démarches méthodologiques interactionnistes

Une perspective interactionniste peut être adoptée comme posture générale de recherche, influençant la manière de circonscrire un objet d'étude, de la phase de problématisation à celle de l'analyse. Plusieurs des contributions de ce numéro montrent précisément les implications d'une telle posture sur la conduite de l'enquête, la conception des outils méthodologiques et les choix analytiques. Elles mettent bien en évidence combien ces opérations élémentaires dessinent et consolident des démarches favorisant la prise en compte des interactions depuis la collecte des matériaux jusqu'à la mise en forme des résultats. C'est dans cette perspective que Morrissette propose un cadre d'analyse interactionniste des pratiques professionnelles, Grosjean donne une visibilité sur l'accomplissement pratique de connaissances organisationnelles, Demazière avance une méthode pour introduire les interactions dans les biographies qu'il construit en situation d'entretien, Mbazogue-Owono éclaire le jeu argumentatif d'acteurs discutant autour d'une question sensible, Cholez analyse les activités de professionnels sous l'angle de leurs interactions spatialisées, Bernard livre sa conception du récit de vie et de leur mise en intrigue par les narrateurs lors d'entretiens et Leimdorfer pose la question des stratégies analytiques à considérer pour décrire les interactions en discours.

Autour d'un regard renouvelé dans une discipline

À l'instar des sociologues de Chicago qui ont renouvelé leur discipline en s'intéressant à des objets négligés jusque-là (populations laissées pour compte ou marginales par exemple) et, surtout, en formulant de nouveaux questionnements et problématiques, des auteurs proposent une contribution originale par rapport aux manières de faire et de dire habituelles dans leur discipline de référence. Ainsi, Poupard rappelle de manière générale la

contribution de la tradition de Chicago à l'étude des réalités sociales contemporaines et au développement des méthodes qualitatives, et de manière plus particulière à celle de la sociologie de la déviance, Guignon éclaire la revendication d'un territoire de pratique par des coachs en gestion, Demba appréhende l'échec scolaire à partir de l'expérience qu'en livrent des élèves gabonais, Touré expose les effets de la décentralisation des services publics pour des populations rurales sénégalaises et Macé redéfinit la résilience du point de vue de jeunes ayant reçu des services de la Protection de la jeunesse.

Notes

¹ C'est d'ailleurs l'interactionnisme symbolique plus que l'interactionnisme (tout court) qui a fait l'objet de ce travail symbolique, inauguré par la formule lancée par Blumer en 1937, reprise comme titre de son recueil d'articles (Blumer, 1969), puis largement diffusée, y compris en langue française, à des fins pédagogiques notamment (cf. De Queiroz & Ziolkovski, 1997; Le Breton, 2004; Reynolds & Herman-Kinney, 2003; Stryker, 1980).

² Selon un témoignage de H. S. Becker, étudiant de Park à Chicago dans les années 1920, mentionné par McKinney (1966) et cité par Chapoulie (2001).

Références

- Abbott, A. (1999). *Department and discipline. Chicago sociology at one hundred*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Anderson, N. (1923). *The sociology of the homeless man*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Becker, H. S. (1952). Social class variations in the teacher-pupil relationship. *Journal of Educational Sociology*, 25(8), 451-465.
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders. Study in the sociology of deviance*. New York : The Free Press of Glencoe.
- Becker, H. S. (2006). *Les mondes de l'art* (trad. J. Bouniort) (2^e éd.). Paris : Flammarion. (Ouvrage original publié en 1982).
- Becker, H. S. & McCall, M. M. (Éds). (1990). *Symbolic interaction and cultural studies*. Chicago : University of Chicago Press.
- Blumer, H. (1937). Social psychology. Dans E. P. Schmidt (Éd.), *Man and society : a substantive introduction to the social science* (pp. 144-198). New York : Prentice-Hall.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism : perspective and method*. Englewood Cliffs, NY : Prentice Hall.

- Blumer, H. (1983). The development of the 'participant observation' method in sociology : origin, myth and history. *Journal of the History of Behavioral Sciences*, 19(4), 379-393.
- Blumer, H. (1984). The Chicago school of sociology. Dans M. Bulmer (Éd.), *The development of field research methods* (pp. 89-108). Chicago : The University of Chicago Press.
- Brissonneau, C. (2007). Le dopage dans le cyclisme professionnel au milieu des années 1990 : une reconstruction des valeurs sportives. *Déviance et société*, 31(2), 129-148.
- Cefaï D. (2002). Faire du terrain à Chicago dans les années cinquante. L'expérience du *Field training project*. *Genèses*, 46, 122-137.
- Cefaï, D. (Éd.). (2003). *L'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.
- Chapoulie J.- M. (1997). La conception de la sociologie empirique d'Everett Hughes. *Sociétés contemporaines. Autour d'Everett Hughes*, 27, 97-109.
- Chapoulie, J.- M. (2001). *La tradition sociologique de Chicago 1892-1961*. Paris : Seuil.
- Coulon, A. (1992). *L'École de Chicago*. Paris : Presses universitaires de France.
- De Queiroz, J.- M., Ziolkovski, M. (1997). *L'interactionnisme symbolique*. Rennes, FR : Presses universitaires de Rennes.
- Glaser, B., & Strauss, A. L. (2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Paris : Armand Colin. (Ouvrage original publié en 1967).
- Goffman, E. (1968). *Asiles : études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*. Paris : Minuit.
- Hughes, E. C. (1951). Mistakes at work. *The Canadian Journal of Economics and Political Science / Revue canadienne d'économie et de science politique*, 17(3), 320-327.
- Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis* (trad. J.- M. Chapoulie). Paris : École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Hughes, E. C., Becker, H. S., Geer, B., & Strauss, A. L. (1961). *Boys in white : student culture in medical school*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Junker, B. (1960). *Fieldwork*. Chicago : The University of Chicago Press.

- Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lofland, L. (1983). Understanding urban life. *Urban Life*, 11, 491-511.
- Mancovsky, V. (2003). *Les manifestations de l'évaluation informelle dans l'interaction de la classe. Étude descriptive et compréhensive du discours de l'enseignant* (Thèse de doctorat inédite). Université Paris X-Nanterre et Université de Buenos Aires, Paris.
- McKinney, J.- C. (1966). *Constructive typology and social theory*. New York : Irvington.
- Park, R. E. (1950-1952). *The collected papers of Robert Ezra Park* (Vol. 1-2). Glencoe, IL : Free Press.
- Pessin, A. (2004). *Un sociologue en liberté. Lecture de Howard S. Becker*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Platt, J. (1992). 'Case study' in American methodological thought. *Current Sociology. The case method in sociology*, 40(1), 17-48.
- Platt, J. (1995). Research methods and the Second Chicago School. Dans G. A. Fine (Éd.), *A Second Chicago School : the development of a postwar American sociology* (pp. 82-107). Chicago : The University of Chicago Press.
- Reynolds, L., & Herman-Kinney, N. (Éds). (2003). *Handbook on symbolic interactionism*. Walnut Creek : AltaMira Press.
- Shaw, C. R. (1930). *The Jack-Roller. A delinquent boy's own story*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Strauss, A. L. (1971). *Professions, work and careers*. San Francisco : Sociology Press.
- Stryker, S. (1980). *Symbolic interactionism : a social structural vision*. Menlo Park, CA : Benjamin Cummings.
- Thomas, W. I. (1923). *The unadjusted girl*. Boston : Brown & Co.
- Thomas, W. I., & Znaniecki, F. (1918-1920). *The polish peasant in Europe and America*, (Vol. 1-5). Boston : The Gorham Press.
- Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*. New York : John Wiley & Sons.
- Whyte, W. F. (1955). *Street corner society*. Chicago : The University of Chicago Press.

Woods, P. (1992). Symbolic interactionism : theory and method. Dans M. D. Le Compte, W. L. Millroy, & J. Preissle (Éds), *The handbook of qualitative research* (pp. 337-404). New York : Academic Press.

Joëlle Morrissette est professeure adjointe à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Ses travaux s'inscrivent dans les domaines de l'évaluation des apprentissages, des perspectives interactionnistes ainsi que des savoirs pratiques. Sur le plan méthodologique, elle privilégie les investigations collaboratives sur le terrain par le biais d'entretiens individuels et de groupe avec les enseignantes et les enseignants. Sur le plan analytique, elle aborde ses objets d'étude sous l'angle des interactions qui lient les acteurs de la situation éducative au quotidien, cherchant à rendre compte des significations qu'ils engagent dans ces interactions. À cette fin, et concevant que le sens est indissociable de la manière dont il est produit, elle recourt à des analyses de discours, plus précisément à l'analyse de conversations.

Sylvie Guignon termine un doctorat en psychopédagogie à l'Université Laval (Québec) et fait partie des membres fondateurs du Groupe Interdisciplinaire de Recherches Interactionnistes (GIRI, Canada). Elle est détentrice d'une maîtrise en psychopédagogie de cette même université, d'une maîtrise en informatique de gestion de l'Université de Rennes (France), et a travaillé comme directrice informatique et gestionnaire de grands projets en systèmes d'information pour une entreprise multinationale avant d'entreprendre sa recherche. Ses travaux et ses publications s'inscrivent dans les domaines du management, des savoirs pratiques, des perspectives interactionnistes ainsi que de la sociologie des professions. Elle y privilégie les recherches participatives par le biais d'entretiens individuels et de groupe, de même que les analyses qualitatives.

Didier Demazière est sociologue. Chercheur au CNRS, il est membre du Centre de sociologie des organisations (CNRS et Sciences Po). Ses thèmes de recherches portent sur les transformations des statuts sociaux (chômage et emploi), sur les groupes professionnels (agents sportifs, conseillers professionnels, élus locaux) et sur les coordinations dans les activités de travail (communautés de développeurs de logiciels libres, entreprises politiques). Sur chacun de ces terrains, il est attentif aux points de vue des acteurs, et il s'attache à considérer les cadres institutionnels, normatifs et collectifs dans lesquels leurs expériences se déploient. De plus, il poursuit une réflexion théorique et méthodologique sur l'entretien biographique et sur le statut du langage dans la sociologie contemporaine.

Vers un cadre d'analyse interactionniste des pratiques professionnelles

Joëlle Morrissette, Ph.D.¹

Université de Montréal

Résumé

Cette contribution vise à rendre compte d'une avancée méthodologique réalisée dans le cadre d'une recherche doctorale qui a documenté les « manières de faire » l'évaluation formative des apprentissages de cinq enseignantes du primaire. La prise en compte de l'interaction entre les participantes lors des entretiens de groupe, effectuée à partir d'une thématization du contenu discursif ainsi que d'une analyse de conversations, a en effet permis de dégager un cadre d'analyse susceptible d'éclairer différentes pratiques professionnelles. Ainsi ont été dégagés des conventions d'une culture professionnelle à partir des « manières de faire partagées », des routines et théories-en-usage singulières à partir des « manières de faire admises » et des accords pragmatiques qui montrent comment des praticiennes s'« arrangent » au quotidien avec certaines contraintes institutionnelles ou pressions sociales à partir des « manières de faire contestées ». Cette avancée méthodologique est donc tributaire de la posture interactionniste assumée dans le cadre de cette recherche.

Mots clés

THÉMATISATION DU CONTENU DISCURSIF, ANALYSE DE CONVERSATIONS, CADRE D'ANALYSE INTERACTIONNISTE, PRATIQUE PROFESSIONNELLE, CONVENTIONS, THÉORIES-EN-USAGE, ACCORDS PRAGMATIQUES

Introduction

La tradition de Chicago invite globalement à concevoir le monde social sous l'angle des interactions. Elle a été instaurée à l'Université de Chicago par deux générations de sociologues – autour de 1920-1940 et de 1950-1960 – dont les travaux se sont révélés d'une grande fécondité, comme le soulignent plusieurs auteurs (Chapoulie, 2001; Coulon, 1992; Pessin, 2004; Woods, 1992). En effet, de cette tradition est issue une nouvelle compréhension des problématiques urbaines (par exemple Thomas & Znaniecki, 1918-1920) et institutionnelles (par exemple Goffman, 1968), ainsi qu'une nouvelle façon d'envisager les mondes du travail (par exemple Hughes, 1951, 1996; Strauss, 1971), de la culture et de l'art (par exemple Becker, 1982/2006b). Connaissant une

renommée particulière dans les années 1950-1960 sous l'impulsion des recherches de sociologues tels qu'Howard S. Becker, Erving Goffman et Anselm Strauss, cette tradition fait l'objet aujourd'hui d'une redécouverte dans le contexte de ce que d'aucuns appellent le « retour de l'acteur » en recherche (Touraine, 1984). En outre, sa popularité actuelle est manifeste dans la (re)traduction en langue française d'ouvrages des sociologues de Chicago (par exemple Becker, 2006a; Glaser & Strauss, 1967/2010) ou de l'utilisation de leur héritage pour les projets particuliers d'autres chercheurs francophones, et ce, dans différents domaines.

Comme en ont bien fait état plusieurs (par exemple Becker & McCall, 1990; Chapoulie, 2001, 2008; De Quieroz & Ziolkowski, 1997), de cette tradition découle un ensemble hétérogène de perspectives interactionnistes : un interactionnisme symbolique à la Herbert Blumer (1937, 1969), repris et développé par Howard S. Becker, un interactionnisme constructiviste à la Berger et Luckmann (1986) qui, sous l'inflexion des auteurs, devient une théorie de la connaissance, un interactionnisme à tendance réaliste tel que conçu par Goffman (1973), etc. Nonobstant cette diversité de perspectives, les chercheurs qui s'inspirent de cette tradition sociologique ont néanmoins en commun certains intérêts dont l'expérience quotidienne des acteurs, adoptent une vision interprétative du monde et partagent certaines préférences méthodologiques tel le travail de terrain avec des données de première main. Enfin, plusieurs imprègnent leur perspective interactionniste de la sociologie compréhensive de Mead (1863-1931), s'intéressant à ce point de vue « de l'intérieur », et donc à l'univers de significations auquel les acteurs se réfèrent, aux logiques qui sous-tendent leurs actions.

M'inscrivant dans l'héritage intellectuel de cette tradition de recherche, j'ai documenté le savoir-faire de cinq enseignantes du primaire en matière d'évaluation formative des apprentissages des élèves², et ce, à partir de leurs propres points de vue sur leurs pratiques (Morrissette, 2009, 2010a). Si l'ensemble de la recherche a été réalisée à l'aune d'une posture interactionniste inspirée des travaux de Becker (1982/2006b, 1986) – de la phase de problématisation à celle de la présentation des résultats de recherche –, dans le cadre de cette contribution je montrerai comment l'approche analytique interactionniste développée conduit à proposer un cadre d'analyse susceptible d'éclairer différentes pratiques professionnelles³. Ainsi, après avoir rapporté quelques éléments se rapportant à la problématique de cette étude qui concerne le rapport qui est établi habituellement à la pratique des enseignantes et des enseignants, j'expliquerai comment, en misant sur les interactions du groupe d'enseignantes lors des entretiens collectifs, j'ai déployé une approche analytique visant à cartographier le territoire de l'évaluation formative par un

travail de thématisation puis par une analyse de conversations. Comme on le verra avec les exemples proposés, cette approche analytique interactionniste aura ainsi permis de dégager des conventions d'une culture professionnelle à partir des « manières de faire partagées », des routines ou théories-en-usage singulières à partir des « manières de faire admises » et, enfin, des accords pragmatiques qui montrent comment des praticiennes s'« arrangent » au quotidien avec certaines contraintes institutionnelles ou pressions sociales à partir des « manières de faire contestées ».

La problématique de l'étude : faire de la recherche « avec » et non « sur »

L'étude doctorale réalisée (Morrissette, 2009, 2010a) s'inscrit dans la foulée des travaux d'auteurs tels que de Certeau (1990) ou Giddens (1987) qui soutiennent que les gens « ordinaires » produisent, eux aussi, des savoirs et des « manières de faire » avec et dans la culture. Elle s'inscrit également dans la foulée du mouvement de démocratisation de l'expertise auquel participent Callon, Lascoumes et Barthe (2001), Van Campenhoudt, Chaumont et Franssen (2005), Lieberman (1986) ou encore Darré (1999) qui reconnaissent que les acteurs peuvent contribuer à la production de savoirs à propos de problèmes et d'enjeux qui les impliquent. En cela, les options retenues s'éloignent des manières de dire et de faire habituelles dans le domaine de l'évaluation des apprentissages où est généralement véhiculée une vision instrumentale et techniciste de la mise en œuvre de l'évaluation formative et où les pratiques sont souventes fois jugées à l'aune de modèles théoriques développés dans les milieux universitaires « aseptisés », décontextualisés.

Renversant cette perspective prescriptive et normative qui relève du modèle de la rationalité technique dénoncé par Schön (1996), je me suis intéressée au savoir-faire d'enseignant(e)s du primaire en matière d'évaluation formative des apprentissages à partir de leurs propres points de vue. Pour ce faire, je me suis inspirée du modèle d'approche collaborative imaginé par Desgagné (1997, 2001; Morrissette & Desgagné, 2009) qui vise à proposer à des praticiens un processus d'accompagnement au développement professionnel (formation continue) dans le cadre d'une démarche formelle de recherche. Ce modèle repose sur l'idée selon laquelle leurs savoirs pratiques peuvent être mis sous une forme discursive dans le cadre d'un dispositif de collaboration entre chercheurs et praticiens qui prend la forme d'activités réflexives où se coconstruit un objet de recherche à partir d'une réflexion partagée sur l'expérience pratique. Ainsi, dans une telle approche, le chercheur ne se positionne pas en expert de l'objet, comme dans des formations plus traditionnelles, mais en facilitateur de l'explicitation de savoirs pratiques qui

sont en grande partie tacites (Schön, 1983). Autrement dit, une approche collaborative vise la coconstruction d'un savoir professionnel, produit combiné et inédit des logiques, intérêts et enjeux des uns et des autres. En ce sens, ce modèle peut être vu comme visant d'une certaine manière à concilier le monde de la pratique des chercheurs universitaires avec celui de la pratique de terrain, visant par là même une « interfécondation des deux cultures » (Desgagné, 1998).

Cinq enseignantes du primaire (de la 4^e à la 6^e année) ont participé à cette recherche qui privilégiait un rapport non prescriptif, le contrat collaboratif passé avec elles les invitant à s'engager dans une relation de complémentarité. Il s'agit d'enseignantes « ordinaires » qui se sont portées volontaires à la suite de la présentation du projet à l'ensemble des enseignants de l'école. Ainsi, aucune sélection n'a été opérée relativement à leur niveau d'enseignement, à leur nombre d'années d'expérience ou encore à leur réputation (*reputational method of selection*, Hunter, 1953). Concrètement, trois types d'activités réflexives ont été proposées en alternance (de juin à décembre 2006). J'ai produit des bandes vidéo dans leur classe (3) en leur demandant de les visionner pour elles-mêmes et, le cas échéant, d'y identifier des épisodes d'évaluation formative. Puis des entretiens individuels (3) ont eu lieu, reposant sur un protocole de rétroaction vidéo appelé « réflexion partagée » (Tochon, 1996), susceptible de favoriser la coconstruction de savoirs utiles au développement professionnel. Lors de ces entretiens, les participantes étaient invitées à présenter les épisodes identifiés et à expliciter leurs « manières de faire » (de Certeau, 1990), c'est-à-dire à rendre explicite le rationnel de leur expérience. Ces deux types d'activité faisaient partie d'un contexte préparatoire aux entretiens de groupe (5) réalisés en alternance, dans le cadre desquels les enseignantes étaient invitées à rapporter des épisodes d'évaluation formative ainsi qu'à commenter les pratiques narrées par leurs pairs, à en négocier le sens, voire à en débattre, et ce, à partir de l'ancrage dans l'expérience favorisé par les entretiens individuels.

Les entretiens de groupe : une réflexivité qui s'approfondit dans l'intersubjectivité

Selon plusieurs, dont Poupert (1997) et Demazière (2008), les entretiens sont conçus comme l'un des meilleurs moyens pour coconstruire avec les acteurs le sens qu'ils donnent à leurs conduites et pour étudier la façon dont ils se représentent le monde, ce qui suppose de reconnaître qu'ils sont les mieux placés pour en parler. De manière plus particulière, l'entretien de groupe constitue un choix pertinent en vue d'investiguer le sens commun, les modèles culturels et les normes partagés, de même que des dimensions plus

conflictuelles, par la prise en compte des interactions qui se manifestent dans les discussions des groupes recrutés (Duchesne & Haegel, 2005).

Le choix de centrer la démarche d'investigation de manière particulière sur les entretiens de groupe repose principalement sur le postulat de la fécondité des interactions qu'ils engagent entre les participants (Morrissette, 2011). De fait, les négociations sociodiscursives permettent l'émergence de dimensions imprévues relatives à l'objet d'étude – ce que n'autorise pas le modèle de la rationalité technique –, davantage que ne le font les entretiens individuels qui encouragent une dynamique « questions-réponses » susceptible d'entraîner la production d'énoncés somme toute prévisibles. En outre, en ayant pour objectif de mieux comprendre une pratique professionnelle, il a semblé que le choix le plus fondé soit celui de proposer à certains de ses membres de discuter autour de cette pratique, d'en négocier le sens.

Les entretiens de groupe, comme ceux conduits dans le cadre de cette investigation, peuvent être conçus telles des conversations, soit des événements interactionnels en tension entre un cadre conventionnel constitué de systèmes d'attentes mutuelles qui amènent une certaine prévisibilité des échanges, et la négociation du sens et des règles conversationnelles en continu qui sont susceptibles de laisser émerger des aspects non anticipés (Goffman, 1987; Gumperz, 1989; Kerbrat-Orrecchioni, 1996). Également, les entretiens de groupe donnent à voir le langage commun véhiculé entre membres d'un groupe partageant les mêmes activités, langage qui, référant aux propositions de Giddens (1987) ou Wittgenstein (2004, 2006), serait susceptible de rendre compte de la façon dont est conçue la pratique. En ce sens, les entretiens de groupe seraient porteurs des savoirs utiles aux activités quotidiennes organisées des membres. Enfin, choisir l'entretien de groupe, c'est aussi faire le pari de la fécondité du métissage des points de vue pour explorer l'objet d'étude, les interactions permettant à des praticiens de soumettre le sens dégagé de leur expérience à la médiation de leurs pairs, le croisement des regards favorisant l'exploration de la complexité de la pratique.

Le projet analytique : cartographier le territoire d'une pratique

En prenant appui sur la métaphore de la carte routière proposée par Fourez (2003), on peut considérer que le projet analytique de cette recherche en était un de cartographie du territoire de l'évaluation formative : la carte n'est pas le territoire, mais en tient lieu, elle en constitue une représentation, et permet de cheminer dans l'univers symbolique construit dans les processus d'explicitation négociée des manières de faire du groupe d'enseignantes. En ce sens, c'est une posture dite « analytique » (Demazière & Dubar, 1997)⁴ qui préside à ce projet, posture selon laquelle ce sont les influences théoriques qui

donnent forme au sens qui est dégagé des entretiens. Cette posture se révèle pertinente dans le cadre de cette recherche spécifique qui vise à conceptualiser les façons de mettre en œuvre l'évaluation formative des enseignantes par une approche compréhensive de leurs points de vue. Comme on le verra dans la suite, ce projet de cartographie a été concrétisé par le déploiement d'une approche analytique constituée de deux mouvements visant à surmonter un problème méthodologique qui s'est posé.

L'approche analytique initiale : intégrer la logique des acteurs de terrain

L'approche analytique initiale a consisté en une thématisation du contenu discursif, soit un processus de catégorisation ouvert, sans catégories *a priori*, guidé par cette question : De quoi parlent les enseignantes lorsqu'elles conversent autour de leurs pratiques d'évaluation formative? Cette première étape a permis de dégager des dimensions (12) auxquelles les enseignantes lient leurs pratiques d'évaluation formative, et donc de faire une première cartographie du territoire. À l'instar de ce que propose Van der Maren (2004), ces dimensions ont été regroupées sous deux grandes catégories qui respectent celles qui étaient toujours présentes dans les épisodes narrés par les praticiennes. La première catégorie, nommée « manières de définir la situation des élèves face aux apprentissages » en référence au concept de « définition de la situation » (Thomas, 1923), regroupait un ensemble de pratiques générales (6) par lesquelles les enseignantes disaient procéder à l'élaboration d'un jugement visant à identifier des obstacles d'apprentissage ou encore à reconnaître le savoir-faire des élèves à l'égard de certains objets d'apprentissage. Par exemple, *apprécier les démarches employées par les élèves* dans toutes leurs productions quotidiennes ou encore *décoder leur non-verbal* semblaient constituer des façons privilégiées de « définir la situation ». La seconde catégorie, nommée « manières de soutenir les apprentissages », regroupait un ensemble de pratiques générales (6) par lesquelles les enseignantes disaient soutenir les apprentissages des élèves à partir de leur évaluation de la situation, l'aspect « intervention » constituant pour elles une condition *sine qua non* de l'évaluation formative. Par exemple, *susciter la réflexion chez les élèves* ou encore *réaménager les contextes d'enseignement/apprentissage* ont été identifiés comme des « manières de soutenir les apprentissages » (voir Figure 1).

Pour chacune de ces 12 pratiques générales, un ensemble de pratiques spécifiques a été identifié. À titre illustratif, *susciter la réflexion chez les élèves* en tant que « manière de soutenir les apprentissages » renvoie à six (6) pratiques spécifiques différentes (voir Tableau 1).

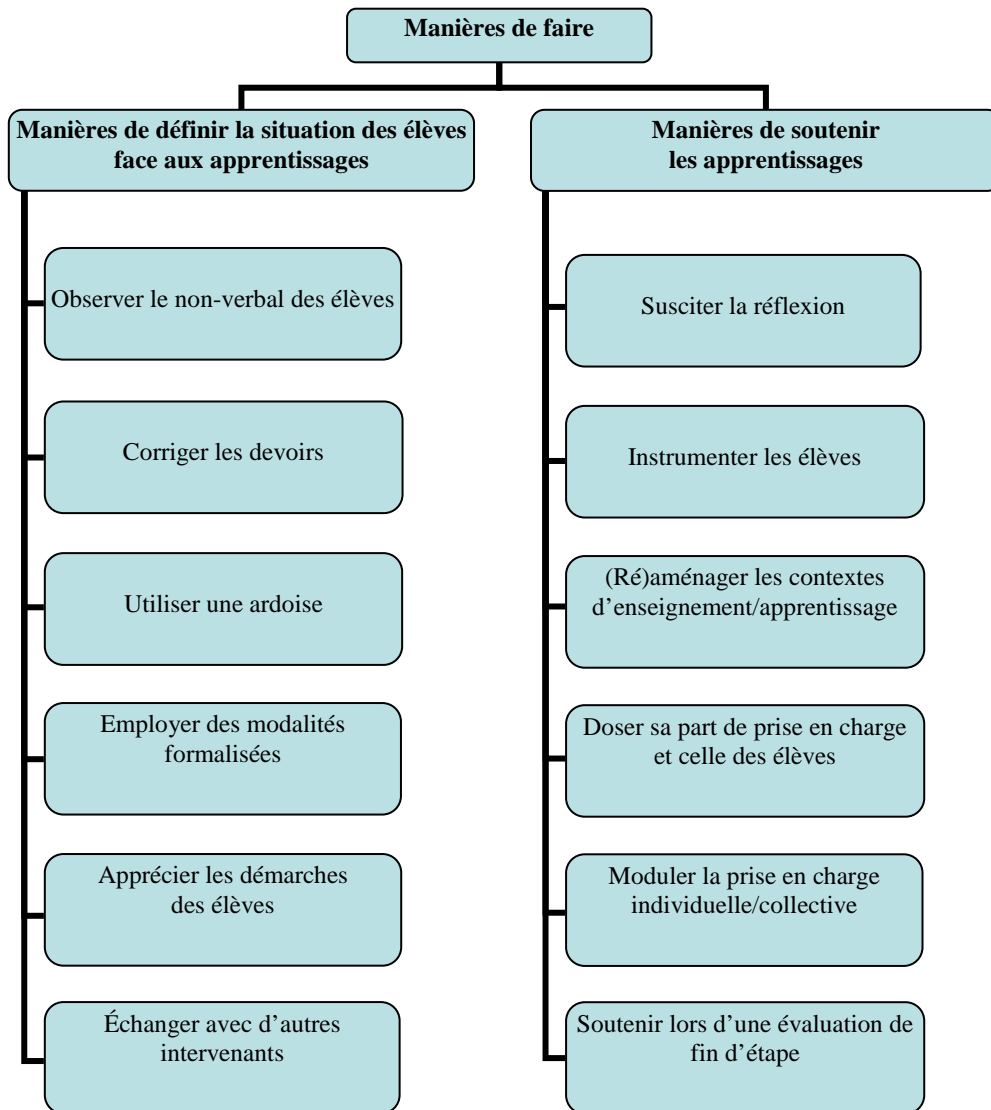


Figure 1. Manières de faire l'évaluation formative

Tableau 1
Susciter la réflexion chez les élèves

Questionner en continu pour stimuler et guider la réflexion des élèves.

Laisser le raisonnement des élèves s'engager dans des impasses par rapport à un problème donné.

Déstabiliser les élèves pour ébranler leurs façons de faire habituelles et susciter leur engagement.

Utiliser le portfolio pour amener les élèves à évaluer leurs progressions.

Inscrire la rétroaction dans une logique d'«après-coup».

Employer un code de rétroaction avec des lettres.

Un problème méthodologique : l'effet « liste d'épicerie »

Nonobstant l'intérêt qu'aurait pu revêtir une présentation des résultats selon cette logique énumérative (cf. Figure 1), qui constitue déjà une contribution au domaine de l'évaluation formative, la thématisation du contenu discursif s'est révélée être une stratégie insuffisante car elle donnait à penser que les enseignantes n'avaient qu'établi une liste de leurs manières de faire. Il n'en est rien! Elles se sont engagées dans des processus de négociation autour des pratiques explicitées, et il fallait donc définir une seconde stratégie analytique pour en témoigner. Ainsi, pour rendre justice à la façon dont l'objet a été coconstruit en situation d'entretien de groupe, m'appuyant sur le point de vue interactionniste adopté selon lequel le sens construit est indissociable de la façon dont il est produit dans l'interaction entre les enseignantes, j'ai examiné le contexte d'énonciation autour de l'explicitation de chacune des manières de faire (Morrisette, 2010b). À cette fin, une analyse de conversations inspirée en partie des travaux de Boden (1990) a été réalisée afin d'étudier minutieusement comment s'est coconstruit le savoir sur l'évaluation formative. L'attention, lors de ce deuxième mouvement analytique, s'est centrée sur la « négociation conversationnelle » – un concept emprunté à Kerbrat-Orecchioni (2005) –, soit les processus de coopération entre les enseignantes autour de l'explicitation de leurs manières de faire. Dans le cadre de l'exemple qui suit, tiré de l'un des verbatims des entretiens de groupe, on voit bien que l'interaction est composée de processus de reconnaissance mutuelle qui permettent d'interpréter que les enseignantes partagent l'expérience de la pratique spécifique en cause, soit

laisser le raisonnement des élèves s'engager dans une impasse comme façon d'intervenir dans une perspective formative :

P3 : [...] je déstabilise les enfants; par exemple, hier, un élève a fait un problème de mathématiques, et puis sa démarche était erronée; je ne disais pas un mot, je le laissais aller, et je regardais la réaction des autres élèves

P4 : souvent, les autres élèves ne réagissent pas!

P3 : aucun d'entre eux n'a réagi! à un moment donné, un élève a fini par dire : « il me semble que ce n'est pas comme ça qu'il faut faire »; j'ai dit : « ah non?! »

P1 : on les laisse mener un raisonnement erroné jusqu'au bout

P3 : oui, et on voit les autres élèves qui ne disent pas un mot!

P2 : en fait, ils te regardent en espérant que tu dises : « ça ne marche pas! »

P3 : oui, oui!

P1 : certains élèves ne sont pas sûrs

P3 : et là tu les laisses s'embourber, et quelques-uns sont déstabilisés et se questionnent sur leur démarche parce qu'elle est différente de celle présentée

P5 : ils ne comprennent pas pourquoi on ne réagit pas, pourquoi on les laisse s'engager dans une impasse

P4 : c'est ça! moi aussi je fais ce type d'intervention

Ainsi, cette attention portée à la façon dont se sont négociées les manières de faire lors des entretiens de groupe a ainsi conduit à distinguer :

- des « manières de faire partagées », soit celles qui ont suscité des processus de reconnaissance mutuelle dans l'interaction, des constructions consensuelles;
- des « manières de faire admises », soit celles qui ont fait l'objet d'une explicitation par une enseignante, sans marque d'adhésion ou d'objection de la part de ses pairs;
- des « manières de faire contestées », soit celles qui ont soulevé des désaccords persistants entre les enseignantes, n'étant pas reconnues d'emblée comme une pratique d'évaluation formative.

Précisons au sujet des « manières de faire contestées » que les désaccords persistants entre les enseignantes ont été distingués de simples ajustements de sens dans l'interaction, à la suite des propositions de Kerbrat-Orecchioni (2005) et de Traverso (1999) : lorsqu'une proposition est émise par une première enseignante et que survient une contestation de cette proposition par une deuxième enseignante, laquelle est souvent assortie d'une contre-

proposition, il y a un simple « ajustement » dans l'interaction si la première enseignante accepte immédiatement cette contre-proposition ou si elle décide de passer outre plutôt que de focaliser sur le différend; au contraire, un désaccord s'amorce lorsque la première enseignante rejette cette contre-proposition et maintient sa position initiale, ce qui, en quelque sorte, le cristallise, comme le font remarquer les auteures.

L'approche analytique interactionniste : la description d'un territoire de pratique

La combinaison de ces deux mouvements analytiques a ainsi permis, d'une part, de décrire de façon nuancée le territoire de l'évaluation formative des apprentissages selon le groupe d'enseignantes rencontrées. Reprenant l'exemple précédent, *susciter la réflexion chez les élèves* en tant que « manière de soutenir les apprentissages » s'est scindé, en fonction de l'interaction du groupe de pairs, en six pratiques spécifiques dont certaines sont partagées, l'une admise et d'autres contestées⁵ (voir Tableau 2).

D'autre part, en dégagant trois « zones territoriales », la combinaison de ces deux mouvements analytiques a également permis de dégager des conventions de la culture professionnelle des enseignantes à partir des « manières de faire partagées », des singularités telles des routines ou des théories-en-usage à partir des « manières de faire admises » et, enfin, des accords pragmatiques permettant de négocier des tensions entre la visée de soutien aux apprentissages de l'évaluation formative, les contraintes institutionnelles et les pressions sociales à partir des « manières de faire contestées ».

La zone partagée : des conventions d'une culture professionnelle

À partir des travaux de Becker (1982/2006b), la zone partagée peut être associée aux pratiques qui relèvent des *conventions* de la culture des enseignantes, c'est-à-dire des savoirs pratiques de leur groupe professionnel qui leur permettent de se livrer à leurs activités quotidiennes de soutien aux apprentissages de leurs élèves par le biais d'une évaluation formative. Identifier ces conventions permet de saisir les allant-de-soi de la culture enseignante, c'est-à-dire ce qui n'est pas remis en question, tel un « fonds de commerce » sur lequel les enseignantes, du moins celles rencontrées, s'appuient au quotidien pour soutenir les apprentissages de leurs élèves par l'entremise de processus évaluatifs.

Parmi les conventions identifiées, j'ai notamment trouvé certaines « réifications » (re)produites par le groupe d'enseignantes, soit des concepts qui sont « chosifiés », au sens convenu depuis Bachelard, et donc détachés de leurs

Tableau 2
Susciter la réflexion chez les élèves :
manières de faire partagées, admises et contestées

Questionner en continu pour stimuler et guider la réflexion des élèves.	partagée
Laisser le raisonnement des élèves s'engager dans des impasses par rapport à un problème donné.	partagée
Déstabiliser les élèves pour ébranler leurs façons de faire habituelles et susciter leur engagement.	admise
Utiliser le portfolio pour amener les élèves à évaluer leurs progressions.	contestée
Inscrire la rétroaction dans une logique d'«après-coup».	contestée
Employer un code de rétroaction avec des lettres.	contestée

conditions sociales de production. Par exemple, les catégories d'élèves constituent des réifications : lors de l'explicitation des différents épisodes d'évaluation formative, les enseignantes parlent des « élèves forts et des faibles » – ou des « élèves en difficulté ». Comme invite à l'envisager Becker (1982/2006b), cette convention semble faciliter le travail quotidien, constituant un élément important en vue de la planification de leur enseignement et de l'organisation des interactions visant à favoriser les apprentissages. En effet, lorsqu'elles explicitent certaines pratiques spécifiques d'évaluation formative, par exemple celle qui consiste à *aménager des espaces de dialogue entre élèves*, les enseignantes affirment le faire souvent pour amener « les faibles », ceux qui sont à risque d'échec scolaire, à s'exprimer pour voir s'ils ont des difficultés, ou pour permettre « aux forts » de modéliser des démarches autres, peut-être plus viables, avec « des mots pour le dire d'une autre façon » (eg3, 1294-1295). En somme, elles miseraient sur la mise en place et l'exploitation de la dynamique entre ces deux catégories d'élèves comme façon d'intervenir dans une perspective formative.

Un autre exemple de convention identifiée a trait à la mobilisation de schèmes interprétatifs culturels issus, selon différents auteurs (Giddens, 1987; Wenger, 2005), de la graduelle intégration de concepts, de théories et de procédures qui ont fait leurs preuves au sein d'une culture professionnelle historiquement et socialement située. Ainsi, un des schèmes dégagés de la zone

partagée réside dans la vision plutôt socioconstructiviste des processus d'enseignement/apprentissage qui domine chez les enseignantes. Comme l'affirme Legendre (2001), une pédagogie socioconstructiviste accorde notamment un rôle central aux élèves dans leurs processus d'apprentissage et reconnaît l'importance des interactions en classe dans une démarche de coconstruction des connaissances. Reprenant l'exemple cité précédemment, lorsqu'elles *aménagent des espaces de dialogue entre élèves* comme pratique spécifique d'évaluation formative, les enseignantes misent sur la dynamique des échanges, voire sur la confrontation des points de vue, pour constituer des obstacles à négocier ou pour amener les élèves à envisager des perspectives différentes des leurs. Dans ce contexte, elles se positionnent en médiatrices des échanges pour laisser le *leadership* de la réflexion à conduire sur les activités à différents élèves qui, tour à tour, se succèdent à l'avant-scène; parfois aussi, elles se positionnent en animatrices d'une discussion à laquelle tous contribuent. Les enseignantes conçoivent que laisser des élèves argumenter et débattre, s'expliquer dans leurs propres mots, est susceptible de favoriser le soutien aux apprentissages, reconnaissant au groupe-classe une certaine capacité régulatrice. Enfin, on voit bien le mode de représentation plutôt socioconstructiviste mobilisé lorsqu'elles disent « laisser le raisonnement des élèves s'engager dans des impasses par rapport à un problème donné », leur laissant la responsabilité collective de négocier leurs différents points de vue sur la façon de s'en sortir.

La zone admise : des pratiques singulières et créatrices

La zone admise regroupe des manières de faire qui, sans être nécessairement partagées par l'ensemble des enseignantes, sont reconnues comme faisant partie du territoire de l'évaluation formative. Toujours en prenant appui sur les travaux de Becker (1963/1985, 1982/2006b), ces pratiques admises sont envisagées comme des pratiques singulières créatives développées à partir d'expériences personnelles qui se sont révélées satisfaisantes au fil des années. Les « manières de faire admises » se sont manifestées en termes de routines d'intervention formative centrées sur la différenciation pédagogique ainsi qu'en termes de théories-en-usage (Giddens, 1987) ou, dit plus simplement, de principes pédagogiques liés à l'évaluation formative.

Parmi les routines identifiées, prenons celle de l'une des enseignantes qui affirme l'avoir mise en place en raison du nombre élevé d'élèves par classe (29 à 31 élèves de 11 et 12 ans). En effet, le mode d'apprentissage en groupe encourage le plus souvent des moments d'enseignement collectif qui ne permettent qu'une évaluation approximative des progressions des élèves, telle une « prise de pouls » de l'ensemble du groupe. Pour pallier cette situation,

cette enseignante aménage un temps de prise en charge individuelle à la dernière heure de chaque journée qui est consacrée à la réalisation et à la correction des devoirs en classe – et non à la maison –, soit l’option retenue par ses pairs. Durant cette heure, les élèves travaillent généralement seuls; ils interpellent l’enseignante, au besoin, par un système de gestion des sollicitations ou sont directement convoqués à son bureau. Pour l’enseignante, qui reçoit tour à tour chaque élève, il s’agit d’un moment privilégié pour se pencher sur les réalisations individuelles et surtout pour discuter avec chacun afin de cerner précisément ce qui pose problème, le cas échéant. Concrètement, ce « tête-à-tête » requiert que l’enseignante guide l’élève afin qu’il explicite d’abord ce qu’il comprend, puis ce qu’il ne comprend pas, cette étape étant facilitée par sa façon de tester auprès de lui des hypothèses visant à cerner le problème à partir de leurs avancées respectives. Ainsi, cette routine quotidienne d’évaluation formative suggère que la définition du problème auquel fait face l’élève et le soutien visant à l’aider à le surmonter relèvent d’un processus de coconstruction de sens dans l’interaction.

Quant aux théories-en-usage dégagées des « manières de faire admises », dans une perspective interactionniste, elles sont considérées comme des façons typiques de définir les situations qui engagent certaines conduites régulières de la part des acteurs en fonction des projets particuliers qui les animent. Celles qui ont été dégagées renvoient à des principes pédagogiques liés à la mise en place des conditions jugées essentielles aux apprentissages. Par exemple, l’une des enseignantes a réitéré que pour qu’il y ait apprentissage, l’une des interventions formatives particulières à privilégier consiste à *déstabiliser les élèves pour ébranler leurs façons de faire habituelles et susciter leur engagement*. Selon elle, il est important de créer une sorte de rupture susceptible de bousculer les conceptions des élèves, afin de « casser » ce qu’elle conçoit comme une habitude de passivité chez eux. Ce principe pédagogique, qui viserait notamment à rendre les apprentissages significatifs pour les élèves, s’actualise, entre autres, en les laissant s’engager dans une activité pour laquelle ils n’ont pas les acquis nécessaires. Par exemple, elle leur propose un jeu avec la calculatrice qui requiert la maîtrise des caractères de divisibilité; leurs essais infructueux feraient émerger chez eux l’intérêt d’apprendre ces caractères afin de pouvoir jouer de façon stratégique. En outre, ce principe pédagogique viserait également à développer chez les élèves une attitude plus réflexive par rapport à leurs démarches d’appropriation des objets d’apprentissage ciblés. Pour ce faire, cette enseignante utilise principalement des techniques dites d’impact (Beaulieu, 2006). L’un des épisodes d’évaluation formative qui en témoigne traite d’un retour sur une tâche mathématique réalisée par les élèves dans le cadre de laquelle ils devaient être capables de

classer divers polygones. L'analyse des réalisations des élèves amène l'enseignante à interpréter qu'ils ont accompli la tâche sans la comprendre et, surtout, sans l'interpeler dans le but d'avoir des explications supplémentaires. Devant ce constat, elle déploie une technique d'impact comme pratique d'intervention formative : en leur demandant d'aller à la recherche d'un objet inexistant, qu'elle nomme sur-le-champ un « bouli »⁶, elle les amène à prendre conscience qu'il est préférable de se questionner avant même de se lancer dans l'action, et de signaler ses incompréhensions, le cas échéant.

La zone contestée : des accords pragmatiques

La zone contestée est celle qui donne à voir les pratiques qui interrogent les frontières du territoire de l'évaluation formative. Comme on le verra, la confrontation des différents positionnements qui caractérisent cette zone provoque l'émergence, dans les conversations, de tensions auxquelles se greffent des enjeux. En effet, les contestations des unes et des autres mettent toujours en tension certaines considérations qui lient la finalité de soutien aux apprentissages de l'évaluation formative à des contraintes institutionnelles fortes, à des pressions exercées par certains consensus sociaux. Dans le contexte de cette mise en tension, lorsque les enseignantes objectent un point de vue relativement à une pratique spécifique, elles mobilisent des enjeux comme ressources discursives qui semblent impliqués dans des façons de composer avec cette tension, des façons qui prennent la forme d'activités standardisées, « durcies », *a priori* non négociables. En élevant l'angle d'analyse au-dessus des différentes prises de position, il se dégage de leurs conversations des « accords pragmatiques » qu'elles bricolent pour s'accommoder des normes liées au réseau d'activités auquel elles participent. L'expression est de Pépin (1994) et renvoie à l'idée d'une interaction efficace sans la nécessité d'un consensus ni même d'une compréhension commune : « il suffit que l'interaction permette à chaque partenaire de construire (déconstruire et reconstruire) le comportement de l'autre de façon viable pour lui-même » (p. 68). Ainsi, en cohérence avec la réflexion posée jusqu'à présent qui montre bien que les enseignantes développent un « savoir y faire » viable même dans un contexte qui peut être défini comme problématique, l'analyse de la zone contestée met aussi en relief qu'elles s'« arrangent », car elle fait ressortir les façons par lesquelles elles s'accommodent d'un tel contexte en maintenant le cap sur la visée de l'évaluation formative.

Par exemple, l'un des accords pragmatiques dégagés consiste à développer des langages communs au service de la différenciation dans le contexte où les enseignantes assument la responsabilité de groupes d'élèves hétérogènes. Lessard et Tardif (1999) traitent d'ailleurs du phénomène de

diversification de la population scolaire occasionné par la démocratisation de l'école dans les années 1960 au Québec, et exposent de façon particulière l'intégration dans les classes « régulières » d'élèves de diverses cultures et d'élèves ayant des problématiques particulières. Cette situation mettrait en tension des objets d'apprentissage et des critères d'évaluation normatifs avec la question de la différenciation qui est au cœur de l'évaluation formative. En effet, d'une part le curriculum commun exerce une pression vers une uniformisation et, d'autre part, les enseignantes sont en présence d'élèves singuliers qui ont parfois besoin de temps supplémentaire, d'explications différenciées, de matériels pédagogiques distincts, etc. En ce sens, l'enjeu au cœur de cette tension est relatif à la progression de chaque élève dans le groupe. En effet, en ayant à amener tout le groupe d'élèves à réaliser les mêmes apprentissages pour un niveau d'enseignement donné, les enseignantes se heurtent à l'impossibilité d'y parvenir pour certains d'entre eux lorsqu'ils sont placés dans des conditions similaires, voire dans des conditions aménagées spécifiquement pour eux. Elles soutiennent d'ailleurs ne pas toujours parvenir à créer les conditions propices à leurs apprentissages, les limites de leurs propres conditions de pratique rencontrant les limites des élèves dans le contexte scolaire actuel.

L'accord pragmatique déployé par les enseignantes pour négocier la tension qui lie les critères d'évaluation normatifs au soutien différencié des apprentissages VISÉ par l'évaluation formative consiste à définir et à employer des langages communs partagés dans la classe tels que l'ardoise. Lors d'une leçon de groupe, l'ardoise – un carton plastifié sur lequel les élèves peuvent répondre aux questions posées – permet aux enseignantes de « prendre fréquemment le pouls de leur groupe d'élèves » (eg2, 1426-1435), de suivre l'effet approximatif de leur enseignement au fur et à mesure que progresse la leçon, et ce, afin de définir les interventions subséquentes. En outre, l'utilisation de l'ardoise leur permettrait aussi d'identifier les élèves qui ont besoin d'une aide supplémentaire au terme du travail réalisé avec l'ensemble de la classe. À ce titre, l'emploi de l'ardoise constituerait une modalité de rétroaction mutuelle partagée, rapide, au cœur d'une évaluation formative collective susceptible de conduire à des interventions personnalisées dans le contexte d'une leçon de groupe qui ne favorise pas d'emblée la différenciation. Ainsi, les enseignantes miseraient sur le développement du partage de sens autour de cette forme de langage commun pour favoriser l'ajustement mutuel dans une perspective formative, un langage qui induit certaines structures de participation adaptées au contexte du mode d'apprentissage en groupe qui caractérise la forme scolaire actuelle.

Une objectivation du cadre d'analyse

Prenant un peu de recul sur les potentialités du cadre d'analyse proposé, il convient de préciser que la zone admise comporte une part d'indéterminé. En effet, pour des raisons qui leur appartiennent, certaines enseignantes ont pu choisir de ne pas dire qu'elles partageaient une pratique spécifique explicitée par l'une de leurs pairs ou qu'elles ne considéraient pas cette pratique comme relevant de l'évaluation formative; un chercheur ne contrôle pas la façon dont les membres d'un groupe de pairs choisissent de se « mettre en scène » (Goffman, 1973). Par ailleurs, des recoupements méthodologiques peuvent diminuer cette part d'indéterminé. De fait, certaines manières de faire qui semblaient de prime abord admises lorsque narrées lors d'un événement conversationnel particulier, ne faisant pas l'objet de marques de reconnaissance mutuelle, étaient finalement considérées comme étant partagées lorsque des liens étaient faits entre différents entretiens collectifs et individuels.

Enfin, si ce cadre d'analyse se veut un moyen de tracer une cartographie du territoire du point de vue des acteurs concernés, il ne saurait prétendre à stabiliser ce qui est en soi dynamique. De fait, la pratique, celle des enseignants ou d'autres groupes professionnels, est en constante évolution et ne saurait être prisonnière d'un portrait figé. De plus, il faut considérer que les entretiens de groupe constituent des événements interactionnels dans le cadre desquels les participants s'interinfluencent, comme l'ont relevé plusieurs (Blanchet & Gotman, 1992; Mishler, 1986).

Conclusion

L'approche analytique interactionniste développée dans le cadre de cette recherche doctorale, centrée sur les façons par lesquelles un groupe de pairs collaborent à la production d'un savoir professionnel, a permis la description nuancée d'un territoire de pratique, distinguant des manières de faire partagées, admises et contestées. Ce faisant, elle a mis en relief un éventail de savoir-faire collectifs et singuliers en matière d'évaluation formative des apprentissages. En outre, cette approche a permis de montrer que les savoir-faire d'un groupe sont à la fois tributaires d'une culture professionnelle (zone partagée), d'une capacité à innover, à exploiter une marge de manœuvre personnelle (zone admise) et, enfin, d'une flexibilité sur le terrain qui permet de transformer des contraintes en ressources (zone contestée).

Cela dit, on peut envisager que ce cadre d'analyse interactionniste serait susceptible d'apporter un éclairage sur d'autres types de pratiques professionnelles. Non seulement conduit-il à cerner les pratiques conventionnelles, celles du quotidien, mais il accorde également une place aux pratiques innovantes, celles mises en œuvre par les francs-tireurs dirait Becker

(1982/2006b). Enfin, il autorise la prise en compte des « cas négatifs », des « cas déviants », suivant un principe analytique d'importance pour quiconque associe ses travaux à la tradition sociologique de Chicago (Becker, 2002; Woods, 1992). De fait, la « zone contestée » semble composée d'exceptions aux règles d'un groupe dans leur interaction avec des pratiques normalisées et normalisatrices, et donc des manières de faire qui ébranlent les lieux communs ou idées reçues pour ses membres. Ainsi, au lieu d'écarter les cas jugés « hors norme », ce cadre d'analyse incite plutôt à tenter de comprendre comment et par quoi ils sont reliés à l'objet, favorisant l'exploration de la complexité d'une pratique professionnelle et des enjeux qu'elle recouvre.

Notes

¹ L'auteure remercie le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) dont le financement, sous la forme d'une bourse d'excellence, a rendu possible la réalisation de la thèse à partir de laquelle est tiré cet article.

² Globalement, l'évaluation formative, qu'elle soit formalisée dans le cadre d'une tâche papier ou qu'elle revête des formes plus informelles telles que le questionnement continu dans l'interaction de la classe, renvoie à cette fonction de l'évaluation centrée sur les processus d'apprentissage des élèves, susceptible de les soutenir plutôt que de les sanctionner (Morrissette, 2002, 2009).

³ L'idée de pratiques professionnelles n'est pas à distinguer de ce qu'on appelle par convention des métiers; ici, l'emploi du mot *professionnelles* renvoie simplement à l'idée du travail d'un groupe de personnes. Ainsi, le cadre d'analyse avancé dans le cadre de cette contribution pourrait servir tout autant à éclairer les pratiques de médecins que de menuisiers.

⁴ Demazière et Dubar (1997) distinguent la posture analytique des postures restitutive et illustrative. La posture dite restitutive accorderait une place centrale à rendre compte de la parole des acteurs « telle qu'ils la livrent », c'est-à-dire qu'elle n'est pas transformée à des fins d'exemplification conceptuelle, mais bien considérée comme l'expression transparente des pratiques. Dans cette perspective, l'analyste conçoit que la parole parle d'elle-même, qu'elle est une expression transparente des pratiques des auteurs de cette parole. Quant à la posture dite illustrative, elle reposerait sur la prémisse selon laquelle la parole des acteurs est aveugle sur ce qu'elle a à dire; c'est la théorie qui serait susceptible d'éclairer l'objet de recherche. Sur cette prémisse, l'analyste opère un usage sélectif des paroles des acteurs sollicités en fonction des idées qu'il veut mettre à l'avant-plan en découpant le matériau d'analyse selon des catégories préétablies. Dans cette optique, son projet global est plus lié à la défense d'un certain point de vue, à une démonstration argumentative orientée par la théorie.

⁵ Les lecteurs et lectrices trouveront dans Morrissette (2009, 2010a) les détails concernant chacune de ces sous-catégories, ainsi que les extraits issus des entretiens s'y rapportant.

⁶ Plus précisément, la technique d'impact a consisté à envoyer deux élèves à la salle du personnel-enseignant dans le but d'aller y chercher un « bouli », un objet fictif pour lequel l'enseignante n'a donné aucune indication. D'après l'épisode narré, les élèves se seraient précipités à la salle du personnel-enseignant pour revenir quelques minutes plus tard, sans avoir trouvé l'objet en question. C'est seulement à ce moment-là que l'enseignante aurait établi un lien entre cette quête vaine et la tâche sur les polygones, insistant sur le fait qu'il est préférable de savoir ce qu'on cherche avant de se lancer dans la réalisation d'une tâche, et donc de signaler les incompréhensions.

Références

- Beaulieu, D. (2006). *Techniques d'impact pour grandir : illustrations pour développer l'intelligence émotionnelle chez les enfants*. Québec : Le Gardeur.
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance* (trad. J.-P. Briand & J.-M. Chapoulie). Paris : Éditions A.-M. Métailié. (Ouvrage original publié en 1963).
- Becker, H. S. (1986). *Doing things together*. Evanston, IL : Northwestern University Press.
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier : comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Becker, H. S. (2006a). *Le travail sociologique. Méthode et substance*. Fribourg, CH : Academic Press Fribourg.
- Becker, H. S. (2006b). *Les mondes de l'art* (trad. J. Bouniort) (2^e éd.). Paris : Flammarion. (Ouvrage original publié en 1982.)
- Becker, H. S., & McCall, M. M. (Éds). (1990). *Symbolic interaction and cultural studies*. Chicago : University of Chicago Press.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1986). *La construction sociale de la réalité* (trad. P. Taminiaux). Paris : Méridiens-Klincksieck.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan Université.
- Blumer, H. (1937). Social psychology. Dans E. P. Schmidt (Éd.), *Man and society : a substantive introduction to the social science* (pp. 144-198). New York : Prentice-Hall.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism : perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.

- Boden, D. (1990). People are talking : conversation analysis and symbolic interaction. Dans H. S. Becker, & M. M. McCall (Éds), *Symbolic interaction and cultural studies* (pp. 244-274). Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Callon, M., Lascoumes, P., & Barthe, P. (2001). *Agir dans un monde incertain : essai sur la démocratie technique*. Paris : Seuil.
- Chapoulie, J.- M. (2001). *La tradition sociologique de Chicago. 1892-1961*. Paris : Seuil.
- Chapoulie, J.- M. (2008). Malentendus transatlantiques. La tradition de Chicago, Park et la sociologie française. *L'Homme*, 187-188(3-4), 223-246.
- Coulon, A. (1992). *L'École de Chicago*. Paris : Presses universitaires de France.
- Darré, J.- P. (1999). *La production de connaissance pour l'action. Arguments contre le racisme de l'intelligence*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme et Institut National de la Recherche Agronomique.
- De Certeau, M. (1990). *L'invention au quotidien* (Vol. 1). Paris : Gallimard.
- Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction. Négociations, contre-interprétations, ajustement de sens. *Langage et société*, 123, 15-35.
- Demazière, D., & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Paris : Nathan.
- De Queiroz, J.- M., & Ziolkowski, M. (1997). *L'interactionnisme symbolique*. Rennes, FR : Presses Universitaires de Rennes.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. Dans C. Deschamps, & R. Letendre (Éds), *Recherches qualitatives, 18 : L'attitude du chercheur en recherche qualitative* (pp. 77-105). Québec : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadón (Éd.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 51-76). Québec : Presses de l'Université Laval.

- Duchesne, S., & Haegel, F. (2005). *L'entretien collectif* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Fourez, G. (2003). *Apprivoiser l'épistémologie*. Bruxelles : De Boeck.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société* (trad. M. Audet). Paris : Presses universitaires de France.
- Glaser, B., & Strauss, A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée* (trad. P. Paillé). Paris : Armand Colin. (Ouvrage original publié en 1967).
- Goffman, E. (1968). *Asiles : études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*. Paris : Minuit.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne* (Vol. 2). Paris : Minuit.
- Goffman, E. (1987). *Façons de parler* (trad. A. Kihm). Paris : Minuit.
- Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : Minuit.
- Hughes, E. C. (1951). Mistakes at work. *The Canadian Journal of Economics and Political Science / Revue canadienne d'économie et de science politique*, 17(3), 320-327.
- Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis* (trad. J.-M. Chapoulié). Paris : École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Hunter, F. (1953). *Community power structure. A study of decision makers*. Chapel Hill, NC : University of North Carolina Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris : Seuil.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Legendre, M.- F. (2001). Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires. D'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement de compétences. Dans P. Jonnaert, & D. Masciotra (Éds), *Constructivisme et choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld* (pp. 51-91). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Lessard, C., & Tardif, M. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative research : working with, not working on... *Educational Leadership*, 43(5), 28-32.

- Mishler, E. G. (1986). *Research interviewing*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Morrisette, J. (2002). *Évolution de la conception de l'évaluation formative des apprentissages à travers le discours ministériel depuis 1981* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue en association avec l'Université du Québec à Rimouski, Abitibi-Témiscamingue.
- Morrisette, J. (2009). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire : une perspective interactionniste* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec.
- Morrisette, J. (2010a). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages : analyse interactionniste du savoir-faire d'enseignantes du primaire*. Sarrebruck, CH : Les éditions universitaires européennes.
- Morrisette, J. (2010b). Une perspective interactionniste : un autre point de vue sur l'évaluation des apprentissages. *SociologieS*. Repéré à <http://sociologies.revues.org/index3028.html>
- Morrisette, J. (2011). Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe. *Recherches qualitatives*, 29(3), 7-32.
- Morrisette, J., & Desgagné, S. (2009). Le jeu des positions de savoir en recherche collaborative : une analyse des points de vue négociés d'un groupe d'enseignantes du primaire. *Recherches qualitatives*, 28(2), 118-144.
- Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 63-85.
- Pessin, A. (2004). *Un sociologue en liberté. Lecture de Howard S. Becker*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A.P. Pires (Éds), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Montréal : Gaëtan Morin.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York : Basic Books.

- Schön, D. A. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. Dans J.- M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 201-222). Paris : Presses universitaires de France.
- Strauss, A. L. (1971). *Professions, work and careers*. San Francisco : Sociology Press.
- Thomas, W. I. (1923). *The unadjusted girl*. Boston : Brown & Co.
- Thomas, W. I., & Znaniecki, F. (1918-1920). *The polish peasant in Europe and America*, (Vol. 1-5). Boston : The Gorham Press.
- Tochon, F. V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 467-502.
- Touraine, A. (1984). *Le retour de l'acteur*. Paris : Fayard.
- Traverso, V. (1999) *L'analyse des conversations*. Paris : Nathan.
- Van Campenhoudt, L., Chaumont, J.- M., & Franssen, A. (2005). *La méthode d'analyse en groupe. Application aux phénomènes sociaux*. Paris : Dunod.
- Van der Maren, J.- M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité* (trad. F. Gervais). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques* (trad. F. Dastur, M. Élie, J.- L. Gautero, D. Janicaud & É. Rigal). Paris : Gallimard.
- Wittgenstein, L. (2006). *De la certitude* (trad. D. Moyal-Sharrock). Paris : Gallimard.
- Woods, P. (1992). Symbolic interactionism : theory and method. Dans M. D. Le Compte, W. L. Millroy, & J. Preissle (Éds), *The handbook of qualitative research* (pp. 337-404). New York : Academic Press.

Joëlle Morrissette est professeure adjointe à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Ses travaux s'inscrivent dans les domaines de l'évaluation des apprentissages, des perspectives interactionnistes ainsi que des savoirs pratiques, et portent la marque d'une préoccupation particulière pour l'épistémologie de la recherche. Sur le plan méthodologique, elle privilégie les investigations collaboratives sur le terrain par le biais d'entretiens individuels et de groupe avec les enseignantes et les enseignants. Sur le plan analytique, elle aborde ses objets d'étude sous l'angle des interactions qui lient les acteurs de la situation éducative au quotidien, cherchant à

rendre compte des significations qu'ils engagent dans ces interactions. À cette fin, et concevant que le sens est indissociable de la manière dont il est produit, elle recourt à des analyses de discours, plus précisément à l'analyse de conversations.

Actualisation et « mise en scène » de connaissances organisationnelles : ethnographie des réunions de travail

Sylvie Grosjean, Ph.D.

Université d'Ottawa

Résumé

Dans cet article, notre contribution consiste à montrer que des espaces de communication comme les réunions de travail participent à l'actualisation et à la « mise en scène » de connaissances organisationnelles. L'idée est alors de rendre descriptibles et intelligibles les processus communicationnels contribuant à l'actualisation de connaissances. Les connaissances créées ne sont pas vues comme des données, des produits, mais comme des connaissances « performées » *dans* et *par* les interactions. Nous montrerons qu'étudier les connaissances organisationnelles selon une perspective interactionniste, c'est s'intéresser à leur accomplissement pratique, à leur « mise en scène » au cours de l'interaction. Autrement dit, c'est saisir leur dynamique de construction. Pour illustrer notre propos, nous présenterons les résultats d'une recherche ethnographique menée de septembre 2008 à septembre 2009 dans un bureau d'experts-conseils en environnement.

Mots clés

CONNAISSANCES ORGANISATIONNELLES, ETHNOGRAPHIE, ANALYSE DES INTERACTIONS, COMMUNICATION ORGANISATIONNELLE

Introduction

On assiste au sein des organisations à un mouvement visant à rationaliser les échanges, à instrumentaliser la communication, à réduire les temps de réunion dans le but de répondre à une exigence d'efficacité (Bonneville & Grosjean, 2007), ce qui engage les organisations vers une forme « d'extinction de la parole » (Le Bezwoët, 2005). Dans cet article, notre contribution consiste à montrer que des espaces de communication comme les réunions de travail participent à l'actualisation et à la « mise en scène » de connaissances organisationnelles. Nous souhaitons, à travers cette contribution, faire « l'éloge de la conversation » (Giordano, 2006), et souligner l'importance que l'on doit accorder aux discussions (Weick, 1995), aux récits (Giroux & Marroquin, 2005), aux conversations (Orr, 1996), et plus généralement aux interactions

(Grosjean, 2008) dans la création et la circulation de connaissances organisationnelles. Pour ce faire, nous nous intéresserons plus particulièrement aux pratiques langagières et non langagières s'accomplissant au sein d'une organisation et au rôle critique qu'elles occupent dans l'émergence de connaissances. Autrement dit, nous souhaitons saisir les connaissances en train de *se dire* et de *se faire* (Mondada, 2005), notamment en portant notre attention sur des moments particuliers dans la vie d'une organisation : les réunions de travail. D'ailleurs, Boden (1994) soulignait l'importance de ces temps de rencontre pour les organisations et écrivait à ce sujet :

Meetings are where organizations come together. They may be preceded, arranged, complemented, augmented and cancelled by other forms of organizational communication such as telephone calls, memoranda and reports, but meetings remain the essential mechanism through which organizations create and maintain the practical activity of organizing (p. 81).

Ainsi, comprendre les processus d'actualisation de connaissances au sein d'une organisation nécessite de ne pas uniquement s'intéresser au capital de connaissances que les organisations possèdent, mais de mieux identifier et comprendre les mécanismes de production de connaissances dans l'interaction et ainsi de saisir leur « mise en scène », leur activation au cours d'activités collectives quotidiennes. Pour argumenter sur le bien-fondé de notre proposition, dans un premier temps, nous commencerons par donner notre position théorique concernant la question des connaissances organisationnelles. Ceci sera pour nous l'occasion de souligner l'intérêt qu'il y a à adopter une perspective interactionniste lorsque l'on étudie l'actualisation et la mise en circulation de diverses formes de connaissances au sein des organisations. Ensuite, en partant d'une recherche ethnographique menée dans une firme d'experts-conseils en environnement, nous présenterons une méthodologie congruente avec cette posture interactionniste et nous en détaillerons les diverses étapes. Pour terminer, nous donnerons des éléments d'analyse et des résultats qui, nous l'espérons, apporteront quelques éclairages sur l'intérêt qu'il y a à saisir les interactions quotidiennes afin de montrer comment des expertises, des expériences sont actualisées, comment des connaissances sont mises en mouvement, activées au sein d'une organisation.

Les connaissances organisationnelles : un « posséder » ou un « agir »?

Dans de nombreux travaux, les connaissances organisationnelles¹ sont abordées comme des « denrées » de l'organisation, des substances possédées qu'il faut capitaliser et transférer (Berthon, 2003). Par exemple, Starbuck

(1992) et Walsh et Ungson (1991) ont identifié de multiples « réservoirs », « casiers de stockage »² où résident les connaissances organisationnelles. Par conséquent, l'attention des chercheurs s'est portée avant tout sur l'étude des différents lieux d'inscription des connaissances dans l'organisation. L'organisation est vue comme un contenant, une entité globale au sein de laquelle s'échangent des connaissances modélisables, communicables et stockables (Lorino & Teulier, 2005). Gherardi et Nicolini (2000) écrivent d'ailleurs :

In this way, 'knowledge' is equated to a substance that can be 'sent', 'received', 'circulated', 'transferred', 'accumulated', 'converted' and 'stored'. From this perspective, learning is treated as the acquisition of the body of data, facts and practical wisdom accumulated by all the generations that have preceded us (p. 330).

Or, à la suite de certains travaux (Lave & Wenger, 1991; Nicolini, Gherardi & Yanow, 2003; Orr, 1990), on a vu se développer une approche dite par la pratique (Corradi, Gherardi & Verzelloni, 2010; Gherardi, 2006) dans laquelle la connaissance est envisagée comme « un faire », « un agir ». C'est donc une approche plus dynamique, interactive et processuelle qui porte son attention sur la connaissance « en train de se faire », c'est-à-dire sur ce que les individus font et comment ils le font au quotidien dans leur organisation. Ainsi, dans de nombreux travaux publiés depuis la fin des années 1990 et le début des années 2000, les chercheurs se sont approprié le concept de « pratique » (Schatzki, Knorr-Cetina & Von Savigny, 2001). Et, comme le souligne Gherardi (sous presse), la notion de « pratique » prend ses racines en sociologie, notamment en sociologie phénoménologique (Schutz, 1962), dans l'interactionnisme symbolique (Mead, 1934; Strauss, 1992), l'ethnométhodologie (Garfinkel, 1967), la théorie de la structuration (Giddens, 1987), entendant par là souligner l'héritage théorique d'une telle notion. Or, adopter un point de vue « pratique », c'est considérer que les connaissances sont produites par l'intermédiaire d'une action qui se réalise dans un cadre collectif (Brassac, 2007). Ainsi, l'actualisation de connaissances organisationnelles – au sens de production, création, circulation, traduction – est appréhendée comme « une pratique » prenant forme au sein d'une communauté (Amin & Cohendet, 2004). Dès lors, il est nécessaire d'étudier la création de connaissances là où elles s'actualisent, c'est-à-dire dans les interactions qui s'accomplissent quotidiennement au sein des organisations. Ce n'est donc pas la nature des connaissances qui va être au cœur de notre propos mais les conditions, les processus favorisant leur émergence.

Comme nous l'avons déjà revendiqué dans d'autres travaux (Grosjean, 2008; Grosjean & Bonneville, 2009), nous ne nous intéressons pas à la manière dont des connaissances sont échangées, mais à leur construction collective au cours d'interactions. Autrement dit, à la manière dont des collectifs de travail actualisent, traduisent, recréent des connaissances collectivement pour soutenir leur activité. Nous concevons les connaissances organisationnelles comme constitutivement liées aux situations où elles s'accomplissent, émergeant alors de constructions interactives, d'élaborations collectives, se structurant au cours de leur accomplissement pratique (Garfinkel, 1967). Nous nous inscrivons pleinement dans une perspective interactionniste, considérant la communication comme constitutive de connaissances organisationnelles, c'est-à-dire que celles-ci sont réalisées, rendues visibles et mises en forme *par* et *à travers* des pratiques langagières (ex. conversations) et non langagières (ex. mobilisation d'artefacts, dessins, écritures). D'ailleurs, à la manière de G. H. Mead, fondateur du pragmatisme social (1934), nous soutenons que le lieu de déploiement du sens est l'action et défendons l'idée selon laquelle l'interaction sociale doit être au cœur des activités de recherche en communication organisationnelle. Nous nous inscrivons donc dans ce que Cook et Brown (1999) nomment une « épistémologie de la pratique »³ et, par conséquent, nous nous concentrerons sur les modes d'interaction soutenant l'émergence de connaissances et favorisant leur mise en circulation. On abordera donc les connaissances organisationnelles comme :

- situées dans un univers de pratiques, donc liées aux circonstances matérielles et sociales dans lesquelles elles sont construites et actualisées (Suchman, 1987);
- distribuées sur diverses entités humaines et non humaines (Hutchins, 1995; Latour, 2006);
- actualisées par et à travers des pratiques langagières et non langagières (Grosjean, 2008);
- constamment construites, continuellement recrées, négociées donc provisoires et dynamiques.

Implications méthodologiques : une recherche relevant de l'ethnographie des organisations

La recherche⁴ qui va servir d'ancrage aux analyses présentées ultérieurement dans cet article a pour objectif de décrire afin de le comprendre un phénomène évolutif et complexe : le processus de remémoration organisationnelle ou « *process of organizational remembering* » (Feldman & Feldman, 2006). Autrement dit, nous nous intéressons dans cette recherche à la manière dont des connaissances, des expériences acquises, des expertises sont actualisées, mises

en circulation, activées au fil des activités quotidiennes. Tout processus d'actualisation de connaissances mémorisées – ce que Bartlett (1932/1961) nomme le processus de remémoration – s'accomplit *dans* et *à travers* des pratiques langagières et non langagières. Ainsi, raconter, faire, écrire en situation de travail sont des activités qui font partie de l'activité de travail elle-même et qui permettent une activation dans le présent de connaissances sur la base de « traces » qui, elles, sont issues du passé (Havelange, Lenay & Stewart, 2002).

Objectif général de la recherche

L'objectif de cette recherche est de procéder à une description détaillée des ajustements circonstanciels et des processus communicationnels qui sont à l'œuvre lors de l'actualisation de savoirs ou d'expertises au cours d'activités de travail. C'est pour cette raison que nous avons décidé d'étudier des moments importants dans la vie d'une organisation que sont les réunions. En effet, les réunions sont des lieux par excellence où la parole circule, où des artefacts sont créés et mobilisés (textes, graphiques, etc.), où des méthodes de travail sont explicitées et appliquées, où des décisions sont prises; en d'autres mots, ce sont des « espaces dialogiques » (Bakhtine, 1977; Jacques, 2000) au sein desquels se construisent du sens et des connaissances. Certes, les réunions de travail ne sont pas les seuls lieux où s'élaborent des connaissances, mais il s'agit d'une activité collaborative importante dans la vie d'une organisation (Boden, 1994). Nous abordons les réunions comme des lieux d'échanges, de discussions impliquant l'ensemble des membres d'une équipe, et donc des espaces où les savoirs, les routines, les expériences, les usages, les expertises peuvent circuler, se reconstruire, soutenir la résolution de problèmes, définir de nouvelles pistes de travail, etc.

Afin de préciser les caractéristiques des réunions de travail, nous nous basons sur la proposition de Boden (1994) distinguant les « *scheduled meetings* » et « *micro-meetings* ». Les « *micro-meetings* » sont en quelque sorte des séances de travail (regroupant deux personnes ou plus et pouvant durer de quelques minutes à une ou deux heures) pour clarifier un point sur un dossier, préparer une tâche, résoudre un problème. Elles sont plus orientées sur la tâche et ont un caractère informel car elles ne sont pas programmées à l'avance. Quant aux « *scheduled meetings* », se sont des rencontres plus formelles suivant un ordre du jour très précis et qui s'inscrivent dans un rythme organisationnel (dans notre cas une fois par mois, tous les lundis). Dans tous les cas, ces moments de rencontre, de discussion sont délimités dans le temps, un temps pendant lequel deux ou plusieurs personnes travaillent ensemble, échangent, négocient leur point de vue, s'informent, etc.

Contexte de la recherche

Nous avons mené une recherche de type ethnographique de septembre 2008 à septembre 2009 dans une firme d'experts-conseils spécialisée en environnement que nous nommons ECOL'EAU. Cette firme concentre, depuis 1976, ses activités dans le domaine de l'hydrogéologie. Depuis sa création, son offre de services s'est élargie. Aujourd'hui, cette organisation gère des projets touchant tous les aspects des sciences environnementales, la gestion environnementale, l'hygiène industrielle, la santé et la sécurité au travail et l'ingénierie environnementale. Le bureau qui a participé à la recherche est implanté au Québec (depuis 1990) et regroupe 14 spécialistes en environnement (ingénieurs, hydrogéologues, évaluateurs environnementaux, etc.). Ce bureau offre des services d'évaluation environnementale de sites, d'analyse de terrains, des études sur la présence de substances polluantes et intervient dans la réhabilitation de sites contaminés.

Cette organisation bénéficie d'une certaine flexibilité et elle a la capacité à se structurer en fonction des expertises de chacun et des besoins des projets. Ainsi, toutes les activités-conseils sont gérées selon un mode projet afin de faciliter la mobilisation des ressources et des compétences. Les équipes sont relativement autonomes et gèrent l'évolution de leur projet en fonction de contraintes multiples (temporelles, financières, réglementaires, environnementales, etc.). Cette liberté d'organisation se traduit par la capacité qu'ont les équipes à s'allouer des ressources (experts), à engager la confrontation de points de vue, à décider d'approfondir ou d'écarter des solutions, etc. Et comme le souligne Mintzberg (1989), dans ce type d'organisation, les acteurs parlent beaucoup afin de combiner leurs connaissances et ainsi développer de nouvelles idées, trouver des solutions innovantes. La spécificité de l'activité menée au sein d'une firme d'experts-conseils se situe dans le fait que l'organisation offre – d'une certaine manière – à ses clients une prestation intellectuelle, une expertise (d'Armagnac, 2004). Par conséquent, les connaissances dans une telle organisation sont en quelque sorte la « matière première » de l'activité-conseil.

Production et analyse d'observables

L'approche ethnographique proposée dans le cadre de cette étude suppose que nous portions attention aux pratiques, aux collectifs (dans notre cas, des consultants en environnement), mais aussi aux objets produits et mobilisés par ceux-ci tels que des documents internes, des rapports d'activités, des carnets de terrain et autres. Nous avons mis en place un dispositif de production d'observables⁵ qui permet de rendre compte des médiations langagières, corporelles, scripturales et de leurs enchevêtrements (Brassac, Fixmer,

Mondada & Vinck, 2008). En effet, le monde organisationnel est pluriel (Cooren, 2006), plurisémiotique (Grosjean, 2008) et multimodal (Brassac & Gregori, 2010), d'où la nécessité de porter notre regard d'analyste à la fois sur les pratiques langagières et non langagières. Au cours de cette recherche, nous avons réalisé des observations en situation, des entretiens libres ou partiellement dirigés, procédé à des relevés de documents, et participé (en qualité d'observateur non participant) à des réunions de planification, de projet, de formation, etc., que nous avons pu enregistrées et parfois filmées.

Dans notre cas, le recours à l'ethnographie fait partie de la démarche analytique permettant de sélectionner les activités à observer, à enregistrer et de se familiariser avec le milieu organisationnel dans lequel on évolue. Les différents espaces d'interaction que nous avons investis – que sont les réunions de travail – sont à la fois des lieux de socialisation, d'acquisition de connaissances et des lieux soutenant l'instauration et le maintien de « façons de faire », d'habiletés spécifiques ou d'usages personnels. Nous nous penchons sur des observables qui documentent les pratiques interactionnelles dans leur lieu d'émergence et de production, qui saisissent le déroulement de l'action dans sa continuité; ils sont en quelque sorte des traces de l'activité des acteurs, traces qui se présentent sous la forme d'enregistrements audio et vidéo. Au cours de ces observations, nous collectons aussi divers types de documents (rapports, carnets de terrain, brouillons de travail, etc.) et prenons régulièrement des notes de terrain.

Nous avons procédé à des enregistrements audio et vidéo afin de pouvoir analyser les détails de l'action qui échapperaient à d'autres modes de production d'observables. Mais ce n'est pas l'enregistrement lui-même que nous présentons au lecteur, mais une transcription écrite des échanges verbaux entre les interlocuteurs et des gestes (mais aussi traçages, mobilisation d'objets, etc.) qu'ils effectuent en même temps. La transcription nous permet de représenter les détails de l'action et servira alors de point de départ à l'analyse. Nous verrons, ultérieurement dans le texte, que cette représentation textuelle d'un évènement oral et gestuel recourt à des conventions qui permettent de respecter la spécificité orale et interactive de l'action (Mondada, 2005).

Précisons que les analyses reposent à la fois sur l'analyse conversationnelle d'orientation ethnométhodologique (Boden, 1994; Drew & Heritage, 1992; Garfinkel, 1986) et sur la pragmatique conversationnelle (Brassac, 1994, 2004). Notre démarche d'analyse implique certes une analyse des échanges conversationnels, mais aussi des ressources multimodales (gestuelles, corporelles, pratiques scripturales, mobilisation d'objets, etc.) qui sont mobilisées par les participants au cours d'une interaction (Brassac et al.,

2008; Goodwin, 2000; Mondada, 2005). L'idée est de réintroduire la matérialité, les textes, les gestes, le corps dans l'analyse. Ainsi, notre objectif sera notamment de montrer comment, au cours d'une activité de travail, les acteurs mobilisent « un répertoire d'appuis matériels distribués dans l'environnement » (Borzeix & Cochoy, 2008, p. 274) afin de soutenir l'émergence de connaissances organisationnelles.

Une ethnographie des réunions de travail

Pour les besoins de cet article et compte tenu de l'espace qui nous est imparti, nous avons sélectionné deux cas de type « *micro meetings* », c'est-à-dire deux réunions qui ont été filmées et enregistrées : une réunion de travail sur un rapport d'audit (cas 1) et une réunion de formation (cas 2). Ces deux réunions illustrent comment des expertises, des expériences passées sont mobilisées, actualisées au cours d'une interaction afin de soutenir l'activité présente.

Présentation des deux cas

La première réunion (cas 1) a été demandée à l'initiative de N1, un jeune consultant, qui doit rendre un rapport d'évaluation environnementale d'un site, plus classiquement appelé un rapport d'audit. Une association professionnelle a mandaté ÉCOL'EAU pour la réalisation d'un audit qui concerne un centre de traitement des déchets. Il faut savoir qu'auparavant, c'était un autre bureau (situé en Ontario) qui avait en charge ce dossier. Le bureau du Québec (là où la recherche se déroule) a hérité de ce travail et doit rédiger un rapport en se basant sur les informations (anciens rapports d'audit produits pour ce même site, documents d'évaluation, etc.) que lui a fournies le bureau ontarien. N1 doit donc déchiffrer un véritable « rébus » et tente de reconstruire – à partir de divers documents, mais aussi des interactions qu'il a avec un membre (Jan) du bureau ontarien – l'histoire de cette évaluation environnementale qu'il n'a pas effectuée lui-même. Très rapidement, N1 se trouve confronté à des difficultés dans la réalisation de ce travail, difficultés qui sont en partie liées à son manque d'expertise dans ce domaine et à la fragmentation des informations. N1 demande donc à E2 (consultante experte et directrice du bureau du Québec) de l'aider et de le conseiller dans l'accomplissement de ce travail. Nous avons filmé et enregistré cette rencontre (dont la durée est de 1 h 18 min), collecté les documents servant de support à la discussion ainsi que les documents produits pendant et après la rencontre. Nos deux interlocuteurs (N1 et E2) sont dans la salle de réunion de l'entreprise et ils ont devant eux divers documents qui vont servir de supports à la discussion : a) deux documents de 2008 nommés *Evaluation Protocol*, dont un a été annoté par N1 et l'autre par E2 et, b) un document nommé *Rapport préliminaire* que tous les deux ont lu, mais seul le document de E2 est disponible sur la table. Nous mentionnons d'emblée ces

documents, car nous allons voir qu'ils occupent une place importante lors de l'échange.

Dans un premier temps, nos deux interlocuteurs passent en revue l'ensemble du document nommé *Evaluation Protocol* afin de clarifier des points, de faire des modifications dans le texte, etc. Ensuite, E2 prend le second document (*Rapport préliminaire*) et entame avec N1 une discussion à propos de certains passages du texte qu'il est nécessaire soit de clarifier, de transformer ou de réécrire. L'extrait A que nous analysons ultérieurement se situe à ce moment de la rencontre.

La seconde réunion (cas 2) rassemble une stagiaire (S1) et une consultante en hydrogéologie (E1). Le but de cette rencontre est de préparer la stagiaire à aller sur le terrain pour y faire de l'échantillonnage de sols. L'entreprise accueille une stagiaire pour une période de trois semaines. Cette réunion de formation a lieu au cours de la deuxième semaine de présence dans l'entreprise de la stagiaire. Celle-ci a eu l'occasion au cours de sa première semaine de stage de suivre sur le terrain quelques consultants et d'avoir une petite expérience de terrain, mais aussi de préparer du matériel utile à l'activité d'échantillonnage de sols. Cette rencontre (qui dure 1 h 30 min) a été organisée sur l'heure du midi dans la salle de réunion de l'entreprise. La consultante a devant elle un ordinateur portable d'où l'on voit à l'écran deux documents *PowerPoint*® : un document en français que la consultante a rédigé elle-même et qui s'intitule « *Échantillonnage environnemental* » et un second document en anglais (« *Trench and Excavation safety* ») qui a été produit par la compagnie. La stagiaire a les deux documents à sa disposition en format papier devant elle. Au cours de cette rencontre, les interlocutrices abordent trois grands thèmes : 1) elles discutent des « façons de faire » de l'échantillonnage de sols; 2) elles portent une attention particulière aux conduites sécuritaires à adopter sur le terrain et aussi 3) à la prise de notes dans les carnets de terrain. L'extrait B présenté dans cet article concerne plus spécifiquement les discussions autour des « façons de faire » de l'échantillonnage de sols.

Le cas 1 : Une réunion de travail sur un rapport d'audit

L'extrait A, que nous avons retenu pour illustrer notre propos, se situe à la 45^e minute de l'échange. Les deux interlocuteurs discutent, dans un premier temps, de différents points concernant le document nommé *Evaluation Protocol*. Ensuite, à la 43^e minute, E2 se saisit du second document *rapport préliminaire* et entame une discussion avec N1 autour de certains passages qui lui paraissent imprécis, voir incomplets (Tableau 1).

Tableau 1

**Extrait A⁶ : Actualisation des « façons de faire »
des centres de traitement des déchets**

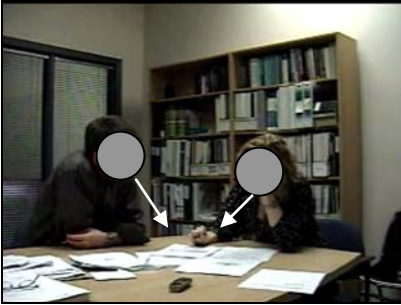

<p>E2.1 : [<i>pointe avec son crayon un passage surligné en bleu dans le rapport</i>]</p>	<p>[N1 et E2 sont tous les deux tournés vers le rapport préliminaire de E2. Celui-ci est surligné et annoté]</p>
<p>N1.2 : J'ai pas vu ça nulle part ça. (5 s)</p>	
<p>E2.3 : Ouin [<i>regard tourné vers le document</i>].</p>	
<p>N1.4 : Ben en fait même toute ça là [<i>pointe le rapport avec son crayon</i>]. T'sais, y'a pas (.) Justement p't-être que dans l'espèce de audit <i>package</i> là ::: moi j'avais pas là que'que chose que j'pouvais dire :: t'sais [<i>mouvement de préhension avec les mains</i>] j'commence par dire r'gard [<i>mouvement large des mains sur la table</i>], qu'est-ce qui s'fait en gros là ?/</p>	
<p>E2.5 : / Ben moi là je l'ai lu [<i>pose son crayon sur la table, se tourne vers N2</i>]. Pis j'veux dire ::: y marche, ça fonctionne à peu près d'façon semblable [<i>gestes avec les deux mains</i>]</p>	<p>[E2 pose son crayon et tourne son corps vers N1]</p>
<p>N1.6 : Hum-hum.</p>	
<p>E2.7 : que les CCL. Fait que j'reconnaisais vraiment la démarche là [<i>corps et regard tourné vers N2</i>].</p>	
<p>N1.8 : Ok.</p>	

Tableau 1 (suite)

E2.9 : =T'sais, les (xxx) *and fly ash* je sais c'est quoi parce que je l'ai vu euh à X [référence à un autre projet similaire]. Pis euh la *winweb* je sais c'est quoi, c'est toute [gestes des mains] parce qu'ils m'ont montré toutes les/

N1.10 : / ok de qu'est-ce ça a l'air.

E2.11 : C'est ça comment y fonctionnaient pis (2 s) [reprend son crayon et pointe le paragraphe du rapport avec son crayon] ça. (2 s) Je l'sais pas. T'sais j'peux comprendre. J'sais pas si vraiment c'est un service de courtage t'sais [mouvements de droite à gauche du crayon sur le rapport. E2 penche son corps en avant et regarde le rapport]. C'que j'peux comprendre c'est sûr que des fois y acceptent des déchets à X par exemple [pose son crayon et fait des mouvements illustrant son propos avec les mains] y ont accepté des déchets. Mettons un client y arrive y'a, y'a. T'sais y'envoie un chargement pis eux autres y vont en traiter la moitié pis l'autre y vont l'envoyer dans un un autre type de CCL. T'sais.

N1.12 : Hum.

E2.13 : J'pense que c'est normal là [tous les deux se rapprochent du document. Leur regard tournés vers la feuille] est-ce que c'est ça qui qui t'appelle :: je je sais pas.

[Paragraphe surligné en bleu dans le rapport 2004 qui fait l'objet de la discussion]

L'entrepreneur a mis en place un processus pour le contrôle de la qualité des résidus à éliminer, préalablement à la réception de ceux-ci. A cette première étape du processus d'acceptabilité, la caractérisation des résidus vise à déterminer si la matière à disposer respecte l'ensemble des critères énoncés dans les certificats d'autorisation et permet de classer le résidu pour l'incinération ou l'enfouissement. Pour chaque résidu à éliminer, une fiche est préparée par le laboratoire. Cette fiche décrit la destination du résidu, les équipements de protection personnelle à utiliser ainsi que les mesures de sécurité applicables. A chaque arrivage de résidus, un nombre représentatif d'échantillons (par exemple, la moitié carrée du nombre de barils composant le lot) est prélevé et analysé pour confirmer les caractéristiques du résidu. Si les matières reçues correspondent aux échantillons préalablement soumis, elles peuvent être déposées. En cas de différence entre les profils, d'autres analyses sont réalisées pour une re-classification et les matières déviées sont attaquées pour quelques heures. Ces étapes permettent de détecter des matières non prévues au certificat d'autorisation et d'éviter de mélanger des matières incompatibles.

Pour = valider

OK

Tableau 1 (suite)

N1.14 : [N2 *saisit plusieurs feuilles du document Evaluation Protocol*]
Comme j'te dis moi là. J'ai pas vu/

E2.15 : /Ça ça [*pointe son stylo sur le rapport qu'elle a devant elle*] ça vient de l'année passée là. De d'euh :: euh ::: 2004?

N1.16 : =Oui-oui.

E2.17 : Ok.

N1.18 : =J'ai rien touché de d'ça pis oui. Pis (1s) c'est ça. Pis y'a pas un genre de audit *package* ou quelque chose comme ça qui décrirait les :: voici comment on fonctionne t'sais. Pis dans le texte [*prend le document entre ses mains*], il l'a pas [N2 *feuillette son texte et E2 lit le sien*]. (8 s)

E2.19 : Ben ::: On va l'laisser parce que j'te dis que y font, y font, y font toute ça. Tu vois dans tous les centres de transfert y acceptent des déchets pis y'a une partie que qu'y traitent pas ok tu vois tous les échanges là. *CentreRRE* envoie à *CenteCCL*, *CentreCCL* envoie à *CentreRRE*. Pis euh *VVa* pis t'sais. Au début j'me disais ah c'est des compétiteurs là

N1.20 : Ouais.

Tableau 1 (suite)

E2.21 : mais t'sais un moment donné
chacun y ont. C'est ça.

N1.22 : Veux-tu que je valide avec
Jan?

E2.23 : Ouais [N2 écrit sur son
document] si t'as d'autres choses à
valider avec lui.

N1.23 : L'autre fois il m'a répondu.

Dès le début de cette interaction, E2 pointe avec son crayon un passage dans le document qu'elle a surligné en bleu et pour lequel elle souhaite plus d'information. Plus précisément, c'est un paragraphe concernant le type de matières qui sont recyclées dans un centre de traitement des déchets que nous renommons *CentreCCL*. Il est écrit dans le rapport préliminaire que le *CentreCCL* accepte des matières qu'il ne peut pas traiter sur son site et il lui arrive de les envoyer par la suite vers d'autres sites pour qu'elles soient traitées. Cependant, dans toutes les informations qui ont été fournies (notamment dans le document *Evaluation Protocol*), N1 n'est pas en mesure d'affirmer la véracité de ce qui est écrit. Suite à ce problème soulevé (E2.1 à N1.4), une discussion s'engage et il est intéressant de voir comment E2 partage avec N1 des façons de faire des centres de traitement des déchets en puisant dans ce qu'elle a pu observer, discuter avec les professionnels des centres. Autrement dit, elle puise dans ses expériences passées. On a ici un moment d'actualisation et de « mise en scène » de connaissances qui vont permettre à N1 de prendre la décision de vérifier avec Jan – l'ancien responsable du dossier dans le bureau de l'Ontario – si ces « façons de faire » sont applicables au *CentreCCL* pour lequel l'audit est réalisé.

Actualisation de connaissances relatives aux « façons de faire » des centres de traitement des déchets

N1 et E2 ont tous les deux le regard porté sur le document nommé *Rapport préliminaire*. E2 crée par son geste de pointage (E2.1) un point de focalisation sur un passage du texte qu'elle a identifié lors d'une première lecture comme problématique. Il est intéressant de voir comment N1 interprète ce geste. En effet, en énonçant (N1.2) : « J'ai pas vu ça nulle part ça », N1 interprète le

geste de E2 comme une demande d'information. L'interprétation est ensuite validée par E2.3. On a ici une information (passage surligné en bleu) qui devient le point d'attention conjointe. D'ailleurs, dans ce cas précis, l'usage du terme « ça » à deux reprises par N1 marque bien le fait que l'information concernant l'accueil de matières que les centres ne traitent pas eux-mêmes est promue localement au cours de l'interaction comme un objet central, pertinent, important qu'il faut discuter. N1 va alors ensuite (N1.4) contribuer à une formulation plus précise du problème qu'il rencontre, à savoir qu'il n'y a aucune information précise pouvant être fournie par les documents qu'il a en sa possession et qui lui permettraient d'affirmer la véracité de ce qui est écrit dans le rapport préliminaire. De plus, en énonçant « moi j'avais pas là que que chose que j'pouvais dire [...] J'commence par dire », N1 ancre son propos dans l'espace énonciatif du « je » et signale clairement à E2 que lui, il n'a aucune information qui lui permet d'affirmer que le centre de traitement accueille des déchets qu'il ne traite pas lui-même, mais fait traiter par d'autres centres. E2 interprète ceci comme une demande d'aide et propose ensuite sa propre interprétation de ce qui est écrit dans le rapport, cherchant à donner sens à cette information (E2.5) : « Ben moi là je l'ai lu. Pis j'veux dire ». E2 fait part de son expérience à N1 (E2.5 à E2.12) en comparant l'activité du *CentreCCL* à d'autres centres de traitement des déchets qu'elle a eu l'occasion d'auditer par le passé (E2.5 « y marche, ça fonctionne à peu près d'façon semblable » [...] « Fait que j'reconnaisais vraiment la démarche là »). Très rapidement, elle va présenter à N1 son interprétation, sa traduction, sa compréhension (E2.11 : « C'que j'peux comprendre... ») de cette « façon de faire » des centres de traitement. Ce passage est associé à une importante gestualité de la part de E2, soit un élargissement des bras, des pointages vers le texte, la recherche du regard de N1, etc. Le récit de son expérience est « mis en scène » verbalement, mais aussi corporellement, et les « façons de faire » qu'elle a pu rencontrer au cours de sa pratique sont ici actualisées à travers des mots, des gestes et la mobilisation du texte (*Rapport préliminaire*).

N1 réagit à cette explication de E2 en réaffirmant le fait que lui, il n'a rien trouvé dans le document lui permettant d'affirmer ou non cette pratique (N1.14 : « Comme j'te dis moi là. J'ai pas vu »). À ce moment de l'échange, N1 se demande toujours s'il doit laisser ce paragraphe dans le rapport ou le supprimer. E2 réagit en posant une question à N1 : « Ça ça ça vient de l'année passée là. De d'euh ::: euh ::: 2004? » (E2.15). N1 valide le fait que l'information présente dans le rapport préliminaire est une information qui est extraite d'un précédent rapport d'audit datant de 2004 pour le même centre; ce qu'il confirme en énonçant : « J'ai rien touché de d'ça pis oui. Pis c'est ça » (N1.18). Il enchaîne immédiatement sur ce qui le préoccupe, à savoir le fait

qu'aucune information ne lui permet de vérifier cette « façon de faire » du *CentreCCL* (N1.18). À la suite de ceci, E2 propose de prendre la décision suivante, soit laisser le paragraphe ainsi. Il est intéressant de voir qu'elle ne parle plus au « je », mais utilise « on » (le collectif) : « On va l'laisser » (E2.19). Le locuteur (ici la directrice, E2) présuppose que « on » (impliquant l'auditeur et le locuteur) sont d'accord pour laisser la phrase dans le texte. Dans la seconde partie de son énonciation (E2.19), elle justifie sa décision en convoquant son expérience personnelle (le connecteur « parce que » en est la trace). N1, bien que comprenant et acceptant les explications de E2 (voir N1.20), souhaite néanmoins faire valider l'interprétation de E2 par Jan (N1.22). Cette décision va se traduire immédiatement par une inscription en rouge sur le document (« Jan : valider »).

L'analyse de cet extrait montre que E2 actualise des connaissances (liées à des « façons de faire » dans d'autres centres de traitement des déchets) qui sont distribuées en plusieurs « lieux ». Ce que E2 sait se trouve certes dans sa tête (« J'reconnais la démarche là », E2.7), mais aussi dans ce qu'elle a vu (« T'sais les (xxxx) *and fly ash* je sais c'est quoi parce que je l'ai vu à X », E2.9), dans les personnes avec qui elle a collaboré dans le passé (« parce qu'ils m'ont montré toutes les », E2.9), dans les documents (*Evaluation Protocol* et *Rapport préliminaire*) qu'elle a lus. L'expertise de E2 est « distribuée » sur diverses entités humaines ou non, mais aussi « disloquée » dans le temps et l'espace (Grosjean & Robichaud, sous presse). En usant du terme « disloquée », nous voulons mettre l'accent sur le fait que les interactions humaines sont loin de se dérouler à huis clos et sont prises dans un « écheveau échevelé », dirait Latour (1994), soit un réseau infini d'acteurs, d'actions et d'artefacts venus d'ailleurs. L'auteur souligne d'ailleurs le fait qu'une interaction (dite locale) est connectée à d'innombrables interactions locales distribuées ailleurs dans le temps et dans l'espace. En effet, on peut voir au cours de cette interaction que les deux individus « présentent » une pluralité d'entités hétérogènes (Cooren, 2010) : les documents lus, les collaborations et discussions passées, les expériences vécues qui vont contribuer à l'émergence de connaissances sur les pratiques des centres de traitement des déchets.

Par ailleurs, les mouvements du corps et les poses/prises successives du crayon nous permettent de voir lorsque la discussion prend appui sur le rapport préliminaire ou bien sur les expériences passées évoquées par E2. Tous ces éléments exercent des effets structurants sur les connaissances actualisées lors de cette rencontre. Il est donc important de souligner comment les mots, le corps, la matérialité s'intègrent pleinement à l'organisation de l'interaction au cours de laquelle est actualisée collectivement une connaissance. On voit à travers cet exemple que ce moment d'échange participe au processus de

remémoration organisationnelle, c'est-à-dire que ce temps d'interaction doit être vu comme un acte de (re)construction (de récréation) de « traces » d'expériences, d'évènements passés dans le but qu'elles fassent sens (« *make sense* » [Weick, 1995]) dans la situation présente (Grosjean & Bonneville, 2009) et contribuent à soutenir l'activité en cours.

Le cas 2 : Une réunion de formation

Au cours de cette réunion de formation, la consultante (E1) décrit progressivement les étapes à suivre pour mener à bien la cueillette d'un échantillon depuis le terrain jusqu'à l'arrivée de l'échantillon au laboratoire, car plusieurs sources potentielles d'altération et de contamination de celui-ci sont possibles. Dans l'extrait B, la consultante explique à la stagiaire ce qu'il faut faire et les précautions à prendre pour éviter des risques de contamination d'un échantillon par des composants organiques volatiles (COV) comme les hydrocarbures par exemple (voir Tableau 2).

Présentation de l'extrait analysé

Afin de faciliter la compréhension de cet extrait B, il faut noter que plusieurs étapes sont nécessaires au prélèvement d'un échantillon d'eau souterraine⁷. Les étapes se présentent généralement selon la séquence suivante : forage, installation des instruments de surveillance, prélèvement des échantillons, entreposage et transport des échantillons vers le laboratoire. Chaque étape constitue une source potentielle d'altérations chimiques et physiques de l'échantillon. Les principales sources d'altérations incluent les perturbations physiques (mélange des eaux) dues aux opérations de forage, la contamination chimique et bactériologique causée par les opérations de forage, la contamination chimique résultant du contact avec les équipements de surveillance, les équipements et les contenants d'échantillonnage et, en dernier lieu, le transport de la contamination d'un point d'échantillonnage à l'autre par des équipements contaminés. Dans l'analyse qui va suivre, nous allons voir notamment comment une forme de connaissance « expérientielle » est actualisée pour expliquer certaines conduites à tenir sur le terrain.

Multimodalités et « mise en scène » de connaissances organisationnelles

Tout d'abord, précisons que la consultante a devant les yeux une page-écran, à partir de laquelle elle va structurer et organiser son discours (voir Figure 1).

Lors des énonciations (E1.84 à E1.88), elle précise la notion de COV (composés organiques volatils) et ensuite illustre son propos en faisant le récit (E1.89 à E1.94) de quelques situations probables (car vues et vécues) que la

Tableau 2

Extrait B : « Façons de faire » de l'échantillonnage : éviter les COV

E1.84 : [Le regard tourné vers le diaporama à l'écran de l'ordinateur]

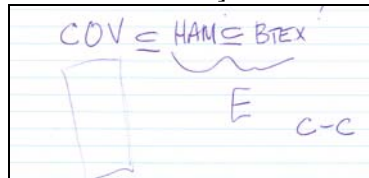
[E1 et S1 prennent toutes les deux des notes]

Pas de véhicules en opération près d'échantillonnages, C.O.V., C.O.V., composés organiques volatils, ok (4 s) [S1 et E1 prennent des notes toutes les deux en même temps].

C.O.V. (.) [E1 écrit sur son bloc note] ça c'est::: (2 s) [mouvement d'ouverture des bras] ça inclut (2 s) les H.A.M. (2 s) les hydrocarbures aromatiques monocycliques (.) [E1 écrit sur son bloc note] je sais pas si vous avez vu ça? [regard tourné vers S1]



[Extrait de ce que E1 a écrit sur son bloc note]



S1.85 : Non.

E1.86 : Euh::: et puis ça [écrit sur son bloc note] ça inclut les B.T.E.X. (Benzène Toluène Ethylbenzène Xylène) [S1 et E1 écrivent toutes les deux sur leur feuille] qui sont les produits principaux euh::: de l'essence.

S1.87 : Ok.

E1.88 : Euh::: alors ça c'est l'essence, (.) [E1 écrit sur son bloc note] le diesel c'est ça va des des compos, c'est un petit de ça mais::: c'est des composés plus lourds là avec des des des c'est des chaînes de carbone euh :: (.) [E1 écrit sur son bloc note] différentes. Les C.O.V euh::: ça inclut ça, mais ça inclut d'autres paramètres aussi. Quand on parle des C.O.V. (.) [mouvements des mains] on par on parle des volatils on parle des volatils at large [mouvements ronds avec les mains] ça veut dire qu'euh c'est tous les volatils, tout ce qui est volatil, faut faire attention.=

Tableau 2 (suite)

S1.89 : =N'importe quoi qui peut s'évaporer avec l'air.=

E1.90 : =C'est ça c'est ça (.) se volatiliser dans l'air (2 s) Euh::: [*pointe avec son crayon la page du diaporama sur l'écran de l'ordinateur*] pas de véhicules en opération près:: d'un échantillonnage de C.O.V. Ça veut dire [*E1 pose son crayon*] que si tu:: as à remplir une bouteille [*mouvements des mains*] ou prendre des sols de préférences puis de de de façon stricte [*mouvement sec de la main gauche de haut en bas*] euh:: toi [*regard tourné vers S1*] ta ton véhicule il ne doit pas être en fonction. Si t'es dans l'arrière de ton véhicule mettons [*mouvement des mains faisant des petits ronds*], ça a beau être l'hiver (.) on va se réchauffer après [*rires*] l'échantillonnage qui est quand même pas si long. Et puis, euh:: si euh::: le client vient, un opérateur, un monsieur curieux, excusez monsieur:: mais j'ai besoin de faire un échantillonnage puis la voiture, la présence de la voi, du véhicule pourrait avoir un impact, pouvez-vous s'il-vous-plaît aller vous stationner plus loin (.) par là-bas (.) [*des mouvements des mains accompagnent les paroles*].

[*pointage de E1 avec le crayon en direction du diaporama*]



S1.91 : Où loin par là.

E1.92 : (en aval) hydraulique du vent (.) avec le vent là, t'sais pour pas que t'aies les vapeurs, ok. Parce que, c'est étonnant ce qui sort de nos voitures [*E1 pointe son avant-bras vers le diaporama*], euh::: y en a, y en a beaucoup, ça pourrait avoir, ça pourrait avoir une contamination croisée ça

Tableau 2 (suite)

[E1 croise ses doigts], ça pourrait contaminer l'échantillon, ok.

S1.93 : Mmm mmm.

E1.94 : Tous des exemples de terrain qu'on::
vit.

stagiaire pourrait rencontrer sur le terrain. Nous verrons que la consultante (E1) ne fait pas que lire ou commenter les informations présentes dans le diaporama (Figure 1), mais actualise des connaissances, conjointement avec la stagiaire. En effet, la phrase inscrite sur le diaporama (« Pas de véhicule[s] en opération près d'échantillonnage[s] COV ») porte peu de sens en elle-même, et tout le travail de la consultante consiste à la mettre en mots, à l'expliquer, à l'illustrer, l'exemplifier à partir de ses expériences de terrain. Nous allons voir que ce diaporama est déclencheur d'actions (les explications de la consultante, mais aussi les prises de notes de la part des deux interlocutrices). Il ne s'agit donc pas d'un simple document informatif, mais d'un document « agissant » sur le monde et d'un document qui est la source d'une série de mouvements verbaux et non verbaux.

Dans un premier temps, E1 évoque les COV (« Pas de véhicules en opération près d'échantillonnages C.O.V., C.O.V., composés organiques volatils, COV, ça c'est::: »). Le « ça c'est » annonce que la consultante s'engage dans un énoncé qui a la fonction d'explicitation la notion. Elle va introduire plusieurs expressions dans la suite de ses énonciations qui sont la trace d'une activité d'explicitation : « ça inclut », « et puis ça, ça inclut », « alors ça c'est l'essence », « ça inclut ça, mais ça inclut d'autres paramètres aussi », « ça veut dire ». L'usage du « ça » est particulièrement significatif car il marque un point de focalisation sur le terme COV, notion que la stagiaire ne connaît pas (S1.85). De plus, au fur et à mesure de son explication, la consultante a une activité scripturale qui accompagne ses énonciations :

1. Au moment où elle énonce (E1.84) « C.O.V., ça c'est ::: », elle inscrit **COV** sur son bloc note.
2. Ensuite lorsqu'elle poursuit en énonçant (E1.84) « ça inclut les H.A.M. les hydrocarbures aromatiques monocycliques », elle inscrit \subseteq **HAM**.
3. En E1.85, elle dit « Euh ::: et puis ça ça inclut les B.T.E.X, Benzène Toluène Ethylbenzène Xylène », elle écrit \subseteq **BTEX**.

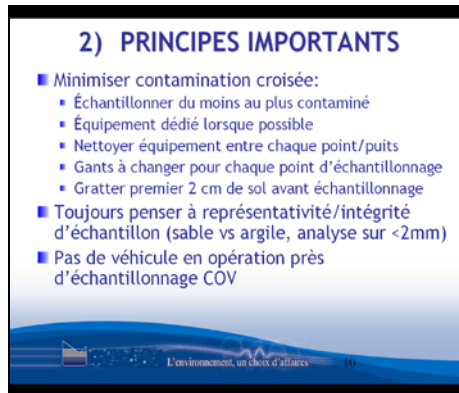


Figure 1. Page du diaporama qui est présent à l'écran d'ordinateur de E1 lors de l'extrait B

4. Et lorsqu'elle poursuit (E1.88) en énonçant « Euh ::: alors ça c'est l'essence (.) », dans le même temps elle tire un trait sur sa feuille en dessous de **HAM** \subseteq **BTEX** pour y inscrire un **E**.
5. Par la suite (E1.88), la consultante abordera le cas spécifique du diesel et dira « c'est un petit de ça mais ::: c'est des composés plus lourds là avec des des des c'est des chaînes de carbone euh ::: », dans le même temps elle note sur son bloc : $\mathcal{C} - \mathcal{C}$.

On voit très bien dans cet extrait comment les explications de la consultante sont accompagnées d'actions plurielles (elle parle, écrit, fait des gestes). Il s'agit ici, à travers cette intrication de *dire* et de *faire*, de préciser la notion de COV, autrement dit quelles substances sont identifiées comme étant des COV. Le but de la consultante est de « traduire » cette notion en termes non ambigus, en termes qui « font sens » pour la stagiaire. Le sens du terme COV est ici construit de façon processuelle et dialogique. Le sens est progressivement « façonné » à la fois par les deux interlocutrices (le « non » de la stagiaire précisant qu'elle n'a pas vu cela dans le cadre de sa formation collégiale amène la consultante à préciser son propos), mais aussi par la matérialité (les notes prises tant par la stagiaire que par la consultante lors de l'interaction). On voit ici comment le sens d'un terme est « énoncé » grâce à des actions à la fois langagières (la mise en mots par E1) et non langagières (les prises de notes).

On peut conclure que la consultante et la stagiaire produisent toutes les deux un échange (E1.84 à E1.89) qui leur permet de s'entendre sur ce que sont des COV. Ajoutons aussi que le diaporama ne représente pas un savoir donné, mais que les informations présentées à l'écran doivent être mises en mots, inscrites dans une interaction pour faire sens. Ce sens est reformulé par la stagiaire lorsqu'elle énonce : « N'importe quoi qui peut s'évaporer avec l'air ». On a bien ici une coconstruction de sens, une émergence de connaissances qui sont distribuées à la fois sur des entités humaines et non humaines. On voit aussi très bien au cours de cette interaction que les composantes matérielles et gestuelles de l'interaction ne constituent pas de simples supports accompagnant la prise de parole, mais sont des ressources mobilisables afin de permettre l'émergence et la « mise en scène » de connaissances.

Dans un deuxième temps (suite à l'intervention S1.89), la consultante valide l'interprétation de la stagiaire : « C'est ça c'est ça (.) se volatiliser dans l'air ». À ce moment de l'interaction, les deux interlocutrices s'intercomprennent, autrement dit, elles sont capables de pérenniser – au moins temporairement – une construction conjointe de sens (celui de la notion COV). Ensuite, la consultante reprend la phrase inscrite sur le diaporama (en la pointant du doigt dans le même temps) et commence alors un échange (E1.90) sur les conduites à tenir afin d'éviter une contamination de l'échantillon aux COV. Elle pose son crayon, se tourne vers la stagiaire et va accompagner son récit de grands mouvements des mains. Au cours de ce récit mettant en situation la stagiaire (E1.90 : « toi ta ton véhicule [...] Si t'es à l'arrière de ton véhicule mettons »), la consultante élabore une mise en situation basée sur ses expériences de terrain (E1.94 : « tous des exemples de terrain qu'on :: vit »). À plusieurs reprises au cours de cette interaction, la consultante joue le rôle de « facilitatrice », de « traductrice » en prenant appui sur ses expériences personnelles, sur ce qu'elle a vu et fait, sur son vécu de terrain pour avertir la stagiaire de certaines conduites à tenir afin de préserver ses échantillons de toute contamination aux COV.

Plus globalement, l'analyse de cette situation (cas 2) révèle diverses formes de connaissances qui sont recréées, actualisées au cours de l'interaction : des connaissances officielles liées à des « façons de faire » ancrées dans les procédures et les routines de l'organisation, des connaissances plus expérientielles s'appuyant sur des situations vécues, vues, entendues, touchées et, enfin, des connaissances émergentes suite à des problèmes rencontrés, des débats soulevés. Nous pouvons voir comment diverses formes de connaissances irriguent l'organisation et se trouvent activées, « mises en scène » – « énoncés » dirait Weick (1995) – *par et à travers* les processus de communication.

Discussion conclusive

Les exemples présentés tendent à illustrer le fait que l'actualisation de connaissances organisationnelles se réalise dans le cadre d'une activité de travail (ici des réunions) au cours desquelles des expertises, des expériences sont convoquées, « mises en scène » au moyen du langage, du corps et aussi des pratiques scripturales. Les acteurs organisationnels mobilisent des connaissances, c'est-à-dire qu'ils les élaborent, les expliquent, les reformulent, les traduisent, les mettent en œuvre dans le cadre de ces situations. Le recours à certaines formes de gestualité, au langage et à des pratiques d'écritures permet de partager une représentation des actions à entreprendre sur le terrain (dans le cas 2) ou des éléments à intégrer dans le rapport (dans le cas 1). Et comme l'écrit Gherardi (2006) :

Knowledge is not what resides in a person's head or in books or in data banks. To know is to be capable of participating with the requisite competence in the complex web of relationships among people, material artefacts and activities (p.2).

Nous avons pu voir que des connaissances issues de la pratique, du contact avec le terrain, de l'expérience, sont mises en mouvement, activées au cours de l'interaction. Ce sont des connaissances incarnées, situées et distribuées que nous avons souhaité ainsi rendre visibles et descriptibles. Nous avons pu montrer que l'actualisation de connaissances organisationnelles passe par un accès à l'expérience vécue dans une situation particulière (c'est-à-dire par ce qui a été vu, entendu, lu au cours d'une activité de travail). C'est ce qui se passe lorsque E2 discute avec N1 des « façons de faire » des centres de traitement des déchets, ou que E1 fait part de son vécu sur le terrain à la stagiaire afin de partager avec elle des connaissances sur les conduites à tenir pour éviter de contaminer les échantillons. Ces expériences vécues, qui sont ici discutées, partagées, agies, permettent de mieux comprendre la situation présente (cas 1) ou alors de se projeter dans l'avenir (cas 2). Comme nous l'avons souligné précédemment, étudier les connaissances organisationnelles selon une perspective interactionniste, c'est s'intéresser à leur accomplissement pratique, à leur « activation » au cours de l'interaction. Autrement dit, c'est saisir leur dynamique de construction. Nous avons pu voir dans cet article comment le langage, les corps et la matérialité participent de l'objectivation de connaissances, soutenant alors leur mise en circulation au sein d'une organisation. Notre objectif – en analysant des réunions de travail – est d'offrir une description détaillée de la manière dont les interactions mettent en mouvement et structurent les connaissances et inversement.

Par ailleurs, en plongeant au cœur des processus interactionnels, nous avons pu souligner l'importance qu'il y a pour l'organisation à faciliter de telles situations d'interaction afin de soutenir le processus de remémoration organisationnelle, c'est-à-dire l'actualisation et la « mise en scène » de connaissances organisationnelles. Les analyses permettent de mettre en exergue le fait que le processus d'élaboration de connaissances dans l'action (et non pas de transfert de connaissances) s'appuie certes sur les échanges verbaux des acteurs, mais aussi sur la mobilisation de documents, sur des productions graphiques et sur la référence à ce qu'ils ont vu, entendu et fait dans d'autres contextes. C'est donc la capacité d'une organisation à mettre en mouvement les connaissances, à les faire vivre, voire (re)vivre, à les lier, les (re)lier qui est au centre du processus de remémoration organisationnelle. Dans ce contexte, le but de l'organisation ne devrait pas se limiter à optimiser le transfert de connaissances réifiées; mais de construire, de faciliter les situations d'interaction soutenant « la mise en mouvement » des connaissances, leur élaboration, leur négociation, leur agencement.

Notes

¹ Les connaissances organisationnelles sont des connaissances jugées pertinentes pour les activités de l'organisation à tous les niveaux (de la tâche quotidienne à la stratégie). Elles recouvrent à la fois les savoir et savoir-faire individuels et collectifs, mais qui sont tous nécessaires à l'activité organisationnelle (Girod-Seville, 1996).

² Dans leur modèle, Walsh et Ungson (1991, pp. 63-66) se sont attachés à décrire les principaux éléments qui constituent la mémoire organisationnelle, lesquels sont répartis en six « casiers de stockage » ou « *retention bins* » : individus (mémoire individuelle), culture (histoires, modèles mentaux), transformation (processus et procédures), structures (rôles dans l'organisation), écologie (situation physique de l'organisation), archives externes (documents).

³ Cook et Brown (1999) identifient deux épistémologies dans les recherches sur la connaissance organisationnelle : une « épistémologie de la possession » et une « épistémologie de la pratique ». Les recherches associées à l'épistémologie de la possession partagent avant tout une vision rationaliste de la connaissance considérant celle-ci comme le résultat d'un processus mental. La connaissance est traitée comme un possédé, un produit, une entité qu'il faut transférer.

⁴ Cette recherche est financée (2008-2011) par le Conseil de sciences humaines du Canada (CRSH) et a pour intitulé « La mémoire organisationnelle en train de se dire et de se faire : ethnographie des réunions de travail ».

⁵ Nous utilisons l'expression *production d'observables* plutôt que *collecte de données* (Latour, 2001, 2006) afin de souligner le caractère « construit » de nos observations.

⁶ Nous adoptons les conventions de transcription suivantes : / coupure de parole, symbole repris en début de discours de la personne ayant coupé la parole; [texte] introduction d'éléments contextuels; ::: allongement vocalique de la syllabe; « surtout » effets prosodiques; (.) pause brève dans le discours (environ une seconde); (5 s) pause de 5 secondes; [...] coupure dans la transcription du corpus; (mot) transcription incertaine du mot; = enchaînement rapide.

⁷ Information obtenue dans le *Guide d'échantillonnage à des fins d'analyses environnementales : Cahier 3 – Échantillonnage des eaux souterraines* (ministère du Développement durable, de l'Environnement et des Parcs du Québec : Centre d'expertise en analyse environnementale du Québec).

Références

- Amin, A., & Cohendet, P. (2004). *Architectures of knowledge. Firms, capabilities and communities*. New York : Oxford University Press.
- Bakhtine, M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique* (2^e éd.). Paris : Minuit.
- Bartlett, F. C. (1961). *Remembering : a study in experimental and social psychology*. London : Cambridge University Press. (Ouvrage original publié en 1932).
- Berthon, B. (2003). Transférer la connaissance : de quoi parlons-nous? Une illustration empirique. *Centre de recherche DMSP*, 311. Repéré à <http://www.dmsp.dauphine.fr/DMSP/CahiersRecherche/CR311.pdf>
- Boden, D. (1994). *The business of talk : organizations in action*. Cambridge : Polity Press.
- Bonneville, L., & Grosjean, S. (2007). 'À la recherche du temps réel' ou l'homme confronté au désir et devoir de vitesse. Dans C. Brossaud, & B. Reber (Éds), *Sciences humaines et sociales et technologies de l'information et de la communication* (Vol. 1, pp. 53-66). Paris : Hermès.
- Borzeix, A., & Cochoy, F. (2008). Travail et théories de l'activité : vers des *workspace studies*? *Sociologie du travail*, 50, 273-286.
- Brassac, C. (1994). Speech acts and conversational sequencing. *Pragmatics and cognition*, 2(1), 191-205.
- Brassac, C. (2004). Action située et distribuée et analyse du discours : quelques interrogations. *Cahiers de linguistique française*, 26, 256-268.

- Brassac, C. (2007). Une vision praxéologique des architectures de connaissances dans les organisations. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 1, 121-135.
- Brassac, C., & Gregori, N. (2010, Mars). *Analyser les interactions en situation de travail*. Communication présentée dans le cadre des séminaires GRICO, Groupe de recherche interdisciplinaire en communication organisationnelle, Université d'Ottawa, Canada.
- Brassac, C., Fixmer, P., Mondada, L., & Vinck, D. (2008). Interweaving objects, gestures, and talk in context. *Mind, Culture and Activity: An International Journal*, 15(2), 208-233.
- Cook, S. D. N., & Brown, J. S. (1999). Bridging epistemologies : the generative dance between organizational knowledge and organizational knowing. *Organization Science*, 10(4), 381-400.
- Cooren, F. (2006). The organizational world as a plenum of agencies. Dans F. Cooren, J. R. Taylor, & E. J. Van Every (Éds), *Communication as organizing: empirical and theoretical explorations in the dynamic of text and conversation* (pp. 81-100). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Cooren, F. (2010). *Action and agency in dialogue : passion, incarnation and ventriloquism*. Amsterdam : John Benjamins.
- Corradi, J., Gherardi, S., & Verzelloni, L. (2010). Through the practice lens : where is the bandwagon of practice-based studies heading? *Management Learning*, 41(3), 265-283.
- D'Armagnac, S. (2004). *Organisations éphémères et appropriation des connaissances : la mémoire exercée dans les activités-projet* (Thèse de doctorat inédite). Université des Sciences sociales de Toulouse I, France.
- Drew, P., & Heritage, J. (1992). *Talk at work : interaction in institutional setting*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Feldman, R. M., & Feldman, S. P. (2006). What links the chain: an essay on organizational remembering as practice. *Organization*, 13(6), 861-887.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Garfinkel, H. (1986). *Ethnomethodological studies of work*. New York : Routledge.
- Gherardi, S. (2006). *Organizational knowledge : the texture of workplace learning*. Oxford : Blackwell Publishing.

- Gherardi, S. (sous presse). Organizational learning : the sociology of practice. Dans M. Easterby-Smith, & M. Lyles (Éds), *Handbook on organizational learning and knowledge management*. Oxford : Wiley-Blackwell.
- Gherardi S., & Nicolini, D. (2000). To transfer is to transform : the circulation of safety knowledge. *Organization*, 7(2), 329-348.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Giordano, Y. (2006). S'organiser c'est communiquer : le rôle fondateur de la communication dans l'*organizing* chez Karl E. Weick. Dans D. Autissier, & F. Bensebaa (Éds), *Les défis du sensemaking en entreprise* (pp. 153-168). Paris : Coll. Économica.
- Girod-Séville, M. S. (1996). *La mémoire des organisations*. Paris : L'Harmattan.
- Giroux, N., & Marroquin, L. (2005). L'approche narrative des organisations. *Revue française de gestion*, 159, 15-42.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522.
- Grosjean, S. (2008). Communication dans un centre de répartition des urgences 911. *Canadian Journal of Communication*, 33, 101-120.
- Grosjean, S., & Bonneville, L. (2009). Saisir le processus de remémoration organisationnelle. Des actants humains et non humains au cœur du processus. *Anthropologie des connaissances*, 3(2), 339-368.
- Grosjean, S., & Robichaud, D. (2010). Décider en temps réel : une activité située et distribuée mais aussi 'disloquée'. *Langage et société*.
- Havelange, V., Lenay, C., & Stewart, J. (2002). Les représentations : mémoire externe et objets techniques. *Intellectica*, 35, 115-129.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge : MIT Press.
- Jacques, F. (2000). Dialogue, dialogisme, interlocution. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29(2), 547-565.
- Latour, B. (1994). Une sociologie sans objet? Remarques sur l'interobjectivité. *Sociologie du travail*, 36(4), 587-607.
- Latour, B. (2001). *L'espoir de Pandore. Pour une version réaliste de l'activité scientifique*. Paris : La Découverte.
- Latour, B. (2006). *Changer de société. Refaire de la sociologie*. Paris : La Découverte.

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning, legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Le Bezvoët, E. (2005). Quelle place pour le sujet à l'hôpital pris par la logique managériale? Repéré à http://www.lahnon.org/SPIP-v1-7-1/article.php?id_article=62
- Lorino, P., & Teulier, R. (2005). Des connaissances à l'organisation par l'agir collectif. Dans R. Teulier, & P. Lorino (Éds), *Entre connaissance et organisation : l'activité collective. L'entreprise face au défi de la connaissance* (pp. 11-20). Paris : La Découverte.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Mintzberg, E. (1989). *Le management : voyage au centre des organisations*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Mondada, L. (2005). *Chercheurs en interaction. Comment émergent les savoirs*. Lausanne : Presses Polytechniques et Universitaires Romandes.
- Nicolini, D., Gherardi, S., & Yanow, D. (2003). *Knowing in organizations. A practice-based approach*. London : M.E. Sharpe.
- Orr, J. E. (1990). Sharing knowledge, celebrating identity : community memory in a service culture. Dans D. Middleton, & D. Edwards (Éds), *Collective remembering* (pp. 168-189). Newbury Park : Sage.
- Orr, J. E. (1996). *Talking about machines : an ethnography of a modern job*. Ithaca, NY : Cornell University Press.
- Schatzki, T., Knorr Cetina, K., & Von Savigny, E. (2001). *A practice turn in contemporary theory*. London : Routledge.
- Schutz, A. (1962). *Collected papers I. The problem of social reality*. The Hague : Nijhoff.
- Starbuck, W. (1992). Learning by knowledge-intensive firms. *Journal of Management Studies*, 29(6), 713-740.
- Strauss, A. L. (1992). La trame de la négociation : sociologie qualitative et interactionnisme. Paris : L'Harmattan.
- Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated action : the problem of human-machine communication*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Walsh, J. P., & Ungson, G. (1991). Organizational memory. *Academy of Management Review*, 16(1), 57-91.

Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA : Sage.

Sylvie Grosjean est professeure au Département de communication de l'Université d'Ottawa. Elle est titulaire d'un doctorat en psychologie sociale de l'Université de Nancy-II (France). Auteure de plusieurs ouvrages et articles scientifiques, elle s'intéresse à la mobilisation des connaissances en milieu organisationnel, à la coordination des actions dans les équipes de travail (en situation d'urgence, en contexte multidisciplinaire, etc.) en accordant une attention toute particulière au rôle du langage, du corps, des documents et des artefacts sur le travail de coordination et la création de connaissances organisationnelles.

L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui

Didier Demazière, Ph.D.

Centre national de recherche scientifique (CNRS)

Résumé

De manière paradoxale, la diffusion des postures de recherche puisant à l'interactionnisme symbolique en France s'est appuyée sur l'enquête par entretiens approfondis plus que sur la démarche ethnographique. Si cette pente biographique place au cœur de l'investigation les expériences vécues, elle tend à sous-estimer les interactions travaillant les parcours biographiques. Nous proposons ici une méthode pour introduire plus fermement les interactions dans la biographie, et prendre en compte les processus d'ajustement des définitions de situation du locuteur avec celles d'autrui significatifs. Pour cela nous nous appuyons sur une enquête réalisée auprès de chômeurs et organisée en deux séquences : un entretien biographique classique puis un entretien focalisé sur des scènes d'interactions évoquées lors de la première entrevue. Nous procédons en comparant plusieurs cas afin d'identifier les écarts entre les interprétations que les mêmes enquêtés produisent de leur parcours selon qu'on utilise l'une ou l'autre des méthodes de collecte.

Mots clés

ENTRETIEN BIOGRAPHIQUE, EXPÉRIENCES VÉCUES, AUTRUI SIGNIFICATIFS, INTERACTIONS, CHÔMAGE

Introduction

Au cours des dernières décennies, l'intérêt des sociologues français pour les perspectives interactionnistes développées aux États-Unis et pour les courants de recherche issus de la « tradition sociologique de Chicago » (Chapoulie, 2001) s'est développé de manière constante. Cela s'est traduit par une intense activité éditoriale, passant par la traduction d'ouvrages de certains au moins des représentants emblématiques de ces approches (Becker, Goffman, Strauss en particulier), et par la publication d'introductions fournissant au lecteur français un panorama plus large (Corcuff, 1995; Coulon, 1992; De Queiroz & Ziolkowski, 1994; Grafmeyer & Joseph, 1990; Guth, 2008; Le Breton, 2004). Ce mouvement a accompagné une inflexion plus ample de la sociologie française, marquée par une importance grandissante accordée à l'enquête, une

prise de distance avec les approches hypothético-déductives, un intérêt pour la démarche de théorisation enracinée (Glaser & Strauss, 1967). Dans ce qui a été appelé parfois un « tournant descriptif » (Quéré, 1992), le référentiel interactionniste – ou tel ou tel de ses concepts ou dimensions – a été mobilisé par un nombre croissant de sociologues de terrain qui y ont puisé des instruments analytiques pour la réalisation de leurs recherches empiriques, au point que ce référentiel peut être tenu pour la matrice de la plupart des réflexions sur le travail de terrain (Cefaï, 2003).

Évidemment, les questions de recherche ont été déplacées, et les interrogations sur les expériences vécues des acteurs, sur leurs façons d’occuper des statuts, sur leurs points de vue réflexifs, etc., ont acquis un rang éminent dans les agendas de recherche. Ce mouvement s’est accompagné d’un intérêt croissant pour les approches biographiques, attentives aux points de vue des acteurs et à leurs propres manières de définir les situations qu’ils rencontrent, de produire le sens des épisodes de leur vie, d’interpréter les activités dans lesquelles ils sont engagés. L’entretien à orientation biographique, qu’il soit défini comme non directif (Michelat, 1975), compréhensif (Kaufmann, 1996), ethnographique (Beaud, 1996), approfondi (Demazière & Dubar, 2004), est ainsi devenu la méthode privilégiée de nombre de sociologues français (Demazière, 2007a).

L’intérêt croissant pour les perspectives interactionnistes et le recours grandissant aux méthodes d’entretien biographique sont intimement liés : non seulement ces deux inflexions se déroulent dans la même conjoncture, mais nombre de chercheurs puisent simultanément à ces deux sensibilités, théorique et méthodologique. Si la force de cette association tend à lui conférer un caractère d’évidence, il nous semble que cette connexion mérite d’être interrogée. Nous le ferons ici en centrant le questionnement sur les apports et limites de l’entretien biographique à la perspective interactionniste. Notre hypothèse est que les usages les plus répandus de cette méthode en France dessinent une pente biographique problématique à certains égards : tout en plaçant au cœur de l’investigation les expériences vécues et les points de vue des acteurs, ils sous-estiment les interactions travaillant les parcours biographiques.

Nous commencerons par préciser les coordonnées de cette pente en montrant qu’elle tend à privilégier un point de vue subjectif et personnel par rapport à un point de vue intersubjectif et relationnel, et ce faisant à accentuer la mise en cohérence du récit biographique et à en agencer les composantes autour d’un sens (direction et signification) resserré et focalisé (Demazière, 2007b). Puis, nous mobiliserons une enquête destinée à introduire plus

fermement les interactions dans le récit biographique et à prendre en compte les processus d'ajustement, réussi ou non, des définitions de situation du locuteur avec celles d'autrui significatifs. Après en avoir présenté quelques résultats autour de trois cas, nous reviendrons finalement sur cette forme de contextualisation des biographies.

Remonter la pente biographique : à la recherche des interactions

Indéniablement la méthode biographique est associée à la tradition sociologique qui se développe à Chicago au tournant des années 1920-30 (Conwell & Sutherland, 1937; Shaw, 1930, 1936; Thomas & Znaniecki, 1998). Elle constitue en effet un instrument analytique permettant d'accorder une grande importance aux interprétations que les acteurs donnent de leur action, des situations vécues, des événements de leur vie. Dans ce cadre général, cette perspective emprunte des orientations différenciées, et son succès en France à travers la méthode de l'entretien biographique se différencie nettement de la *Life History* caractéristique de la posture développée dans le sillon de la sociologie de Chicago. En effet, la méthode de la *Life History* s'inscrit assez clairement dans le cadre d'une approche ethnographique, puisque l'étude du parcours individuel s'appuie sur la réalisation d'entretiens personnels, mais aussi sur une série d'autres sources complémentaires et extérieures au sujet, comme des données statistiques, des articles de presse, des témoignages d'autres individus, des observations directes, etc. La recherche fondée sur des entretiens n'est pas négligée, et cette méthode fait d'ailleurs l'objet de réflexions éclairantes (Becker & Geer, 1969; Hughes & Benney, 1996). Mais il s'agit de contribuer à des études de communautés qui participent de la production d'une « mosaïque scientifique » (Becker, 1986).

Les usages de la démarche biographique sont diversifiés (Peneff, 1994), mais la diffusion de la méthode de l'entretien biographique s'est faite pour l'essentiel dans une autre direction, consistant moins à renseigner le fonctionnement d'un monde social (Bertaux, 1980, 1997) qu'à saisir les engagements dans une activité sociale, consistant à privilégier les univers de sens par rapport aux univers de vie (Schwartz, 1999). Il s'agit alors de comprendre l'expérience de ceux qui partagent une condition donnée et de débusquer les significations qu'ils y investissent. Une orientation qui met souvent en évidence combien le fait d'occuper une même position sociale n'exclut nullement l'hétérogénéité des interprétations et significations qui y sont associées (Mayer, 1995). Se profile alors une focale biographique qui resserre l'enquête sur la mise en intrigue du parcours dans le récit du sujet. Or il importe tout autant d'adopter un angle de vue plus large, capable de capter – à travers le récit – des interactions dans lesquelles le sujet a été engagé.

Autrement dit, une perspective dialogique peut compléter la perspective narrative dominante.

Perspectives narrative ou dialogique

L'entretien biographique suppose, *a minima*, que les personnes interviewées racontent quelque chose à propos de leur vie, de certaines de ses dimensions (vie professionnelle, familiale...) ou de certains moments (enfance, retraite...), dans le cadre d'un échange ouvert, approfondi, compréhensif, éloigné de la succession des questions prédéterminées caractéristiques du questionnaire. Raconter son parcours à un chercheur en sciences sociales, c'est dire le monde dans lequel on vit et on a vécu, c'est exposer le monde auquel on croit qui est aussi « son monde » (Berger & Luckmann, 1986), c'est argumenter une suite de « définitions de situation » (Thomas, 1923). La production du récit fonctionne par sélection d'événements et d'épisodes, parce que le temps est compté et que tout ne peut pas être dit ou que la consigne de départ invite à et autorise cette sélection (« ce qui est important pour vous »). Mais aussi, et surtout, parce que raconter c'est agencer, accommoder, organiser des bribes de sa vie pour donner à celle-ci une forme, pour la mettre en ordre, pour lui attribuer un sens.

L'interviewé est ainsi considéré, explicitement ou non, et plus encore construit par le dispositif d'enquête, comme un narrateur, engagé dans la production du sens de son parcours, dans la mise en cohérence des composantes de celui-ci. S'affirme ainsi une perspective narrative attentive à saisir le dialogue intérieur, la négociation avec soi-même, la « transaction subjective » (Dubar, 1994), et qui doit être différenciée d'une perspective dialogique attentive à saisir, au cours de l'entretien, les échanges avec autrui, les interactions avec les autres, la « transaction relationnelle ». Certes les interactions sociales sont des ingrédients de tout récit biographique, et nombre de personnages dotés du statut de véritables « actants » y sont convoqués (Demazière & Dubar, 2004). Mais il reste que ce matériau conduit à négliger par trop le « jeu dialogique de l'identité » (Goffman, 2002), qui combine des revendications du sujet du récit et des attributions exogènes auxquelles il est confronté, qui articule des instances énonciatives hétérogènes (Leimdorfer, 2007). À l'image de ce que Goffman avance à propos de l'identité revendiquée, le récit personnel est inséparable de récits alternatifs, plus ou moins virtuels ou réels (Goffman, 1977). Ces alternatives sont fréquemment proposées par les entourages, qui formulent des points de vue, délivrent des conseils, émettent des injonctions; et elles sont plus ou moins acceptées ou combattues, plus ou moins endossées ou écartées, perçues comme plus ou moins menaçantes ou attirantes par le sujet du récit.

Même si la production du récit biographique en situation d'entretien de recherche est conçue, théoriquement, à l'articulation de dimensions subjective et relationnelle, dans les enquêtes de terrain la première est nettement privilégiée. La mise en cohérence subjective et narrative est au cœur des investigations empiriques mobilisant l'entretien biographique quand les ajustements relationnels et dialogiques sont plus périphériques ou sous-estimés. Or la focalisation de l'intrigue peut être considérée comme un artefact méthodologique, consistant, par la dynamique même du récit biographique, à négliger les relations que le locuteur a entretenues et entretient avec des autrui qui pourtant contribuent directement à produire le sens des parcours et expériences. La perspective peut donc être complétée en considérant que les définitions de situations énoncées par un sujet sont aussi des contre-définitions portées par autrui et, à ce titre, elles sont l'objet de confrontations et de négociations. Il est évident, à tout le moins dans une perspective interactionniste, que les relations avec autrui sont des lieux de production de signification biographique et des instances de production des parcours personnels, dans lesquels différentes sources et ressources sont mobilisées au titre de marqueurs plus ou moins légitimes ou discutés.

Aussi le discours biographique doit être considéré dans sa dimension dialogique tout autant que dans sa dimension narrative. Car il met en jeu une intersubjectivité, ou plus exactement des intersubjectivités, qu'il convient de repérer et d'analyser. C'est le sens de la perspective dialogique proposée ici que de considérer cette dimension intersubjective, qui est aussi sociale dans la mesure où toute interaction s'inscrit dans des rapports sociaux distribuant des rôles, des pouvoirs, des ressources, et ordonnés par des normes, valeurs et règles.

Une méthode biographique à double focale

Aussi nous avons expérimenté un dispositif d'enquête destiné à introduire plus fermement les interactions dans l'entretien biographique et à prendre en compte les processus d'ajustement, réussi ou non, des définitions de situation du locuteur avec celles d'autrui significatifs. Ce dispositif a été mis en œuvre dans le cadre d'une enquête qui portait sur une population confrontée à l'expérience du chômage. Plus précisément, les individus interrogés étaient tous enregistrés à l'agence publique de l'emploi, depuis des durées variant entre huit et vingt-quatre mois, et ont été sélectionnés selon un principe de variété de leurs parcours antérieurs. La condition de chômeur est particulièrement intéressante dans notre perspective, parce qu'elle peut être caractérisée comme une « crise de statut » (Schnapper, 1999). Cela signifie tout d'abord que le chômage, en affectant la continuité dans les parcours professionnels, interroge, voire

déstabilise les interprétations subjectives des situations : il introduit un désordre, constitue une menace immédiate, risque de compromettre l'avenir. En cela, il constitue un levier pertinent pour étudier comment les individus concernés tentent de réparer leur parcours dans le cadre d'un entretien biographique. Cela signifie ensuite que le chômage est une condition encadrée par des institutions régulatrices et investie de significations normatives : il introduit dans la vie quotidienne des chômeurs des obligations spécifiques, il pèse sur les échanges avec les autres, il compte son cortège de conseils et de prescriptions. Le chômage est donc une expérience personnelle, subjective, intime, et il est tout autant une expérience socialisée, normée, relationnelle. C'est pourquoi il nous est apparu stimulant d'analyser ce phénomène dans une perspective double, narrative et dialogique.

Pour cela nous avons conçu un dispositif d'enquête spécifique orienté vers la compréhension des expériences du chômage composé de deux séquences. La première a été appuyée sur un entretien biographique de facture classique : il s'agissait d'inciter des enquêtés qui étaient tous dans une situation de privation d'emploi à raconter comment ils vivaient cette situation, comment ils y réagissaient. Pour cela l'entretien a été initié par une consigne ouverte et large (« pouvez-vous me raconter comment vous vivez le fait de ne pas avoir d'emploi, comment cela se passe, comment vous voyez les choses? ») et les relances ont été conçues à partir des énoncés de l'enquêté. Ce premier entretien a été analysé avec l'objectif d'identifier des personnages supposés importants du fait du rôle qu'ils semblaient jouer dans le récit.

L'autre séquence consistait à réaliser un second entretien deux semaines plus tard environ avec les mêmes individus en vue d'explorer avec précision les scènes d'interactions et les relations nouées avec ces autrui repérés comme particulièrement significatifs dans le récit collecté lors du premier entretien. La sélection de ces personnages a été réalisée en considérant l'importance dans le récit, et le second entretien permettait de valider ou d'invalider ces choix analytiques. À ce moment, l'échange a conservé un caractère ouvert orienté vers l'exploration des significations subjectives, tout en étant focalisé sur quelques épisodes, relations, personnages. Une trame d'entretien a été chaque fois construite à partir des actants repérés, ceux-ci pouvant constituer des êtres individuels, institutionnels, collectifs... L'objectif était d'explorer avec l'enquêté leur rôle et leur contribution à la définition de situation. La grille d'entretien comportait une série de consignes, similaires mais propres à chaque personnage, destinées à amorcer des petits récits, par construction partiellement déconnectés les uns des autres (« vous avez parlé la dernière fois de deux formatrices qui vous ont poussée comme vous avez dit. Est-ce qu'on peut revenir là-dessus pour me raconter comme ça s'est passé avec elles? »; « vous

avez parlé la dernière fois d'une visite dans une agence d'intérim qui vous a marqué. Est-ce qu'on peut revenir sur ce qui s'est passé, me raconter cette situation que vous avez vécue? »). La structure de l'entretien a consisté à passer d'un épisode à l'autre, en explorant chaque fois de manière la plus détaillée possible l'interaction et plus largement la relation, c'est-à-dire les conditions de la (ou des) rencontre(s), les points de vue des protagonistes, les propos échangés, les enseignements tirés. Ce protocole a été mis en œuvre en marge d'une enquête plus large centrée sur les expériences du chômage (Demazière, Guimarães & Sugita, 2006). Il a concerné un sous-ensemble de 27 chômeurs (sur plus de 70 interrogés initialement) sélectionnés selon un principe pragmatique parce que le premier entretien avait été réalisé par l'auteur de ces lignes. Il paraissait en effet indispensable que l'enquêteur soit identique dans les deux phases de l'enquête.

Nous présentons quelques résultats à partir de trois cas, qui ont été sélectionnés selon un double principe de diversité : les profils des chômeurs interrogés et les caractéristiques des principaux personnages convoqués. Les comparaisons successives des deux éclairages sur les biographies mettent en évidence des décalages systématiques de points de vue : quand le premier récit accentue la mise en cohérence de la biographie, le second entretien donne à voir une hétérogénéité, et même une dissonance, interprétative.

Djezon : Le rêve et ses limitations multiples

Djezon est un jeune qui n'a pas obtenu de diplôme et qui a quitté précocement et brutalement l'école pendant sa formation de chaudronnier. Commence alors, à l'âge de 17 ans, une longue période de difficultés d'insertion professionnelle, ponctuée par des passages dans de multiples statuts : plusieurs emplois très courts, deux stages de formation, des activités de travail au noir, un chômage récurrent. Quand Djezon est interviewé, alors qu'il est âgé de 24 ans, son dernier contrat de travail date de plus de 3 ans. Son père est ouvrier magasinier et sa mère est femme de ménage à temps partiel. Il a trois frères et sœur : l'aîné est employé de commerce et vit en couple dans une autre région, son frère cadet suit des études de technicien supérieur, sa jeune sœur prépare son baccalauréat.

Dans le récit livré au cours du premier entretien, Djezon puise dans ses expériences antérieures des ressources narratives pour anticiper l'avenir dont il rêve et argumenter sa capacité à se débrouiller pour le réaliser. Dans le second entretien, la focale bascule sur les difficultés qu'il rencontre pour faire partager ses aspirations par ses proches. Djezon apparaît alors soumis à des pressions convergentes et dévalorisantes qui réduisent son autonomie et le poussent à envisager un avenir alternatif beaucoup moins attractif.

La débrouillardise et le rêve

Le récit biographique produit par Djezon se caractérise par des changements marqués de style énonciatif, puisqu'il alterne des moments de fluidité narrative et d'argumentation nourrie – à propos de sa situation présente et de ses projets – et des passages où sa parole est plus hachée et difficile – concernant son parcours de formation et d'entrée dans la vie active. Son récit procède par modulations, consistant à minimiser certains événements et à accorder une grande importance à d'autres, proposant ainsi une reconstruction cohérente d'un parcours pourtant marqué par une accumulation de difficultés, affirmant une capacité à « se débrouiller » malgré tout, et valorisant finalement la réalisation d'un « rêve » qui constituerait une forme d'accomplissement professionnel et personnel.

Dès le démarrage de l'entretien, Djezon introduit une intrigue, voire un suspense, en accumulant les termes et expressions qui montrent qu'il est très actif et effacent sa condition statutaire de chômeur. Il se dit « très occupé », il annonce être « vraiment débordé », il affirme avoir « pas mal de trucs à faire », il revendique de faire « des bricoles, des petites choses ». Ces expressions évoquent l'univers du travail au noir, non déclaré, mais sa définition de situation ne s'y réduit pas. Car son argumentation valorise plutôt ses capacités à « s'en sortir », à « faire un truc », ce qu'il appelle encore la « débrouillardise ». D'emblée un enjeu majeur du récit est de s'instituer en sujet de sa propre histoire, de se présenter à l'enquêteur comme un sujet qui maîtrise son parcours, en gère les difficultés et en surmonte les embûches.

Quand les relances de l'enquêteur aiguillent Djezon vers son passé, son discours est plus économe. De multiples événements sont mentionnés brièvement, pour être aussitôt dévalorisés : l'école c'était « n'importe quoi », les stages étaient « bidon », les petits emplois signifiaient « faire le larbin » et obligeaient à « fermer sa gueule ». S'ils peuvent apparaître comme autant de signes d'échecs répétés et de ratages successifs, ces épisodes sont en fait dévalués, neutralisés et évacués du récit. Leur fonction narrative consiste à renforcer l'argument central : si ces séquences ne conduisent qu'à l'impasse, alors il faut prendre un autre chemin, inventer des alternatives. C'est bien ces conclusions qu'en tire Djezon (« j'ai vu que c'était même pas la peine, là je ne peux rien faire, c'est forcé [faussé? (inaudible)] »), qui lui permettent de valoriser la « débrouillardise » et, plus encore, la conversion en projet d'avenir, qu'il qualifie de « rêve ».

Ce « rêve » constitue pour Djezon une manière d'échapper définitivement aux expériences négatives qui ont émaillé les débuts de son parcours : il s'agit donc d'éviter toute relation salariale et de devenir son

« propre patron », « installé à son compte ». Et cette perspective acquiert de la force parce qu'elle peut s'appuyer sur ses activités présentes qui démontrent ses capacités à s'en sortir. Plus encore, ses « bricoles » apparaissent comme une forme d'apprentissage et d'incorporation d'un « métier », qui lui permettent d'avoir « quelque chose dans les mains », de montrer qu'il « travaille bien », de prouver qu'il a « du courage », de démontrer qu'il est « sérieux ». La perspective d'avenir est donc inscrite dans la continuité de la situation actuelle, même si la réalisation du rêve suppose de surmonter certains obstacles : « il me faut de l'argent pour débiter », « la paperasse je ne comprends rien ». Il n'est donc « pas facile de se lancer », mais c'est bien cette anticipation qui pilote le sens du récit de Djezon. Cette interprétation resserrée peut être réexaminée à partir d'un point de vue analytique qui prête une plus grande attention à certains personnages du récit et qui se focalise sur leurs relations réciproques avec Djezon.

La résistance aux pressions dévalorisantes

Il n'est pas aisé de dresser l'inventaire des personnages évoqués par Djezon, car plusieurs d'entre eux sont étroitement interdépendants au point qu'ils n'apparaissent que partiellement comme des instances d'énonciation et d'action autonomes : il s'agit du père, de la mère et du frère aîné, qui forment la famille de Djezon et disqualifient sa définition de situation. Celui-ci doit donc subir des pressions quotidiennes. Il tente d'y résister, et pour cela il peut convoquer une autre personne, désignée comme « mon pote », mais qui apparaît bien isolée des autres.

Un premier personnage (« mon père ») a un point de vue frontalement opposé à celui de Djezon, et celui-ci redoute sa capacité de coercition. Leur parcours diverge puisque Djezon dévalorise et rejette la condition ouvrière et salariale de son père et leurs points de vue sont inconciliables parce que le père veut que son fils « travaille comme tout le monde, alors ça veut dire à l'usine ». Ce que Djezon entreprend ou projette n'est pas considéré comme acceptable ou crédible : ses activités, ce n'est « pas du travail », et son projet ce n'est « pas sérieux, du vent ». La relation est donc difficile, conflictuelle, émaillée de « coups de gueule ». Surtout, au fil du temps le poids – ou le pouvoir – de ce personnage semble se renforcer, dans la mesure où il exige de manière plus pressante un ajustement de conduite de la part de son fils, et le somme de « régulariser » sa situation au plus vite : « il m'a dit qu'à 25 ans c'est fini de rigoler, il faut travailler. Il n'arrive pas à comprendre que c'est ce que je veux, mais à mes conditions ».

Le frère aîné joue un rôle similaire, mais avec un pouvoir de contrainte bien moindre. Il s'appuie sur son propre parcours (âgé de 29 ans, il est employé

de commerce et a fondé une famille) pour « faire la morale », pour se prendre pour « quelqu'un de supérieur », pour exiger « d'arrêter les conneries ». Pire encore, il considère Djezon comme un « fainéant », et il est en retour étiqueté comme un « sale con méprisant ». La relation est si dégradée que Djezon ne veut plus rendre visite à son frère, mais cette rupture relationnelle n'efface pas le poids de l'interaction dans le discours biographique.

Les interactions avec la mère alimentent le même processus de contre-interprétation par rapport au point de vue et au projet de Djezon, même si le mode d'expression du désaccord est différent. La relation nouée associe d'un côté soutien moral et attention, et de l'autre persuasion et conversion : « ma mère elle me comprend, mais pour elle, il faut que j'arrête de rêver en fait. Elle me dit de descendre sur terre quoi, elle n'est pas d'accord ». Ainsi, au sein de son groupe familial, Djezon est poussé, avec des modalités différentes selon ses interlocuteurs, à renoncer à son rêve et à envisager un autre avenir professionnel, celui auquel il tente d'échapper.

Pour résister Djezon est quasiment seul. Certes il mobilise un autre personnage, nommé « mon pote », qui partage son point de vue, ses activités et son rêve. C'est avec lui que Djezon a commencé « les bricoles », c'est lui qui lui a « appris pas mal de choses », et c'est grâce à lui qu'il a pris conscience d'avoir « quelque chose dans les mains ». Au-delà de ces dimensions d'apprentissage et de collaboration, Djezon décrit une relation qui a transformé sa vie, parce qu'elle lui « a donné de l'énergie », qu'elle lui a permis de « retrouver l'envie de se bouger ». Ce personnage a donc joué un rôle pivot en amorçant un tournant biographique et en consolidant l'interprétation que Djezon a de sa situation. Mais si son déménagement n'a provoqué ni rupture des contacts, ni affectation de la relation, le poids de celle-ci dans vie quotidienne de Djezon devient moins déterminant.

Ce que Djezon nomme son « rêve », ou encore sa « débrouillardise » considérée comme un marqueur concret de cette anticipation, est bien une question centrale qui marque les interactions avec les autres. Mais ce rêve ne fait pas l'objet de négociations, d'ajustements, de compromis : il est une perspective personnelle que Djezon ne peut faire partager par les membres inflexibles de sa famille. Il ne peut pas négocier, et ne peut que résister aux pressions convergentes qu'il subit. La question qui se pose alors est de savoir pendant combien de temps encore il pourra résister et maintenir, contre ses proches, son interprétation de sa situation, ou dans quelle mesure il pourra réaliser son « rêve », et ce faisant imposer son point de vue.

Joëlle : Les ambitions et leurs limitations

Joëlle est une femme de 39 ans qui a cessé de travailler pendant 11 ans afin d'élever ses enfants, désormais âgés de 7 et 11 ans. Après un baccalauréat en secrétariat, elle a obtenu un poste d'assistante de direction qu'elle a occupé pendant 5 ans avant d'arrêter de travailler. Son mari est ingénieur dans un groupe d'imprimerie et ses responsabilités l'obligent à effectuer de fréquents déplacements, en France et de plus en plus souvent à l'étranger. Ayant décidé de renouer avec son activité professionnelle, Joëlle a suivi un stage de formation de « mise à niveau » afin d'actualiser ses connaissances et d'enclencher une recherche d'emploi.

Lors du premier entretien, Joëlle propose une périodisation bien réglée et maîtrisée de son parcours, qui s'ouvre sur une nouvelle séquence, marquée par sa volonté de reprendre une activité professionnelle et par des « ambitions retrouvées ». Au cours du second entretien, elle tempère et modère cette définition de situation, car celle-ci reçoit des soutiens variables dans son entourage, ce qui la contraint à rechercher un difficile compromis qui menace ses perspectives initiales.

Des ambitions retrouvées

D'emblée, Joëlle pointe l'interruption de son parcours professionnel par une période consacrée à « élever les enfants ». Mais elle revendique cette scansion comme le résultat maîtrisé de décisions mûries. Tout en renseignant avec précision les trois séquences de son parcours, elle cherche à renouer les fils de son activité professionnelle, en affirmant de manière récurrente la continuité de ses ambitions (« au niveau professionnel, j'ai toujours été ambitieuse », « je n'ai pas l'impression d'avoir coupé, je retrouve mes ambitions, un peu plus tard, voilà tout »). Le récit, produit à un moment qualifié de « redémarrage », est alors orienté vers l'argumentation des capacités à réaliser ces ambitions; au fil du développement narratif, il se focalise de plus en plus nettement sur cette perspective.

Joëlle se projette dans une situation professionnelle qu'elle situe dans la continuité de son diplôme, de son expérience professionnelle, et du stage de remise à niveau achevé il y a quelques mois : « le travail d'assistante j'ai toujours adoré ça [...] c'est mon fil rouge dans tout ce que j'ai fait ». Elle rejette l'identité de mère de famille inactive et affirme avoir abandonné provisoirement (« j'ai toujours su que je retravaillerai ») et avec regret (« ça m'a arraché les tripes mais c'était quand même mieux ») un poste d'assistante de direction qui était « très, très intéressant ». C'est la prise en considération de « l'équilibre de la vie de la famille » qui a pesé, en dépit du « besoin de travailler quand même ». Et les bons débuts de la scolarité des deux enfants

l'ont convaincue qu'une nouvelle période de sa vie pouvait s'ouvrir et « qu'il était temps de retravailler ».

Son retour à l'emploi est préparé, par la réalisation d'un bilan de compétences et la participation à un stage, car l'objectif est de « prendre un nouveau départ en mettant toutes les chances de son côté ». Or ces expériences ont conforté ses aspirations, renforcent sa détermination, consolident ses ambitions, car elle a pu « voir que son niveau n'était pas trop retombé », « apprendre à montrer sa valeur », « prendre confiance ». Aussi les difficultés d'une recherche d'emploi qui « demande des efforts » sont-elles appropriées comme l'occasion d'acquérir une « discipline » et une « méthode » et d'éprouver son « ambition ». Joëlle se présente comme un acteur stratège et rationnel, qui définit des objectifs et des cibles à atteindre, prépare à l'avance ses coups, suit un « plan pour y arriver ». Cette posture consolide la légitimité des ambitions, au point que celles-ci apparaissent comme des anticipations réalistes, voire frappées du sceau de l'évidence : « j'ai tout organisé. Je suis comme ça, il faut mûrir à l'avance, et après je sais que je peux y arriver. Je ne sais pas expliquer, mais avoir de l'ambition voilà, ça veut dire prévoir les détails pour que ça marche quoi ».

Le récit biographique de Joëlle est donc structuré par une mise en cohérence particulièrement appuyée, qui traverse et relie des séquences pourtant bien différentes : elle est « ambitieuse », elle a « retrouvé de l'ambition ». Cet univers de croyances constitue la clé du récit, dont il soutient la progression et dont il pointe l'issue. Mais la prise en compte des interactions entre le sujet du récit des autres qu'il considère importants conduit à réévaluer la focalisation du parcours et à souligner certaines incertitudes, qui tranchent singulièrement avec la certitude affichée au cours du premier entretien.

L'invention d'un compromis incertain

Le second entretien est organisé autour de trois personnages auxquels Joëlle attribue un rôle important dans le déroulement de son parcours. Elle désigne chacun d'eux par un article possessif, ce qui marque sans doute la dimension affective des relations entretenues avec eux : « mes deux formatrices », « ma meilleure amie », « mon mari ». Mais ces actants ne partagent pas tous le même point de vue sur les ambitions professionnelles de Joëlle. Celle-ci apparaît alors écartelée sans pouvoir trancher du fait de la densité affective des liens avec ces personnages. Elle apporte alors une réponse différente à l'incompatibilité des interprétations en tentant d'inventer un compromis incertain, voire imprécis et improbable.

Au personnage désigné comme « mes deux formatrices » est attribuée une action ponctuelle mais déterminante. Il a fortement soutenu et encouragé

Joëlle dans son projet de retour à l'emploi et dans son ambition professionnelle : « elles ont été formidables. Elles ont su m'écouter, me faire confiance et me donner confiance. C'était tout le temps, tout le temps : il faut persévérer parce que tu peux le faire. Des petites choses comme ça, qui font que tu te dis, je suis dans le vrai quoi ». Parmi d'autres professionnels de l'emploi Joëlle retient exclusivement « mes deux formatrices » car celles-ci ont provoqué un « déclic » : « c'est avec les discussions avec elles [...] ça a joué comme, de se dire on a le droit d'être ambitieuse [...] C'est ça le déclic ».

Avec le deuxième personnage, appelé « ma meilleure amie », Joëlle a noué une relation continue depuis l'enfance. C'est donc quelqu'un qui compte plus que tout autre d'une certaine manière puisque Joëlle indique que c'est « la personne en qui j'ai le plus confiance », quelqu'un avec qui une relation incomparable est nouée : « on se dit tout, mais vraiment tout [...] on n'a pas de secret, c'est une sorte de pacte qui date de notre adolescence ». Ce personnage est une source de soutien et de reconnaissance du projet de Joëlle (« elle me pousse beaucoup »), mais il est un modèle. Car Joëlle a une relation d'identification avec cette amie, qui a toujours travaillé tout en élevant ses trois enfants, seule qui plus est depuis quelques années, qui a « fait carrière », et qui « quelque part fascine un peu ». L'interaction est ici infra langagière, elle ne passe pas par un échange discursif. Et l'action de ce personnage peut se passer de mots ou d'actes précis, car comme énonce Joëlle : « c'est un exemple par certains côtés [c'est-à-dire, un exemple?] Bah je suis convaincue de toute façon. Oui la femme elle doit travailler. C'est comme une nécessité, elle ne peut pas juste avoir sa famille pour se réaliser ».

Le troisième personnage – « mon mari » – introduit une dissonance car il défend un autre point de vue, contradictoire. Plus, le fait que ses deux intimes n'entretiennent entre eux qu'une relation superficielle (« ils ne s'entendent pas beaucoup ») introduit dans le récit de Joëlle une ligne de clivage qui tranche avec le récit, produit lors du premier entretien, d'une ambition en train de se réaliser. À certains égards, Joëlle et son mari forment un unique actant, puisque les décisions professionnelles la concernant (arrêt puis reprise) ont été « prises à deux ». Elle affirme que son mari soutient ses « ambitions professionnelles », tout en modulant son propos : « il est derrière moi en un sens ». Tout est en effet question d'interprétation. Et sur ce plan le mari s'inquiète des conséquences familiales de l'engagement professionnel de Joëlle, d'autant que lui-même est de moins en moins disponible : « pour lui, la priorité c'est la stabilité de la famille, que les enfants se sentent bien ». Cela le conduit alors à freiner les ambitions de son épouse : « il me dit qu'il faut bien peser le pour et le contre, pas m'embarquer dans un boulot qui va me bouffer quoi. Bon le

problème c'est ça que si tu veux un peu d'intérêt, c'est pas je fais mes heures et je pars. Tu fais ça, ça te coupe les ailes, c'est sûr ».

Les ambitions professionnelles de Joëlle sont un enjeu central des interactions nouées avec les principaux personnages longuement évoqués lors du second entretien. Elles ne font pas l'objet d'une qualification commune, et cristallisent des appréciations divergentes chez ses intimes : quand son amie la stimule, son mari la freine. Il revient alors à Joëlle, seule, de tenter de combiner des contradictoires. Elle en est alors réduite à inventer, pour elle-même, un compromis en imaginant un poste « intéressant mais pratique au niveau des horaires » et ce faisant à introduire dans son parcours une nouvelle incertitude liée à son anticipation du caractère improbable d'un tel emploi.

Benoit : La carrière et ses significations alternatives

Benoit est un cadre commercial qui a suivi une carrière ascendante. Un brevet de technicien supérieur en poche, il se fixe dans le domaine de l'équipement informatique des entreprises. Il a changé plusieurs fois de poste ou d'employeur, en progressant toujours en niveau de responsabilité et de rémunération. Mais il a connu un licenciement économique qu'il n'avait pas anticipé, à la suite du rachat de son entreprise par un concurrent. Il est marié et père d'un enfant de 12 ans. Son épouse est traductrice, et elle travaille en indépendant et à temps partiel. Ils habitent une grande maison d'architecte et remboursent un lourd crédit immobilier.

Au cours du premier entretien, Benoit argumente son parcours comme une réussite maîtrisée dans laquelle l'épisode de chômage actuel apparaît comme une opportunité pour préparer l'avenir et relancer sa carrière. La poursuite de celle-ci est aussi au cœur des interactions avec différents autres significatifs rapportées dans le second entretien. Mais, selon les interlocuteurs, les échanges dessinent des orientations alternatives, contraignant Benoit à composer avec des attentes incompatibles.

La poursuite d'une carrière

Benoit produit un récit chronologique sans effort apparent de remémoration, comme si le curriculum vitae mis au point pour sa recherche d'emploi constituait un guide efficace. Mais la succession des séquences est argumentée comme une « carrière plutôt rapide », qui « va se poursuivre ». Dès l'entame de l'entretien, Benoit affirme qu'il connaît une réussite professionnelle incontestable. Ainsi, il décrit son dernier poste avec force détails destinés à démontrer l'ampleur de ses responsabilités (« plus de 30 commerciaux à gérer, il faut le faire »), et l'évidence de son efficacité (« j'ai multiplié le chiffre d'affaires par 1,7 en 3 ans »). Il poursuit en égrenant la succession de ses emplois, car il a toujours eu des fonctions commerciales correspondant à sa

« passion », il a toujours progressé au gré de ses changements de postes (« j'ai avancé tout le temps, tout le temps »), il a toujours été « performant ». En revendiquant une « belle carrière » il souligne cette progression et il pointe aussi sa capacité à maîtriser son parcours, en s'attribuant les mérites de cette réussite : « j'ai organisé ma carrière sans me précipiter parce que je crois que c'est le travail qui paie. Si tu veux des résultats il faut pas compter. J'ai toujours raisonné, oui, c'est comme ça que j'ai pu me faire une belle carrière ».

L'épisode de chômage ne cadre pas avec ce récit. Mais Benoit le repousse en dehors du cadre, en le présentant comme le produit de mécanismes indépendants de ses performances et de son efficacité productive : « c'est une autre histoire. C'est des décisions du top management, bon, liées à des luttes de pouvoir. Parce que la boîte a été rachetée et alors il faut avancer ses pions. Donc il y a eu un nettoyage, voilà, j'ai été pris dedans ». Dans un second temps cet épisode est réintégré dans le parcours, dont il devient une ressource, et ceci de deux manières. D'abord c'est une occasion pour compléter une formation initiale en décalage par rapport au niveau de responsabilité atteint et pour acquérir de nouvelles compétences (« j'ai profité pour faire un stage de management, parce que je n'ai pas les bases théoriques »). Ensuite c'est une opportunité pour préparer et organiser la suite de sa carrière, afin de renouer avec la dynamique de progression (« je me dis que c'est aussi un bon moment pour faire le point et repartir de l'avant »).

Mais Benoit n'est pas aussi prolixe quand il est interrogé sur ses perspectives d'avenir. Certes il se réfère encore et de manière réitérée à la « carrière », mais il n'apparaît pas aussi efficace et pressé que lorsqu'il retraçait son parcours antérieur. Et certaines remarques donnent à son chômage une signification plus incertaine : « finalement ça me permet de souffler un peu de me ressourcer. Je suis en phase de réflexion, je ne veux pas me précipiter ». En réponse aux relances de l'enquêteur, il situe sa réflexion dans le cadre d'un ciblage des pistes professionnelles dans le domaine commercial.

Ainsi l'entretien biographique de Benoit est structuré par la catégorie de carrière, qui constitue une offre de signification mobilisable pour rendre compte de son parcours antérieur et pour revendiquer sa capacité de maîtrise de sa vie professionnelle. L'improbable entrée en chômage est également interprétée dans ce cadre cognitif, et les projections d'avenir y sont également inscrites. Ce parcours professionnel peut pourtant être éclairé d'un jour nouveau, en mobilisant des actants qui développent leurs propres conceptions et systèmes d'attentes, et interagissent avec Benoit autour de ce que doit ou devrait être sa situation et son avenir professionnels.

La gestion d'attentes incompatibles

Le second entretien est centré sur les interactions de Benoit avec trois personnages principaux. Deux d'entre eux sont des personnes clairement identifiées (« mon père », « ma femme »), et le troisième est un collectif plus indistinct mais doté néanmoins d'une cohérence dans l'action (« dans le milieu »). Le recentrage du questionnement biographique sur ces actants fait surgir une alternative à la carrière commerciale, et déplace la signification de la catégorie de « carrière », qui demeure structurante. Émergent des systèmes d'attentes incompatibles qui sont adressés à Benoit et entre lesquels il doit se positionner.

L'actant qui est désigné de manière énigmatique comme « dans le milieu » introduit une rupture par rapport au récit initial, où il renvoyait à une autre passion de Benoit, située hors de la sphère du travail, en extériorité avec la carrière professionnelle. Il désigne le milieu du cyclisme amateur, dans lequel Benoit est investi de longue date, d'abord comme coureur, puis entraîneur, et enfin président d'un club à la renommée locale bien établie. Ces activités bénévoles acquièrent une place plus centrale dans le second entretien, à mesure qu'elles sont connectées à des perspectives professionnelles. Ce « milieu » est ainsi le déclencheur d'une nouvelle intrigue consistant en la transformation d'une « passion » pour le cyclisme en un « projet personnel » : « je ne sais pas comment ça s'est fait, voilà j'ai commencé à me dire que je pouvais peut-être réaliser, ben tout connecter quoi [...] Alors j'ai commencé à réfléchir à la possibilité de monter un projet personnel, je savais pas trop au début, mais d'utiliser ma passion pour le vélo comme un moteur pour un projet en fait ». Les interactions avec « le milieu » ont alors joué un rôle décisif dans la consolidation de cette éventualité, car Benoit a entrepris de « discuter avec les uns les autres » et il a alors reçu « beaucoup de soutiens », « beaucoup d'encouragements ». Ces échanges sont aussi un moyen pour préciser et expliciter un horizon, « un projet qui prend corps », et formuler une perspective professionnelle nouvelle, inscrite dans la continuité de son parcours... extra-professionnel : « ouvrir un magasin de vélos spécialisé ». C'est alors avec ses réflexes et compétences de commercial que Benoit réévalue cette perspective, considérant que son engagement dans le milieu cycliste est susceptible de lui « ouvrir un marché », de constituer « une clientèle ».

Le deuxième personnage (« mon père ») renforce cette perspective, qui plus est dans les mêmes registres : celui de la passion et celui du calcul commercial. Car Benoit et son père ont des parcours sportifs et bénévoles assez comparables dans le cyclisme. Cette proximité installe ce personnage dans un rôle privilégié de conseil, et elle le conduit à s'enthousiasmer pour un projet

dans lequel il semble se reconnaître : « mon père lui il est comme un gamin. Il est excité comme jamais. Je ne sais pas, c'est peut-être un rêve enfoui, je ne sais pas ». De plus la proposition d'un soutien financier consolide le calcul commercial de Benoit. Les deux premiers personnages alimentent une alternative au récit initial, dessinant un tournant dans le parcours professionnel mais aussi une continuité dans le parcours personnel.

Le troisième personnage (« ma femme ») est investi d'attentes divergentes, qui jouent comme un rappel à la carrière professionnelle argumentée dans le premier entretien. Il apparaît comme un opposant ferme et décidé à une perspective que Benoit a présentée par étapes progressives, d'abord comme une « idée un peu en l'air », puis comme une « éventualité qui fait son chemin », enfin comme un « projet rentable ». Mais ce projet n'a pas emporté l'adhésion, et sa femme le ramène à la condition salariale stable et à une carrière ascendante, c'est-à-dire à son parcours antérieur : « ça ne passe pas. Pour elle c'est le grand saut dans l'inconnu quoi. Ben oui, il y a des risques, il y en a toujours. Mais ça lui fait peur. Même un risque calculé c'est un risque et on ne peut pas faire autrement, mais ça coince de ce côté ». Lui considère que « se lancer dans le commerce du vélo » ne rompt pas la continuité de sa carrière professionnelle (« c'est toujours du commercial même si c'est pas les ordinateurs »), mais sa femme défend le point inverse, et y voit une rupture qu'elle a « du mal à comprendre ».

La carrière de Benoit est une dimension transversale aux interactions nouées avec divers personnages, mais les échanges délimitent deux orientations de carrière différentes, incompatibles et exclusives, qui constituent autant de prolongements des deux parcours de Benoit, le professionnel et le bénévole. Benoit est donc confronté à la gestion d'attentes incompatibles. Et pour renouer les fils de sa carrière – quelle que soit l'acceptation privilégiée – il lui faut engager et réussir une négociation impliquant de trancher entre deux perspectives.

Les interactions, et au-delà

À l'évidence, les deux protocoles d'entretien biographique utilisés auprès des mêmes enquêtés débouchent sur des résultats significativement différents. Ce constat est partiellement tautologique si l'on admet que le discours biographique produit au cours d'une interaction avec un enquêteur est une reconstruction du parcours, indexée sur ses conditions de production (Demazière, 2008). En un sens, le constat montre combien les matériaux dépendent étroitement des instruments mobilisés pour les produire. La confrontation des méthodes conduit à styliser deux manières de mettre en forme les biographies. Dans un cas, elles apparaissent comme un

enchaînement, logique sinon chronologique, d'épisodes et de séquences qui font l'objet de valorisations différentielles et relatives racontées en termes d'amélioration de la situation, de dégradation, de tournants, de bifurcations, de continuités. Dans l'autre, elles apparaissent comme une circulation, simultanée ou différée, entre scènes et interactions qui sont le siège de valorisations plurielles et concurrentes racontées en termes de projections dans la situation, d'attentes, d'exigences, de soutiens, d'encouragements, d'oppositions, portées par des personnages rencontrés.

On peut désigner ces deux approches comme respectivement narrative et dialogique : la première est orientée vers la production d'un ordre temporel qui structure le parcours et qui tend à le focaliser et à le resserrer dans une direction, recherchée ou redoutée; la seconde est orientée vers la gestion d'un désordre relationnel qui agence le parcours et qui tend à l'inscrire dans une multiplicité d'options et d'alternatives, recherchées ou redoutées. Ainsi chacune des deux méthodes mobilisées ici incorpore une grammaire biographique spécifique, privilégiant la mise en intrigue ou la pluralité interprétative. Cela ne signifie nullement qu'il faille privilégier l'une ou l'autre; au contraire puisque, en pratique, l'entretien d'approfondissement centré sur les actants ne peut être effectué qu'après la réalisation d'un entretien approfondi centré sur la conduite de récit.

Il nous semble important et incontournable, en particulier dans le cadre des postures interactionnistes, de prêter une attention particulière à l'hétérogénéité des procédés interprétatifs qui traversent les biographies, et que le recours au seul récit tend à minimiser. Cela a permis à la fois de confirmer que le discours biographique – produit lors d'un entretien de recherche – est articulé à une signification structurante qui en fournit la trame et de nuancer ce résultat en montrant la variété des points de vue investis. En effet, dans chacun des trois cas examinés, nous avons pu repérer combien le récit était organisé autour d'une catégorie centrale, qui en fournissait la clé et en pilotait le dénouement : la débrouillardise de Djezon alimente la formulation d'un rêve; les ambitions de Joëlle soutiennent la continuité de son parcours; la carrière de Benoit constitue une équation structurante. Sur ce plan le second entretien confirme et renforce le premier récit. Et le centrage sur les interactions avec des personnages mentionnés pointent que les mêmes catégories sont des enjeux des échanges entre le sujet du récit et ses autres significatifs, dans lesquels elles prennent des significations hétérogènes : la débrouillardise est affectée de potentialités variables; les ambitions sont plus ou moins légitimes; la carrière reçoit des acceptions multiples. Nous avons alors pu montrer comment ces interprétations hétérogènes, et souvent incompatibles ou contradictoires, travaillaient les biographies et laissaient leur déroulement dans l'incertitude :

Djezon réalisera-t-il son rêve ou sera-t-il contraint d'intégrer la condition salariale et ouvrière; Joëlle préservera-t-elle ses ambitions ou devra-t-elle faire un compromis avec ses charges familiales; pour quelle orientation de carrière Benoit optera-t-il? Cette incertitude est inhérente au récit biographique puisqu'il inclut des projections d'avenir et des possibles non réalisés. Et elle est également soutenue par les points de vue des autrui significatifs dès lors qu'ils ne sont pas similaires ou convergents. Nous avons aussi mis en évidence un éventail de manières de gérer cette pluralité des définitions de situation : la résistance toujours incertaine à des pressions convergentes et coordonnées; la limitation des préférences par invention d'un compromis personnel; la négociation toujours délicate afin de faire accepter ses propres aspirations. La méthode proposée conduit donc à valoriser le « baroque des biographies » (Schwartz, 1990), qu'il est habituellement si difficile de saisir à partir d'un entretien même approfondi.

Cette focalisation sur les actants du récit et cette attention aux échanges entre les sujets des biographies et les personnages qui comptent pour eux ne permettent pas seulement d'injecter de l'interaction dans les approches biographiques. Elles permettent aussi de prendre en compte des rapports sociaux plus larges, dans la mesure où les échanges portant sur les définitions de situation, sur les interprétations des événements, sur les projections d'avenir, sont adossés à des normes sociales globales qu'ils contribuent à actualiser. Ainsi, dans le cas de Djezon, c'est la norme du travail et sa prise en compte dans les temporalités de l'entrée dans la vie active qui est en question, et si les actants exercent une pression croissante, c'est parce que cette norme apparaît plus impérative à mesure que la période de la jeunesse est supposée s'achever. Dans le cas de Joëlle, c'est la norme de la double activité féminine et les modalités d'articulation entre activité professionnelle et travail domestique et familial qui est en question, et si les actants adoptent des points de vue si contrastés, c'est parce que cette norme reste discutée. Dans le cas de Benoit, c'est la norme de la responsabilité économique du chef de famille et sa traduction dans un statut et une carrière professionnels qui est en question, et si les actants en ont des interprétations polaires, c'est parce que cette norme est moins prégnante du fait des changements dans les rapports de genre. À cet égard les trois études de cas proposées ici fournissent des éclairages non exhaustifs de ces jeux avec les normes organisant les participations à l'activité professionnelle, et on a pu montrer ailleurs combien, par exemple, la norme d'âge était également opérante (Demazière, 2002).

Éclairer les biographies à partir des interactions avec autrui devient un moyen d'interroger le fonctionnement normatif – ici dans le champ de l'emploi – en montrant combien les normes ne sont pas surplombantes, distantes et impératives, mais combien le rapport aux normes constitue une dimension centrale des expériences quotidiennes (De Munck & Verhoeven, 1997). Aussi, réintroduire plus spécifiquement l'interaction, c'est en quelque sorte faire un effort de contextualisation des biographies et des procédés interprétatifs mis en jeu par les acteurs au cours de leur vie, et – ce qui est à la fois identique et fort différent – au cours des interactions les plus significatives et les plus marquantes de leur point de vue. Le parcours biographique est alors saisi de manière relationnelle, en prenant en compte, à travers le récit du sujet, les perceptions et les significations des partenaires de ces échanges. Ce faisant on dépasse aussi le cadre des interactions situées, pour interroger le poids de normes sociales globales, actualisées et maniées en situation par ces acteurs, et pour décrire ce « couplage flou » entre niveaux d'analyse qu'il est si délicat d'appréhender (Goffman, 1983). Et, conformément à la posture interactionniste, ces normes sont conçues comme des processus et sont saisies de manière relationnelle, à partir des échanges entre partenaires des interactions.

Références

- Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'entretien 'ethnographique'. *Politix*, 35, 56-74.
- Becker, H. S. (1986). Biographie et mosaïque scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63, 105-110.
- Becker, H. S., & Geer, B. (1969). Participant observation and interviewing : a comparison, and rejoinder. Dans G. J. Mac Call, & J. L. Simmons (Éds), *Issues in participant observation : a text and reader* (pp. 322-341). Reading : Addison-Wesley.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris : Nathan.
- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers internationaux de sociologie*, LXIX(2), 198-225.
- Cefai, D. (2003). *L'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.
- Chapoulie, J.- M. (2001). *La tradition sociologique de Chicago. 1892-1961*. Paris : Le Seuil.

- Conwell, C., & Sutherland, E. H. (1937). *The professional thief*. Chicago : University of Chicago Press.
- Corcuff, P. (1995). *Les nouvelles sociologies*. Paris : Nathan.
- Coulon, A. (1992). *L'École de Chicago*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Demazière, D. (2002). Chômeurs âgés et chômeurs trop vieux. Articulation des catégories gestionnaires et interprétatives. *Sociétés contemporaines*, 48, 109-130.
- Demazière, D. (2007a). À qui peut-on se fier? Les sociologues et la parole des interviewés. *Langage et société*, 121-122, 85-100.
- Demazière, D. (2007b). Quelles temporalités travaillent les entretiens biographiques rétrospectifs? *Bulletin de méthodologie sociologique*, 93, 5-27.
- Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction. Négociations, contre-interprétations, ajustements de sens. *Langage et société*, 123, 15-35.
- Demazière, D., & Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion* (2^e éd.). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Demazière, D., Guimarães, N. A., & Sugita, K. (2006). Unemployment as a biographical experience. *ISS Research Series*, 15, 70-149.
- De Munck, J., & Verhoeven, M. (Éds). (1997). *Les mutations du rapport à la norme*. Bruxelles : De Boeck Université.
- De Queiroz, J.- M., & Ziolkowski, M. (1994). *L'interactionnisme symbolique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Dubar, C. (1994). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago : Aldine.
- Goffman, E. (1977). *Stigmate. Les usages sociaux du handicap* (2^e éd.). Paris : Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1983). The interaction order. *American Sociological Review*, 48, 1-17.
- Goffman, E. (2002). *L'arrangement des sexes* (2^e éd.). Paris : La Dispute.
- Grafmeyer, Y., & Joseph, I. (1990). *L'école de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*. Paris : L'Harmattan.

- Guth, S. (Éd.). (2008). *Modernité de Robert Erza Park. Les concepts de l'École de Chicago*. Paris : L'Harmattan.
- Hughes, E. C., & Benney, M. (1996). La sociologie et l'entretien. Dans E. C. Hughes (Éd.), *Le regard sociologique. Essais choisis* (pp. 281-290). Paris : Édition de l'Ehess.
- Kaufmann, J.- C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Leimdorfer, F. (2007). *Les sociologues et le langage. Langage, sens et discours en sociologie* (Mémoire de HDR). Université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines.
- Mayer, N. (1995). Analyse critique de « La misère du monde ». *Revue française de sociologie*, XXXVI, 355-370.
- Michelat, G. (1975). Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie. *Revue française de sociologie*, XVI(1), 229-247.
- Peneff, J. (1994). Les grandes tendances de l'usage des biographies dans la sociologie française. *Politix*, 27, 25-31.
- Quéré, L. (1992). Le tournant descriptif en sociologie. *Current Sociology*, 40, 139-165.
- Schnapper, D. (1999). *La compréhension sociologique. Démarche de l'analyse typologique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Schwartz, O. (1990). Le baroque des biographies. *Cahiers de philosophie*, 10, 173-183.
- Schwartz, O. (1999). Symposium sur analyser les entretiens biographiques. *Sociologie du travail*, 41(4), 453-461.
- Shaw, C. R. (1930). *The Jack-Roller. A delinquent boy's own story*. Chicago : University of Chicago Press.
- Shaw, C. R. (1936). *Brothers in crime*. Chicago : University of Chicago Press.
- Thomas, W. I. (1923). *The unadjusted girl, with cases and standpoint for behaviour analysis*. Boston : Little, Brown & Company.
- Thomas, W. I., & Znaniecki, F. (1998). *Le paysan polonais en Europe et en Amérique : récit de vie d'un migrant*. Paris : Nathan.

***Didier Demazière** est sociologue. Chercheur au CNRS, il est membre du Centre de sociologie des organisations (CNRS et Sciences Po). Ses thèmes de recherches portent sur les transformations des statuts sociaux (chômage et emploi), sur les groupes professionnels (agents sportifs, conseillers professionnels, élus locaux) et sur les coordinations dans les activités de travail (communautés de développeurs de logiciels libres, entreprises politiques). En outre, il développe des travaux sur les méthodes biographiques.*

L'éducation à la prévention du sida : illustration d'une approche interactionniste des conversations d'enseignants et enseignantes de sciences du Gabon

Liliane Mbazogue-Owono, Doctorante¹

Université Laval

Résumé

La question du sens d'un événement ou d'une situation est au cœur de nombreux travaux dans le domaine des sciences humaines et sociales, y compris dans le domaine éducatif, et peut être abordée selon différentes perspectives (réalisme, interactionnisme, etc.). Selon l'interactionnisme symbolique, la définition du sens est fonction des acteurs et de l'interprétation qu'ils font de la situation vécue. Cet article a pour objectif d'éclairer la construction du sens accomplie par des enseignants et enseignantes de sciences du Gabon lorsqu'ils discutent entre eux d'une question à la fois sensible, multiréférentielle et supposant plusieurs changements pédagogiques, soit la question de l'éducation à la prévention du sida. Il explore en particulier le jeu interactif et argumentatif ayant sous-tendu leurs discussions, soit les processus conversationnels et les positionnements qui les marquent.

Mots clés

DÉFINITION DU SENS, ENTREVUE COLLECTIVE, INTERACTION, ENSEIGNEMENT DES SCIENCES, GABON

Introduction

L'éducation à la prévention du sida à l'école suscite de grands espoirs à l'échelle tant internationale que locale, cette éducation étant considérée comme un facteur clé pour lutter contre la propagation du virus. Emboîtant le pas de plusieurs autres pays africains (Afrique du Sud, Sénégal, Ouganda, etc.), le Gabon s'est lancé dans la lutte contre le VIH/sida en milieu scolaire. Des enquêtes socioculturelles ont été conduites en 1996-1997 (sous la tutelle de l'UNESCO et du FNUAP), puis en 2003 par le ministère de la Santé publique du Gabon. Elles ont montré chaque fois une méconnaissance prononcée en matière de sexualité chez les jeunes du secondaire. Par exemple, selon l'enquête de 2003, près de 85 % des élèves ignorent que la prostitution, le

vagabondage sexuel et le non-usage du préservatif constituent des facteurs de risque pour la transmission du VIH, 67 % disent ne pas avoir utilisé le préservatif lors de leur premier rapport sexuel et, parmi ceux qui disent avoir des rapports sexuels fréquents, 70 % n'utilisent pas toujours de préservatif; enfin, 40 % pensent que le sida se guérit.

Devant des résultats aussi inquiétants pouvant conduire à un accident démographique pour un pays d'à peine un million et demi d'habitants, le gouvernement gabonais a entrepris, par le biais du ministère de l'Éducation nationale, des actions de sensibilisation dont l'introduction de l'éducation sexuelle dans les programmes d'enseignement des Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) du secondaire.

Or, qu'en est-il? Comment cette nouvelle thématique qui implique d'assumer l'éducation à la prévention du sida s'incarne-t-elle dans le quotidien des classes? Qu'en pensent les maîtres d'œuvre de celle-ci, soit les enseignants et enseignantes? Cette dernière question est au cœur de ma recherche de doctorat (en cours) qui a pour objectif de documenter et d'analyser la construction de sens que des enseignants et enseignantes de sciences du secondaire réalisent lorsqu'ils discutent entre eux de cette question sensible. À cette fin, j'ai opté pour une forme d'enquête qui repose sur le jeu de la rencontre et permet, sur le plan de l'analyse, d'en suivre les négociations, soit l'entretien de groupe. Cet article traite des processus d'interaction observés. Toutefois, en vue de comprendre les défis auxquels sont confrontés les enseignants et enseignantes disciplinaires lorsqu'ils prennent en charge une question qui, comme celle du sida et de sa prévention, appelle plutôt un regard pluriel, je présente d'abord brièvement, dans la section qui suit, la nature à la fois multiréférentielle et socialement vive de la prévention du sida. Par la suite, je présente les formats d'enquête et d'analyse retenus et, au moyen d'extraits des entretiens collectifs réalisés, j'illustre le jeu des interactions, les processus conversationnels et les positionnements des enseignants et enseignantes.

Le contexte de la prévention du sida dans l'enseignement des sciences

Les questions de société (par exemple, faut-il être pour ou contre les OGM?, comment freiner la propagation du sida?) sont, selon Fourez (2002), des questions dont l'intelligibilité requiert de quitter « les simplifications typiques des langages disciplinaires » (p. 188), au profit d'un regard interdisciplinaire ou d'un regard multiréférentiel (Ardoino, 1993) qui intègre des savoirs populaires ou profanes (Callon, Lascoumes & Barthe, 2001) en plus des savoirs spécialisés et disciplinaires. C'est dans cette perspective, et en vue de favoriser le développement chez les jeunes d'une citoyenneté active, que s'est

développée dans la recherche en enseignement des sciences, notamment, l'approche des questions socialement vives (QSV)² ainsi nommées pour les raisons suivantes. D'une part, ces questions porteuses d'incertitudes et de divergences (Legardez, 2006) font l'objet de multiples débats, voire de conflits, tant dans les communautés scientifiques que dans la sphère publique. D'autre part, elles sont médiatisées³ au point où la majorité des citoyens et citoyennes, y compris les acteurs de la situation didactique, en ont une connaissance même sommaire (Simonneaux, 2008).

Une revue de littérature sur la prise en charge scolaire de ces questions m'a conduite à y rattacher celle du sida. En effet, en plus d'être d'actualité à l'échelle internationale, la question du sida est une question multiréférentielle et controversée parce qu'on peut l'aborder selon différents regards qui sont autant de façons « de définir la situation », pour reprendre l'expression de Thomas reconduite par Hugues (Chapoulie, 1996), et qu'il y a autant de façons d'intervenir dans le cadre de la prévention. Par exemple, la prévention du sida fondée sur un regard biomédical vise à faire adhérer les individus à des normes de conduites (port du préservatif, abstinence, fidélité, etc.) définis par des experts (les médecins, notamment les épidémiologistes, les dirigeants de l'État) (Paicheler, 2000). Cette prévention passe par l'information et la sensibilisation (Calvez, 2004, p. 20), le postulat étant que les personnes adoptent des « comportements à risques » parce qu'elles ne disposent pas d'une « bonne information ». Ce type de prévention ne tient donc pas compte de la dimension sociale de la santé et des aspects structurels, socioculturels et psychologiques qui contribuent aux conduites et aux prises de décision (St-Pierre, 1998).

De même, la prévention du sida fondée sur un regard psychosocial et culturel prône une approche participative qui valorise les savoirs socioculturels et l'écoute des communautés en adaptant le message de prévention à leurs besoins (St-Pierre, 1998); ce qui permet par ailleurs d'établir des « ponts culturels » entre les savoirs scientifiques et les savoirs socioculturels (Massé, 1995, p. 465). En effet, cette prévention lie les valeurs, les normes sociales et les modèles culturels (telles les conceptions de la sexualité, des rapports homme-femme, de la maladie, du sida, etc.) aux interactions et pratiques sociales particulières (telles la polygamie, la circoncision, la scarification, etc.) qui participent à la propagation du sida (Herzlich, 2005; Jodelet, 1989; Schoept, 1991).

Enfin, la prévention du sida basée sur un regard économique et sociopolitique lie les questions de pauvreté et d'analphabétisme à des pratiques sociales (diverses formes de délinquance, de prostitution et de migrations) favorisant la propagation du sida (Dozon, 1999). De cela découlerait la

nécessité de combattre la pauvreté et l'analphabétisme pour lutter contre le sida.

Ces différents modèles de prévention du sida ont des incidences sur le plan éducatif. En effet, elles façonneraient non seulement le type de savoirs pris en compte, mais aussi les approches éducatives adoptées, celles-ci allant de la simple transmission d'informations au développement de la réflexion critique à propos des systèmes sociopolitiques. De plus, chaque approche peut jouer différemment sur le point de vue des élèves et favoriser ou non une action sociale.

Ainsi, le modèle d'intervention biomédical, de nature informative, conduit à des pratiques éducatives fondées sur la transmission de connaissances sur le sida et sur la persuasion des élèves quant aux « bonnes conduites » à adopter (Marzin, 2001). Dans ces pratiques, qui passent par des stratégies telles que l'exposé magistral, la saisie d'informations, etc., le savoir de l'élève (ses conceptions de la situation) n'est pas considéré et l'enseignant ou l'enseignante est vu comme le détenteur du seul savoir valide, soit le savoir biomédical. Or, en se référant à divers travaux portant sur les conceptions ou représentations dites « spontanées » des élèves, il a été montré, d'après Désautels (1998), que « ces représentations resurgissent dans le discours des personnes interrogées à propos de divers phénomènes en dépit d'une longue fréquentation des classes de sciences » (p. 6-7). En d'autres termes, transmettre ou communiquer au « récepteur » une information, un savoir prédigéré, selon Désautels, ou encore rechercher une modification des conduites des élèves résultant des contraintes extérieures n'est guère fécond. Cette façon de faire n'a, le plus souvent, comme résultat que de susciter chez l'élève la mémorisation des connaissances utiles pour les examens scolaires et oubliées quelques semaines après car difficilement utilisables au quotidien.

Le modèle d'intervention psychosocial et culturel, fondé sur la négociation d'une voie de prévention communautaire, pour sa part, met de l'avant des pratiques éducatives participatives et délibératives qui privilégient les interactions de groupe et des activités telles que les débats, les discussions, les jeux de rôles, l'élaboration d'un projet de vie, etc., dans lesquelles le point de vue des élèves est valorisé dans la construction de connaissances susceptibles d'être utilisées en contexte social (Paicheler, 2000). Ce type de pratiques est également privilégié dans une approche socio-économique et politique, mais la portée en est plus large. Dans cette approche, sont mises de l'avant les activités éducatives qui privilégient la conscience et l'esprit critique au sujet des relations sociales, des systèmes sociopolitiques, de l'attribution des ressources, etc. (Smith & Peterat, 2000). Cela revient à encourager chez les

élèves l'appropriation de connaissances susceptibles d'inspirer une réflexion sur les conditions sociales et, donc, de développer des valeurs d'équité, de justice, de paix, de responsabilité citoyenne.

Comme cela a été montré ailleurs (Mbazogue-Owono, 2004), le pari d'une éducation à la prévention du sida, qui ne s'en tient pas au seul regard biomédical, ne va pas de soi dans les classes de sciences, entre autres parce que cela implique de passer d'une pédagogie de la transmission, qui est le mode dominant (Lyons, 2006), à une pédagogie de la conscientisation et de la participation (Mannah, 2002). En effet, éduquer à la prévention suppose l'apprentissage non seulement de connaissances au sens classique du terme, mais aussi de potentiels d'action, de compétences qui sont à la fois pratiques, psychosociales et sociopolitiques. Cela nécessite au moins deux changements majeurs dans les contenus et les pratiques d'enseignement. D'une part, il faut faire place aux questions de l'existence courante et citoyenne et orienter les contenus d'enseignement en conséquence (Fourez, 2002). D'autre part, il faut faire place à l'interdisciplinarité et à la délibération, puisque éduquer à la prévention signifie aussi discuter de sujets dont le traitement n'est pas univoque, plusieurs types de savoirs s'y conjuguant (scientifiques, culturels, civiques, éthiques, etc.) (Larochelle & Désautels, 2006). Cette situation suppose donc un triple défi pour les enseignants et enseignantes des disciplines, tels ceux des sciences : partir d'un horizon disciplinaire vers un horizon multiréférentiel, partir des questions formelles vers des questions ouvertes et sensibles, voire taboues, et, enfin, partir d'une vision verticale de l'enseignement vers une vision horizontale, où les savoirs des élèves sont valorisés. Or qu'en est-il?

Si l'on en croit les travaux de Albe et Simonneaux (2002), de Levinson (2006), de McGinnis et Simmons (1999) et de Oulton, Day, Dillon et Grace (2004), les enseignants et les enseignantes de sciences se sentiraient généralement peu aptes à traiter de sujets qui ne sont pas du ressort de la formation disciplinaire qu'ils ont reçue. Ils se sentiraient également démunis à l'égard des questions socialement vives et porteuses d'incertitudes ou de controverses et auraient tendance à éviter de tels sujets et à s'en tenir à ceux qui entrent dans le moule scolaire habituel et dans ce qui est recevable publiquement. Est-ce le cas au Gabon? Comment les enseignants et les enseignantes de SVT du secondaire prennent-ils en charge cette nouvelle orientation donnée par le gouvernement gabonais aux programmes de SVT? Comment en parlent-ils? Quelles ressources discursives convoquent-ils lorsqu'ils conversent entre eux de cette problématique? Cet article ne vise pas à répondre de façon exhaustive à ces questions. Il vise plutôt à expliquer la

méthodologie d'enquête et d'analyse en vue de faire ressortir la perspective interactionniste qui les informe.

Une approche méthodologique : l'entrevue collective

En vue d'étayer cet intérêt de recherche, l'éclairage théorique apporté par l'interactionnisme symbolique apparaît approprié, d'une part parce que la question du sens y est centrale, d'autre part parce que les événements ou situations sont abordés du point de vue des acteurs concernés et qu'on s'intéresse à leurs façons de les définir, le postulat étant que les événements ou situations n'ont pas toujours les mêmes significations pour les gens qui les vivent. Le sens d'une situation serait ainsi fonction de l'interprétation qu'en font les individus, étant entendu que celle-ci peut faire l'objet de négociations et même de luttes entre eux. Par exemple, en étudiant les fumeurs de marijuana dans les années 1950, Becker (1985, p. 25) a pu relever que ceux que les normes sociales catégorisent comme des déviants (*outsiders*) ne se considèrent pas comme tels. Ces derniers considèreraient même que ce sont ces « entrepreneurs de morale » qui sont « *outsiders* », c'est-à-dire étrangers à leur monde. Cette étiquette ne rend donc pas compte d'un état mais résulte d'un processus de définition et d'interaction, d'où l'intérêt, selon Becker (2004a), de porter l'attention sur la « façon dont les gens agissent ensemble pour créer une activité qui devient quelque chose à quoi ils ont contribué » (p. 247) et dont le résultat, imprévisible, nécessite un engagement des acteurs.

Du point de vue théorique comme empirique, cette approche implique donc que, pour comprendre le point de vue des acteurs, il faut s'intéresser à eux, partir de leur raisonnement, en les laissant eux-mêmes s'exprimer et « raconter ce qui leur est arrivé avec leurs propres mots » (Becker, 2004b, p. 74). C'est dans cette perspective que l'entrevue collective m'a paru un format d'enquête pertinent, d'une part parce que l'entrevue est, comme le souligne Poupert (1997), l'un des meilleurs moyens pour saisir le sens attribué par les acteurs à leurs représentations du monde; d'autre part, parce que, sous sa forme collective, elle s'apparente à une rencontre sociale et permet d'observer l'expression aussi bien de la diversité et de la divergence que du consensus (Markova, 2003). De plus, comme un tel contexte d'échange laisse la possibilité aux participants et participantes de commenter les points de vue et les expériences relatés par l'un ou l'autre (Kitzinger & Barbour, 1999), cela permet à la chercheuse d'observer le travail de coopération (au sens de Becker), les accords et désaccords qui marquent la construction ou la définition du sens.

Par ailleurs, lorsqu'il s'agit de sujets sensibles, voire tabous (telle la question du sida en contexte gabonais), l'entrevue collective serait plus

appropriée que l'entrevue individuelle selon Duchesne et Haegel (2004), Farquhar (1999) et Markova (2003), cette dernière ayant travaillé sur le secret médical lié au sida. En effet, Duchesne et Haegel, comme Farquhar, soutiennent que, même si spontanément on peut penser que l'entrevue en tête à tête convient mieux, il semble que dans la mesure où l'entrevue collective rassemble des personnes concernées et ayant une même expérience, elle faciliterait « l'échange des points de vue et [contribuerait] par entraînement à la divulgation de pratiques ou d'opinions généralement tenues sous silence » (Duchesne & Haegel, 2004, p. 32). De plus, toujours selon ces auteurs, ce type d'entrevue tendrait à réduire le contrôle exercé par l'enquêteur en transférant au groupe le pouvoir de définir les questions pertinentes et la logique des débats. Selon Markova, l'entrevue collective constitue également une approche féconde pour voir en action, si l'on peut dire, comment les gens classent, catégorisent et nomment les événements ou phénomènes, et négocient le tout. Enfin, lorsque cette entrevue se déroule entre collègues, ces derniers seraient plus enclins à mobiliser des termes, des croyances, des explications, des pratiques qui font sens dans leur communauté professionnelle (Radley & Billig, 2000).

Tenant compte du fait que la discussion de sujets sensibles est plus aisée dans les groupes de petite taille (Markova, 2003), j'ai organisé quatre groupes comprenant en moyenne cinq enseignants et enseignantes du secondaire pour une durée d'environ deux heures, suivant un canevas d'entrevue portant sur la pertinence et la faisabilité de l'éducation au sida en SVT, la prise en charge des aspects culturels et socioéconomiques, etc. Chaque partie a comporté une vignette servant d'élément déclencheur à la discussion (par exemple, des propos d'enseignants et enseignantes ou d'élèves sur la question du sida), suivie de questions ouvertes à structure moins formelle afin d'inciter les participants et participantes à discuter et permettre, comme dans la « vraie vie » (*real life*) (Krueger, 1994, p. 19), le jeu des influences mutuelles.

Le recrutement des enseignants et enseignantes s'est fait de deux façons. J'ai rencontré certains dans leurs établissements et leur ai proposé de participer à l'étude en les invitant, à leur tour, à faire la proposition à d'autres collègues intéressés. Un choix de dates préalablement arrêtées a été suggéré à ceux et celles qui ont accepté. Les groupes ont donc été formés en fonction des dates identiques choisies par les membres. Les extraits retenus dans cet article, à des fins d'illustration du processus analytique, proviennent de deux entrevues qui se sont déroulées chacune avec cinq personnes (trois femmes et deux hommes) ayant enseigné de 2 à 6 occasions l'éducation à la prévention du sida. Dans le premier groupe, l'âge des participants varie entre 35 et 50 ans, et l'expérience

d'enseignement, de 8 à 15 ans. Dans le deuxième groupe, l'âge varie entre 35 et 55 ans, et l'expérience d'enseignement, de 6 à 25 ans.

Une vision analytique de type interactionniste

La vision analytique adoptée dans ce travail est présentée ici en deux étapes, d'abord la perspective théorique qui a guidé l'analyse, puis les étapes de l'analyse ou le processus analytique.

La perspective analytique

Comme je l'ai indiqué, l'analyse qui inspire ce travail est de type interactionniste, c'est-à-dire qu'elle se penche sur la parole des acteurs et l'étudie « en [la] considérant comme l'activité de sujets qui interagissent dans des situations déterminées » (Maingueneau, 1995, p. 6). J'ai opté pour une approche qui vise à éclairer la construction de sens d'enseignants et enseignantes qui discutent entre eux de l'éducation à la prévention du sida. En effet, donner du sens suppose de « s'entendre sur les situations et les façons de les gérer » (Vion, 1992, p. 94), une « mise en forme » commune (Simmel, cité dans Collombo, 1998, p. 15) ou un ordre négocié (Strauss, 1992), en s'appuyant sur des présupposés culturels qui sont reconstruits ou ajustés sous l'influence réciproque que les partenaires en coprésence exercent sur leurs actions respectives (Goffman, 1973, p. 23). Dans ce processus de mise en forme commune, les locuteurs en interaction peuvent sans cesse changer de position en fonction des arguments progressivement avancés par les uns et les autres.

Ainsi, pour éclairer cette construction de sens des acteurs, j'ai combiné, comme le suggère Markova (2003) concernant les questions sensibles, et comme l'a par ailleurs exploité Morrissette (2010), une analyse thématique du contenu à une analyse conversationnelle, la première permettant de faire ressortir la progression de l'argument dans le contenu discursif (Markova, 2003), la seconde se centrant sur les détails de l'interaction en prêtant attention notamment aux tours de parole, dans le but de cerner les mouvements langagiers ou conversationnels (Kerbrat-Orecchioni, 1996, 1998). En résumé, cette double démarche s'est intéressée aux arguments développés et à leur justification comme à leur négociation au sein du groupe, afin de dégager les prises de position successives exprimées tout au long de la conversation.

J'ai ainsi examiné comment les énoncés s'articulent dans la conversation, sachant, comme le dit Salazar Orvig (2003), que chaque nouvel énoncé vient se placer dans un espace de sens en s'opposant, en apportant une modulation ou une continuation du précédent, et qu'il n'a de sens que dans le mouvement décrit, d'où l'intérêt de suivre les tours de parole pour y dégager les choix de significations. En d'autres termes, j'ai tenté de rendre compte de la

négociation conversationnelle qui s'accomplit en repérant les accords et les désaccords qui se manifestent entre les énoncés et les positionnements adoptés⁴, cela permettant, en outre, de mettre en lumière les bornes perçues comme acceptables par les interlocuteurs (Markova, 2003) dans la discussion du sujet sensible qu'est celui de l'éducation à la prévention du sida.

En définitive, cette démarche d'analyse permet de voir comment les ressources discursives émergent et sont négociées par le jeu des interactions dans le groupe, afin de cerner les positions consensuelles ou contrastées et d'examiner les accords ou désaccords entre les membres dans leurs prises de position.

Les étapes de l'analyse ou processus analytique

Une première exploration des conversations m'a permis de retenir une grille d'analyse qui résume les critères d'analyse des séquences d'échanges, étant entendu qu'il s'agit de l'une des possibilités de lire et de présenter les façons de parler de l'éducation à la prévention du sida d'enseignants et enseignants gabonais. Cette grille consiste donc, après avoir identifié le thème en débat, à explorer la dynamique conversationnelle en vue de repérer dans les ressources discursives évoquées, les arguments et leur développement afin de repérer les différentes positions exprimées et celles finalement stabilisées, d'où le tableau 1 qui suit (page suivante). Loin de présenter une suite d'éléments indépendants et isolés, ce dernier résume les étapes d'un cheminement ou processus analytique dont l'ordre permet d'approcher une séquence conversationnelle : thème débattu → identification des ressources discursives mobilisées afin d'y repérer des arguments → repérage des postures argumentatives adoptées, dont le sens et l'orientation argumentative → repérage des positionnements (voir Tableau 1).

Dans ce processus analytique, il s'agit pour chaque thème débattu, à l'exemple de « comment briser les tabous » (première colonne), de repérer les différentes ressources discursives mobilisées par les interlocuteurs pour lui donner du sens, qu'elles aient été ou non l'objet d'une négociation. Par exemple, discutant de ce thème (voir le premier extrait de la section intitulée « Des positionnements d'enseignants et enseignantes »), une enseignante (Nora) évoque l'exploitation de séries télévisées qui font place à divers aspects de la sexualité (deuxième colonne). Comme je l'ai indiqué, certaines des ressources évoquées peuvent être argumentées ou négociées, les locuteurs développant ainsi un raisonnement qui fait appel à une série d'arguments corrélés, construits selon un sens spécifique et une orientation suivant différents procédés (tels l'exemplification, l'analogie, la description ou le

Tableau 1
Les catégories analytiques

Thèmes	Ressources mobilisées	Posture argumentative	Positionnement
Thèmes débattus au cours de la conversation	L'ensemble des contenus informatifs évoqués ou négociés au cours d'un débat	Le sens et l'orientation (description, critique ou suggestion) de l'argumentation durant une négociation	Aperçu des positions exprimées puis finalement adoptées au cours d'une négociation (consensus ou divergence)

cadre, la réfutation, la démonstration, etc.) décrivant des postures argumentatives. Plusieurs types de classifications existent pour désigner ces procédés. Dans le cas de ma recherche, ceux les plus utilisés sont les postures descriptive ou narrative, critique ou évaluative, et suggestive. Ainsi, pour Nora, l'exploitation de séries télévisées permet de faire réaliser aux élèves que la sexualité fait partie de la vie quotidienne, mais aussi de les amener à critiquer différentes conduites sexuelles dans le but de faire des choix de mode de vie. Ce faisant, elle adopte une posture argumentative descriptive, laquelle lui permet de partager son expérience avec les autres membres. Celle-ci oriente le processus interactif ou le jeu argumentaire subséquent de la conversation. Aussi, ses collègues Grégory et Blédard relateront de même leurs expériences; le processus interactif prend ainsi le sens d'une série de description (troisième colonne). Enfin, l'argumentation déployée par un locuteur peut entraîner, chez les autres, « son acception, son refus ou [une] adhésion variable » (Breton, 2006, p. 19) suscitant parfois des contre-arguments. Ce que Chareaudeau et Maingueneau (2002) désignent par la défense de « positions discutables ». Les différents arguments mobilisés par les uns et les autres témoignent des choix qui sous-tendent des positionnements pouvant être unanimes ou divergents. Ainsi, Grégory et Blédard, sans rejeter l'exploitation de séries télévisées, favorisent la tenue d'un débat à partir, pour l'un, d'un jeu de questions-réponses et, pour l'autre, de la réalisation de recherches par les élèves. On observe donc une divergence (quatrième colonne).

Quelques exemples du jeu interactif

Pour mettre en exergue le jeu interactif dans les conversations des enseignants, les résultats sont ici présentés sous deux angles. Dans un premier temps, il

s'agit de présenter ce dont ont parlé les enseignants et enseignantes quand ils ont conversé entre eux de l'éducation à la prévention du sida. Ceci revient à esquisser un portrait des thèmes débattus. Dans un deuxième temps, il s'agit de présenter comment ils en ont parlé, c'est-à-dire en montrant les types de ressources qu'ils ont convoquées pour discuter de ces thèmes et comment ils se sont finalement positionnés.

Des thèmes débattus

Plusieurs thèmes ont été repérés dans l'analyse des conversations entre les enseignants : la pertinence de l'éducation au sida dans l'enseignement des sciences, la responsabilité de l'éducation à la prévention, le niveau d'enseignement où devrait débiter cette éducation à la prévention, les objectifs visés dans l'éducation à la prévention du sida, les stratégies appropriées à une conscientisation des élèves, l'ébranlement des tabous, la faisabilité du témoignage direct, la pratique de l'exposé-débat, la prise en compte des aspects socioculturels, la prise en compte des aspects socioéconomiques, la contribution d'autres disciplines scolaires, les stratégies d'évaluation de cet enseignement, etc.

La discussion de ces différents thèmes a mobilisé, de façon indissociable, de multiples ressources issues de divers registres tels que le registre des convictions personnelles, le registre socioculturel, le registre professionnel, le registre biomédical et le registre économique, et a conduit à l'adoption de différents positionnements. Compte tenu du caractère méthodologique de cet article, ne seront abordés ici que quelques cas de positionnements, et donc quelques types de ressources mobilisées, pour illustrer les différentes catégories retenues. Il s'agit particulièrement des positionnements relatifs à la stratégie d'ébranlement des tabous, à la responsabilité de l'éducation à la prévention, à l'exploration de la stratégie du témoignage direct et à la définition de l'infidélité dans un couple polygame concernant les aspects socioculturels.

Des positionnements d'enseignants et enseignantes

On distingue au sein des séquences conversationnelles des positionnements qui font état d'un consensus ou d'un accord entre les interlocuteurs et d'autres, au contraire, qui sont divergents (Collins & Markova, 2004)⁵.

Des échanges à positionnement divergent

Parmi les positionnements divergents, on note d'une part ceux qui sont diversifiés ou variables, et d'autre part, ceux qui sont discordants ou qui font état d'une opposition entre les interlocuteurs.

Un cas de positionnement variable. Ce type de positionnement est illustré par les deux extraits suivants portant sur les stratégies pour aider les élèves à s'ouvrir aux questions de sexualité et à briser les tabous. Dans le premier extrait, qui prend l'allure d'un partage d'expériences, comme on l'a vu, Nora⁶ présente la stratégie qu'elle privilégie. Elle propose l'exploitation de séries télévisées qui font place à divers aspects de la sexualité, cela permettant aux élèves de réaliser l'omniprésence de la sexualité dans la vie courante. Pour étayer son argumentation, elle décrit sa pratique. Ainsi, partant d'une série projetée à la télévision nationale, elle amène les élèves à y repérer les éléments de sexualité et à s'interroger sur ceux-ci dans le but de porter un jugement critique moral sur les conduites sexuelles mises de l'avant au regard des cultures locales, puis de faire réfléchir les élèves sur leurs propres conduites sexuelles en lien avec la propagation du sida. Et ce, sans se priver d'exprimer ses convictions personnelles en la matière, comme le suggère la fin de son propos.

Nora : Mais à l'intérieur du cours, j'ai des petits objectifs personnels que je veux atteindre, d'abord briser les tabous; parce que, quand on arrive à cette partie du cours, les élèves sont un peu, heu...

Rose : crispés

Nora : Voilà, ils ont honte d'en parler, ils ont honte, ceux qui pratiquent comme ceux qui ne pratiquent pas, ils ont honte d'en parler. Donc j'essaye d'abord de les amener à parler de la sexualité en ramenant la sexualité à quelque chose d'ordinaire, quelque chose avec laquelle nous vivons [...]. Bon, en fait, les amener à en parler [...]

Par exemple, je leur dis : « La télé... vous savez que notre télé nous montre un peu... dans la télévision il y a beaucoup de sexualité. » Donc, je peux d'abord évoquer un film. Il y a souvent des films, par exemple des séries. Vous savez que des séries c'est seulement de la sexualité... Donc, quand on y arrive, je leur demande : « Est-ce que vous pensez que le comportement de tel est bien, par exemple Rich [réputé grand séducteur] qui prend telle (femme), qui prend encore telle? », etc. Donc tu vois, je les amène à ça et ils commencent à dire « ce n'est pas un bon comportement ». Je leur demande pourquoi, après eux-mêmes ils font sortir que « non, ce n'est pas bien, il n'est pas un homme sérieux, il y a la maladie, il y a certaines choses... ». Donc je les amène par des petites choses comme ça à parler de la sexualité.

Mais je ne pars pas de l'acte sexuel en tant que tel... Puis je demande aux filles : « Mais est-ce qu'il vous arrive parfois qu'un garçon vous interpelle? » « Oh oui Madame, ça arrive parfois qu'il me demande. » Je dis : « Mais pourquoi il te demande? » C'est comme ça que je discute avec eux. Je demande aussi aux garçons : « Vous, les garçons, est-ce qu'il arrive parfois que les filles vous interpellent? » Ils disent : « C'est nous qui les interpellons. » Je les amène comme ça à comprendre que la sexualité fait partie de leur vie et il ne faut pas qu'ils aient honte d'en parler. Parfois certains me disent : « Mais Madame à la maison nos parents ne veulent pas qu'on en parle. » Je leur dis : « Parlez avec moi, parlez-en avec moi, parlez librement avec moi. » Cette partie (de la stratégie), parfois c'est réussi; une bonne partie se libère, [...] arrive à se confier sur certaines choses de leur vie sexuelle. Bon d'autres restent... mais en tout cas la majorité essaye de se libérer. Quand on arrive à dépasser cette partie-là, on arrive maintenant dans le sujet même, c'est-à-dire les choix responsables : amener les élèves à choisir leur sexualité, montrer les inconvénients; parce que, dans cette partie, on parle de plusieurs types, on parle de l'homosexualité et de l'hétérosexualité... Maintenant on arrive à l'hétérosexualité... Et je leur montre les inconvénients et les avantages de l'hétérosexualité... Et c'est en parlant de l'hétérosexualité, quand j'arrive dans les inconvénients, que j'introduis maintenant un peu l'aspect du VIH et autre.

C : Est-ce à dire que quand vous parlez de l'homosexualité, les aspects des MST/sida ne sont pas aussi abordés?

Nora : Si, je fais ça, c'est pour cela que je dis que quand je leur parle de l'homosexualité, je leur parle surtout des inconvénients. Je leur montre par exemple que vous ne pouvez pas vous reproduire : deux homosexuels ne peuvent pas faire un enfant de façon naturelle. Je leur montre ça, je leur montre aussi que vous êtes exposés à des dangers, voilà pourquoi les inconvénients. Je leur montre les dangers, que s'il n'y a pas de prévention et autre... je montre ça. Mais je ne parle pas des avantages, parce que je ne vois pas réellement d'avantages dans cela. Ça c'est à titre personnel, je ne vois pas vraiment d'avantages si ce n'est le plaisir, la compagnie de l'autre (E1, p. 9-11, L. 267-311-320).

Sans rejeter l'exploitation de séries télévisées, Grégory et Blédard prennent ensuite la parole en marquant leur différence, si l'on peut dire.

Grégory met l'accent sur la tenue d'un débat, qu'il débute en questionnant les élèves en vue de savoir ce qu'ils savent ou pensent du sida, alors que Blédard, tout en étant d'accord avec le débat, leur fait réaliser au préalable des recherches sur le sujet car, alors, ils s'autorisent à discuter entre eux.

Grégory : Moi, personnellement, je crois que j'approche le problème de différentes manières. C'est le plus souvent la discussion pour essayer d'interroger et de vérifier les connaissances du sujet de nos élèves [...] de savoir ce qu'ils en savent : « Est-ce que quelqu'un a déjà entendu parler de ça (du sida)? » Alors là, c'est comme si, avec beaucoup de chance, il y en a même qui peuvent dire plein de choses : « On connaît un tel cas. » « Il y a celui-ci qui est mort de ça, parce que... il avait ça, il avait ça. » C'est beaucoup plus les discussions pour démarrer.

Blédard : Disons que c'est la même chose, c'est toujours des questions, questions-réponses avec les débats sur le domaine de la sexualité.

Rose : Hum, hum, parfois les élèves nous orientent même.

Blédard : Disons que c'est là où nous commençons et, à partir des réponses des enfants, nous orientons dans le bon sens. Parfois on peut même leur donner un thème de recherche sur le comportement sexuel, le sida, les maladies sexuellement transmissibles, etc. Quand ils en discutent entre eux, ils se libèrent, ça aussi ça permet qu'ils se libèrent (E1, p. 11, L. 321-334).

Finalement, il se dégage de cette séquence une double adhésion. D'abord une adhésion préalable au fait de débattre du thème « briser les tabous »; puis une adhésion variable à la stratégie utilisée pour briser les tabous des élèves. Cette variabilité ou diversité se résume à deux types de positionnements : l'exploitation de séries télévisées qui font place à divers aspects de la sexualité et la tenue d'un débat qui peut être amorcé soit par un jeu de questions-réponses, soit par des recherches.

Des cas de positionnement discordant. Un positionnement discordant fait l'objet d'un désaccord ou d'une opposition entre les locuteurs. Ces oppositions peuvent être tranquilles ou vives, voire violentes (caractères majuscules), et parfois s'étendre sur une longue période de négociation. Il peut s'agir d'un désaccord apparu dès le début de l'échange ou en cours de conversation. Dans ce dernier cas, les membres peuvent ne pas s'entendre sur l'ensemble des aspects de l'objet débattu ou sur un seul aspect de celui-ci. Mais quel que soit le moment d'apparition des oppositions, la négociation demeure sur des positions opposées. Ce type de positionnement est illustré par les deux

séquences d'échanges suivantes portant l'un sur un cas d'opposition vive, l'autre sur un cas d'opposition discrète ou douce.

Un positionnement d'opposition vive. Le débat sur les aspects culturels abordés dans l'éducation à la prévention du sida a ouvert sur la question de la polygamie, en particulier sur la définition de l'infidélité versus la fidélité dans ce type de foyer, surtout quand le mari veut prendre une nouvelle épouse. Selon Paule, on ne peut pas considérer qu'il y a infidélité si la ou les épouses sont informées des intentions du mari. Ce qui n'est pas le point de vue de Francine et Rabin qui adoptent une position contradictoire. Pour eux, il y aurait infidélité à partir du moment où l'homme a une relation hors de son foyer.

Paule : C'est vrai, le Code civil nous dit qu'on a la possibilité d'avoir plusieurs femmes. Mais lorsqu'on est avec une femme, on doit fidélité à cette femme-là. Maintenant, quand on va épouser une autre femme, il faudrait qu'on informe d'abord la première femme : « Voilà, j'ai besoin d'une deuxième femme. » On informe la femme là, de toutes les façons, la femme est obligée d'accepter quand un homme veut épouser une femme, la femme est obligée d'accepter, donc on informe la femme et, bien entendu, pour aller vers une autre femme, on est obligé de commettre...

Rabin : d'être infidèle.

Paule : Moi je ne trouve pas ça de l'infidélité puisque la femme est au courant, ce n'est pas de l'infidélité.

Francine : NON, C'EST DE L'INFIDÉLITÉ.

Rabin : Déjà quand on l'informe, c'est qu'au départ, on est déjà sorti avec celle-là.

Paule : NON PAS FORCÉMENT.

Rabin : SI (E4, L. 1083-1098, p. 41-42).

Un positionnement d'opposition discrète. Ce type d'opposition ou de désaccord apparaît dans l'extrait ci-après où il est question de la stratégie du témoignage direct qui consiste à amener les élèves dans une structure hospitalière pour voir des malades du sida. Blanche commence la conversation en proposant d'amener les élèves par petits groupes pour une observation discrète. Ce qu'elle justifie à la suite de l'hésitation de Nora, par la possibilité des élèves de rencontrer leur semblable en état de dégradation physique. Rose abonde en son sens en suggérant l'effectif des groupes à déplacer ainsi que le temps d'observation nécessaire, mais Nora demeure hésitante; elle adopte une posture interrogative et emploie des expressions telles que « peut-être... » ou « c'est... », formant ainsi des phrases inachevées qui marquent cette hésitation.

Par une approche critique, elle trouve cette démarche peu réaliste en contexte gabonais à cause de la difficulté à déplacer les élèves, d'où sa constante posture interrogative aussi bien sur la position d'observation des élèves que sur leur acceptation en milieu hospitalier. Blédard intervient à chaque fois en suggérant certaines précisions pour la réussite de cette approche : au préalable, faire une visite des lieux, puis élaborer une approche de travail, faire visiter les élèves par vagues et, enfin, faire prendre des notes aux élèves. Ces interventions semblent rallier les gens, sauf Nora qui demeure sceptique.

Blanche : Si tu amènes un groupe d'élèves, ils vont s'asseoir (en salle d'attente) comme des malades, ... pour regarder, regarder et prendre des informations pour raconter ensuite ce qu'ils ont vécu.

Rose : C'est bien.

Nora : Peut-être on les amène certains, peut-être...

Blanche : Oui, ils observent, ils observent...

Nora : Sans questions?

Blanche : Oui, sans questions, ni rien. Ça aussi... parce que, là, ils vont voir des enfants de leur âge. Même à Nkembo (hôpital), chez les tuberculeux. Mais il y a leurs collègues qui sont là-bas, qui ont le VIH et qui font déjà les maladies opportunistes.

Rose : Oui je pense qu'elle [Blanche] a vraiment apporté quelque chose de plus puisque... bon... apparemment on avait déjà conclu que ce n'était pas faisable. Donc je pense que c'est vraiment une bonne approche.

Nora : C'est difficile pour notre contexte, ce serait proche, ce serait une bonne chose, mais c'est difficile de déplacer les élèves.

Blédard : Moi je pense que ce qui est faisable dans notre cas, c'est qu'il faut d'abord aller faire différentes inspections, voir ce qui est faisable. Et, à partir de ça, on peut élaborer notre propre approche de travail pour pouvoir amener les enfants.

Rose : Voilà, avec les collègues, en petits groupes

Blédard : ...en petits groupes.

Nora : C'est vraiment, c'est...

Grégory : en petits groupes, c'est mieux que heu... on va les amener cette semaine, les dix premiers.

Nora : Et ces gens-là, est-ce qu'ils vont accepter de faire entrer plusieurs personnes?

Blédard : Bon, mais ça c'est, ça c'est la première chose qu'il va falloir faire avec eux. On transporte une certaine partie d'élèves, on les laisse aller par vagues.

Rose : On les laisse aller par vagues de trois, ils observent peut-être cinq à dix minutes puis ils reviennent.

Blédard : Ensuite il faut aussi qu'ils prennent des notes de ce qu'ils ont observé (E1, p. 20-21, L. 584-616).

Des échanges à positionnement consensuel

Un positionnement consensuel se caractérise par des interventions qui vont dans le sens de la construction d'un point de vue partagé. Ce type de positionnement peut être d'emblée consensuel (consensus préexistant), les interlocuteurs complétant mutuellement leurs propos, ou débiter par un différend qui évolue vers un consensus (consensus construit dans l'interaction), certains transformant leur argumentation à la lumière des arguments successivement avancés par d'autres. Dans la séquence ci-dessous, les enseignants et enseignantes discutent de la responsabilité de l'éducation à la prévention : le monde médical (médecin ou infirmier) est-il plus à même d'assurer cette éducation que le monde enseignant? Les interlocuteurs vont élaborer une position partagée à partir d'un consensus préexistant sur la complémentarité de leurs interventions. Fleurie débute en précisant que chacun y a un rôle. Puis elle souligne la primauté du rôle enseignant, position que soutient Paule, la justifiant par leur proximité des élèves. Fleurie affirme à nouveau la complémentarité de ces rôles. Colin précise alors la nature de ces différents rôles : aux enseignants et enseignantes la responsabilité de parler de la prévention et de l'enseigner, aux médecins et infirmiers les aspects pratiques et techniques de cette prévention, par exemple comment mettre un préservatif.

Fleurie : Chacun a un rôle précis à jouer dans ce domaine-là...

Francine : Voilà.

Fleurie : Mais l'enseignant a un rôle primordial.

Paule : Parce qu'il est constamment avec les élèves.

Fleurie : Oui il a un rôle primordial et les autres ne viennent qu'apporter et...

Rabin : confirmer.

Colin : Moi je voulais dire ceci, ce que j'ai d'ailleurs l'habitude de dire à mes élèves, c'est que les enseignants de SVT que nous sommes, nous faisons le cours de biologie dans un contexte pédagogique.

Rabin : ... pédagogique!

Colin : ... et les élèves devraient participer. Or, nous nous en tenons uniquement à l'aspect prévention... avec nos mots, avec nos connaissances. À ce niveau-là, le problème ne se pose pas. Mais on peut faire venir une infirmière qui, pour un aspect comme celui du port de préservatif, peut faire la manipulation. En fait, les autres peuvent venir en complément. On ne peut pas raisonner ici en termes de tel serait mieux que tel autre (E4, L. 1598-1614, p. 61-62).

Quelques conclusions

Comme on le remarque dans les extraits présentés, les négociations montrent un engagement des enseignants et enseignantes de sciences à coopérer dans la définition de l'éducation au sida. Ainsi, malgré sa nature sensible, ces derniers ont pris en charge dans leur conversation, et ce, de façon aisée, cette question éducative par la discussion de thèmes qu'ils ont jugés pertinents. Si ce caractère d'ouverture témoigne de l'intérêt des enseignants et enseignantes sur la question, il témoigne peut-être aussi de la fécondité de « l'espace commun » créé par le format d'enquête retenu, comme le soulignent Duchesne et Haegel (2004) en ce qui concerne l'entrevue de groupe.

Dans leurs processus de définition, les enseignants et enseignantes ne se sont pas limités à un seul regard de la prévention du sida; ils ont manifesté une certaine ouverture vis-à-vis de la question. Ils ont ainsi mobilisé des ressources discursives qui participent de différents registres, et ce, de façon enchevêtrée, tels le registre des convictions personnelles (la définition de l'infidélité ou l'approche de l'homosexualité par Nora), le registre professionnel (pratiques éducatives utilisées), et le registre socioculturel (valeurs sociales en vogue, à l'exemple de la polygamie). Ces différentes ressources, quoique réinvesties différemment dans le discours, ont permis de réguler les négociations (Becker, 2004a; Markova, 2003).

Dans la défense de leurs « positions discutables », ils ont adopté des postures argumentatives principalement de trois sortes, soit la description de pratiques, s'accompagnant des procédures de partage d'expériences, la critique de pratiques, conduisant à un regard évaluatif des pratiques en cours dans leur communauté, et des suggestions d'action en vue d'améliorer leurs pratiques. Le jeu de ces ressources et de ces postures dans la discussion donne lieu à des points d'accord et de désaccord. On dégage ainsi des positions consensuelles, telle que la responsabilité partagée de l'éducation à la prévention du sida entre le monde médical et le monde enseignant, et des positions divergentes diversifiées, ou parfois clairement opposées (le cas de la définition de

l'infidélité dans les éléments socioculturels à prendre en charge dans l'éducation au sida), cette diversité faisant ressortir la vivacité de cette question dans le contexte gabonais de l'enseignement des sciences. Par ailleurs, à travers ce processus conversationnel, les uns les autres adaptent mutuellement leurs propos et prennent également en compte, en cherchant à réajuster en permanence leurs positions, d'autres voix, tels les malades, les médecins, les chefs d'établissement, etc. Les conceptions ou positions adoptées ne sont donc pas forcément figées mais résultent d'un processus évolutif.

En l'occurrence, s'inspirer d'une perspective interactionniste pour définir un format d'enquête et élaborer une stratégie d'analyse permet d'éclairer les influences mutuelles qui participent à la construction du sens et de mettre ainsi en exergue une définition-en-action, à savoir dans le présent cas ce qu'il faut entendre par éducation au sida. Par ailleurs, ce type d'entretien de groupe permettrait une sorte d'apprentissage collectif et un enrichissement de la pratique éducative en question, si l'on en croit ce propos de Colin : « Mais je crois qu'avec ce que j'ai appris cet après-midi, je vais en profiter largement pour insister là-dessus » (E4, L. 1718-1727, p. 67).

Notes

¹ Je tiens à remercier Marie Larochelle, ma directrice de thèse, qui m'a accompagnée dans la rédaction de ce texte.

² On trouve dans la littérature scientifique deux façons de nommer ce type de questions, soit les questions socioscientifiques (Sadler, 2004) et les questions socialement vives ou QSV (Legardez, 2006). Si ces questions ont en commun leur nature polémique et leur vivacité sociale, elles se distinguent par leur portée, les QSV n'étant pas seulement des questions socioscientifiques controversées. Elles comprennent aussi des questions liées, par exemple, à la citoyenneté (Tutiaux-Guillon, 2006).

³ Comme le soulignent Larochelle et Désautels (2006), une question n'est pas en soi socialement vive mais le devient, entre autres « parce qu'elle est travaillée par des acteurs multiples [et] qu'elle mobilise la scène médiatique et publique, comme l'illustre l'attention soutenue dont fait l'objet la question du climat ou du sida en regard de la portion congrue accordée au problème pourtant massif du paludisme » (p. 75).

⁴ La négociation conversationnelle est décrite par Chareaudeau et Maingueneau (2002) comme un concept polysémique. D'une part, elle peut se rapporter aux « procédés assurant la gestion collective de l'échange, qu'ils impliquent ou non un désaccord entre les participants » (p. 399); d'autre part, et c'est l'approche que ces auteurs prônent, elle se rapporterait aux seuls processus en lien avec l'apparition d'un différend. Dans ce cas, elle impliquerait nécessairement un conflit et une coopération pour le résorber. Dans le cadre de ce travail, ce concept est pris dans son sens le plus large, soit un procédé de gestion des échanges conversationnels étant donné que les contextes de co-

construction de sens pris en compte dans cette analyse ne portent pas tous sur la résolution d'un différend.

⁵ Pour une autre façon de considérer les positionnements d'enseignantes selon une perspective analytique interactionniste, voir Morrissette (2010). Cette auteure a adopté trois types de positionnements de l'évaluation formative des apprentissages : des manières de faire partagées, des manières de faire admises et des manières de faire contestées.

⁶ Les noms des enseignants et enseignantes sont fictifs et le 'C' dans les échanges correspond à 'chercheuse'.

Références

- Albe, V., & Simonneaux, L. (2002). L'enseignement des questions scientifiques socialement vives dans l'enseignement agricole : quelles sont les intentions des enseignants? *Aster*, 34, 131-156.
- Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation*, 25-26, 15-34.
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders : étude de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié.
- Becker, H. S. (2004a). Quelques idées sur l'interaction. Dans A. Blanc, & A. Passin (Éds), *L'art du terrain. Mélanges offerts à Howard S. Becker* (pp. 245-265). Paris : l'Harmattan.
- Becker, H. S. (2004b). Épistémologie de la recherche qualitative. Dans A. Blanc, & A. Passin (Éds), *L'art du terrain. Mélanges offerts à Howard S. Becker* (pp. 59-89). Paris : l'Harmattan.
- Breton, P. (2006). *L'argumentation dans la communication*. Paris : La Découverte.
- Callon, M., Lascoumes, P., & Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain. Essai de la démocratie technique*. Paris : Seuil.
- Calvez, M. (2004). *La prévention du sida. Les sciences sociales et la définition des risques*. Rennes (FR) : Presses Universitaires de Rennes.
- Chapoulie, J. M. (1996). E. C. Hughes et la tradition de Chicago. Dans E. C. Hughes, *Le regard sociologique. Essais choisis* (pp. 13-57). Paris : École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.

- Collins, S., & Markova, I. (2004). Les énoncés collaboratifs : nouvelle méthode dans l'étude des données issues de focus groups. *Bulletin de psychologie*, 57(3), 291-298.
- Collombo, M. (1998). Introduction : Georg Simmel, essayisme et culture philosophique. Dans G. Simmel (Éd.), *La parure et autres essais* (pp. 5-15). Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Désautels, J. (1998). Une éducation aux sciences pour l'action. *Recherche en soins infirmiers*, 52(3), 4-11.
- Dozon, J.-P. (1999). Des appropriations sociales et culturelles du sida à sa nécessaire appropriation politique : quelques éléments de synthèse. Dans C. Becker, C. Obbo, & M. Touré (Éds), *Vivre et penser le sida en Afrique* (pp. 679-688). Paris : Cosderia-Karthala & IRD.
- Duchesne, S., & Haegel, F. (2004). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien collectif*. Paris : Nathan.
- Farquhar, C. (1999). Are focus groups suitable for 'sensitive' topic? Dans R. S. Barbour, & J. Kitzinger (Éds), *Developing focus group research* (pp. 47-78). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Fourez, G. (2002). *La construction des sciences. Les logiques des inventions scientifiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 1 : La présentation de soi*. Paris : Minuit.
- Herzlich, C. (2005). Introduction. Dans C. Herzlich (Éd.), *Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale* (pp. 13-29). Paris : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (Éd.), *Les représentations sociales* (pp. 47-78). Paris : Presses Universitaires de France.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris : Seuil.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). La notion d'interaction en linguistique : origine, apports, bilan. *Langue française* 117(1), 51-67.
- Kitzinger, J., & Barbour, R. S. (1999). The challenge and promise of focus groups. Dans R. S. Barbour, & J. Kitzinger (Éds.), *Developing focus group research : politics, theory, and practice* (pp. 1-20). London : Sage.
- Krueger, R. A. (1994). *Focus groups. A practical guide for applied research* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.

- Larochelle, M., & Désautels, J. (2006). L'éducation aux sciences et le croisement des expertises. Dans A. Legardez, & L. Simonneaux (Éds), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions socialement vives* (pp. 61-78). Paris : ESF.
- Legardez, A. (2006). Enseigner des questions socialement vives. Quelques points de repères. Dans A. Legardez, & L. Simonneaux (Éds), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions socialement vives* (pp. 19-31). Paris : ESF.
- Levinson, R. (2006). Towards a theoretical framework for teaching controversial socioscientific issues. *International Journal of Science Education*, 28(10), 1201-1224.
- Lyons, T. (2006). Different countries, same science classes : students' experiences of school science in their own words. *International Journal of Science Education*, 28(6), 591-613.
- Maingueneau, D. (1995). Présentation. *Langages*, 117, 5-11.
- Mannah, S. (2002). L'éducation pour la prévention du sida. Le rôle complexe de l'enseignement dispensé dans le cadre scolaire concernant le VIH/SIDA : une expérience sud-africaine. *Perspectives*, 32(2), 42-65.
- Markova, I. (2003). Les *focus groups*. Dans S. Moscovici, & F. Buschini (Éds), *Les méthodes des sciences humaines* (pp. 221-242). Paris : Presses Universitaires de France.
- Marzin, P. (2001). Quelle formation des enseignants afin qu'ils fassent de la prévention du sida et une éducation aux risques? *Aster*, 32, 205-220.
- Massé, R. (1995). *Culture et santé publique : les contributions de l'anthropologie à la prévention et à la promotion de la santé*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Mbazogue-Owono, L. (2004). *Regard sur l'éducation à la prévention du sida en milieu scolaire*. (Essai de maîtrise inédit). Université Laval, Québec.
- McGinnis, J. R., & Simmons, P. (1999). Teachers' perspectives of teaching sciences-technology-society in local cultures : a socioculturel analysis. *Science Education*, 83(2), 179-211.
- Ministère de la santé publique du Gabon (2003). *Rapport technique : connaissances, attitudes, pratiques des élèves vis-à-vis du VIH et séroprévalence du VIH en milieu scolaire*. Libreville : Le Ministère.

- Morrisette, J. (2010). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages : analyse interactionniste du savoir-faire d'enseignantes du primaire*. Sarrebruck (CH) : Éditions Universitaires Européennes.
- Oulton, C., Day, V., Dillon, J., & Grace, M. (2004). Controversial issues. Teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford Review of Education*, 30(4), 489-507.
- Paicheler, G. (2000). La prévention : l'articulation entre l'individu et la société dans la gestion de la santé. Dans G. Petrillo (Éd.), *Santé et société : la santé et la maladie comme phénomènes sociaux* (pp. 239-262). Paris : Delachaux & Niestlé.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J. P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Meyer, & A. Pires (Éds), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 198-237). Montréal : Gaëtan Morin.
- Radley, A., & Billig, M. (2000). Les explications de la santé : dilemmes et représentations. Dans G. Petrillo (Éd.), *Santé et société. La santé et la maladie comme phénomènes sociaux* (pp. 117-137). Paris : Delachaux & Niestlé.
- Sadler, T. D. (2004). Moral and ethical dimensions of socioscientific decision-making as integral components of Scientific Literacy. *Science educator*, 13(1), 39-48.
- Salazar Orvig, A. (2003). Éléments de sémiologie discursive. Dans S. Moscovici, & F. Buschini (Éds), *Les méthodes des sciences humaines* (pp. 271-296). Paris : Presses Universitaires de France.
- Schoept, B. G. (1991). Représentations du sida et pratiques populaires à Kinshasa. *Anthropologie et sociétés*, 15(2-3), 149-166.
- Simonneaux, L. (2008). Épistémologie et didactique de la biotechnologie : un point de vue. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences des mathématiques et des technologies*, 8(1), 82-89.
- Smith, G., & Peterat, L. (2000). Reading between the lines. Examining assumptions in health education. Dans T. Goldstein, & D. Selby (Éds), *Weaving connections, educating for peace, social and environmental justice* (pp. 242-267). Toronto : Sumach Press.

- St-Pierre, M. (1998). *Le sida et sa prévention au Viêt-Nam : une analyse du discours des intervenants*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval, Québec.
- Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation : sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : L'Harmattan.
- Tutiaux-Guillon, N. (2006). Le difficile enseignement des « questions vives » en histoire-géographie. Dans A. Legardez, & L. Simonneaux (Éds), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives* (pp. 119-135). Paris : ESF.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale : analyse des interactions*. Paris : Hachette.

Liliane Mbazogue-Owono est enseignante et chargée de cours de didactique des sciences de la vie et de la terre au Gabon. Elle s'intéresse à l'éducation à la prévention du sida en milieu scolaire. Elle poursuit actuellement des études de doctorat sur cette question à l'Université Laval.

Une écologie des activités de travail : les territoires négociés des chauffeurs-livreurs¹

Céline Cholez, Maître de conférences

Université Pierre Mendès France

Résumé

La notion d'écologie est une des plus anciennes et des plus centrales de l'interactionnisme. Elle renvoie au projet d'étudier les faits humains comme le produit d'interactions spatialisées. En référence aux travaux de la tradition interactionniste et à travers l'analyse des formes d'appropriation de l'espace urbain des chauffeurs-livreurs et des modes de coopération-compétition qu'ils entretiennent avec les autres usagers de l'espace public, nous montrons l'apport d'une matérialisation de la notion de territoire professionnel. L'étude est basée sur une enquête ethnographique menée dans trois villes françaises.

Mots clés

ÉCOLOGIE DES ACTIVITÉS DE TRAVAIL, COMPÉTITIONS POUR L'ESPACE PUBLIC, TERRITOIRE PROFESSIONNEL, ETHNOGRAPHIE DE L'ACTIVITÉ, OBSERVATIONS SEMI-PARTICIPANTES, ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS

Introduction

Comment parvenir à développer son activité de travail dans des espaces qui n'ont pas été conçus à dessein et qu'il faut partager avec d'autres catégories sociales? La messagerie urbaine² est une activité de travail qui, comme d'autres activités de service, se déroule majoritairement dans des lieux peu adaptés à son exercice. Les rues étroites des centres-villes, fréquemment occupées par des animations diverses ou par des flux denses et hétérogènes (vélos, transports en commun, automobilistes) offrent peu d'aires de livraison accessibles. Des réglementations municipales contraignent parfois fortement les heures autorisées de circulation en véhicule poids lourd. Les plans de circulation et les aménagements de voirie (sens interdits, sens uniques, glissières de sécurité, bornes) sont davantage conçus pour du transit que pour les circuits.

Aucun manuel, aucune formation n'apprennent aux livreurs comment ils peuvent s'y prendre pour parvenir à livrer dans un espace aussi contraint. Pourtant, il est bien attendu des livreurs qu'ils développent une forme d'habileté pour parvenir à livrer l'ensemble des marchandises qui leur sont

remises malgré les aléas générés par l'espace urbain. Ignorée des responsables des entreprises dans lesquelles ils travaillent comme des pouvoirs publics, cette habileté constitue la part de travail invisible (Star & Strauss, 1999) sans laquelle la logistique urbaine serait impossible.

Plusieurs courants théoriques peuvent nous aider à explorer cette situation d'invisibilité. Les approches ancrées dans la théorie de l'activité pourraient mettre en avant la somme des aléas que les livreurs parviennent à gérer grâce à des savoir-faire d'anticipation (Fournier, Montreuil & Brun, 2007) et montreraient par exemple que leur connaissance des temps de feux et des raccourcis leur permet d'optimiser leurs déplacements et d'éviter les embouteillages; grâce à leur expérience, ils savent interpréter un bon de livraison, se repérer dans les usines et les administrations³. Une analyse stratégique (Crozier & Friedberg, 1977) mettrait en évidence que les livreurs disposent de deux ressources de pouvoir essentielles dans la chaîne logistique : la relation au destinataire final et l'incertitude sur les conditions de production. Ces deux ressources leur procurent beaucoup d'autonomie et rendent les autres acteurs, notamment leur hiérarchie, relativement dépendants d'eux. Une approche culturaliste permettrait enfin de saisir comment la livraison constitue un poste de passage dans une hiérarchie professionnelle symbolique qui classe les métiers de la longue distance au sommet et au sein de laquelle se diffusent des normes et valeurs associées au sens de la responsabilité et de la débrouillardise, à la super maîtrise des risques et au culte du héros (Hamelin, 1989).

Dans le cadre de notre recherche (Cholez, 2001), nous avons pu mobiliser à certains moments ces angles théoriques qui apportent chacun un éclairage singulier sur la livraison. Pourtant un point mérite notre attention. Quand on les interroge sur la manière dont ils perçoivent leurs situations de travail (Thomas & Znaniécki, 1998), les livreurs évoquent surtout le stress qu'ils ressentent confrontés aux embouteillages et aux interpellations régulières d'usagers de l'espace public (invectives de piétons, klaxons d'automobilistes) qui remettraient en cause la légitimité de leur travail⁴.

Dans les discours qu'ils énoncent lors d'interviews ou de discussions avec d'autres confrères⁵, les livreurs déplorent un manque de reconnaissance de leur utilité sociale (approvisionner la ville) et évoquent le sentiment d'être relégués aux coulisses : passagers clandestins de l'espace public, ils décrivent leur confrontation aux autres usagers comme un travail de permanente justification.

Nous appuyant sur un cadre théorique interactionniste nous avons mené une enquête ethnographique qui a permis d'identifier combien les négociations

quotidiennes que les livreurs mènent avec les autres usagers de l'espace urbain constituent une condition incontournable de possibilité de leur activité de travail. Nous proposons dans cet article d'interpréter ces interactions à partir des notions d'écologie et de territoire qui ont sédimenté au cours de l'histoire de l'interactionnisme depuis la première École de Chicago jusqu'aux travaux plus récents, notamment ceux de Star et Griesemer (1989) et de Joseph (1992, 2007). Notre objectif est de montrer qu'au cours de leurs négociations quotidiennes avec d'autres usagers, les livreurs tentent d'établir un territoire professionnel c'est-à-dire un espace social et matériel qu'ils investissent et où leur action ne serait pas contestée.

Dans un premier temps, un exposé du cheminement de la notion d'écologie dans l'histoire de l'interactionnisme met en lumière l'importance qu'y revêt le thème des luttes d'appropriation, des formes de compétition-coopération entre mondes sociaux (Becker, 1988; Strauss, 1993) qui doivent partager espaces physiques ou institutionnels. Puis nous explicitons le cadre théorique et la méthodologie de cette recherche avant d'en exposer une partie des résultats, centrée sur la manière dont les chauffeurs-livreurs construisent leur espace de travail. Nous mettons en évidence les différents savoir-faire de négociation déployés par les livreurs dans leurs interactions avec les autres usagers de l'espace public. La conclusion reprend les résultats en interrogeant les apports et les limites de l'approche interactionniste pour bâtir une écologie des activités.

L'approche interactionniste de l'écologie : compétition et coopération entre groupes sociaux pour la conquête de territoires

Les négociations, les ajustements et les conflits entre groupes sociaux sont au cœur des analyses interactionnistes de l'appropriation des espaces, qu'ils soient matériels ou institutionnels.

Le rapport des communautés humaines à leur environnement

Les notions d'écologie et de territoire apparaissent dès les premiers travaux des chercheurs de la première École de Chicago et concernent immédiatement des enjeux d'appropriation. Ces notions renvoient aux conflits et compétitions qui confrontent différents mondes sociaux pour le partage des ressources et en particulier l'espace urbain. Il peut s'agir de groupes ethniques ou encore d'institutions comme des entreprises ou des groupes religieux (Strauss, 1993). Les différentes vagues de migrants tentent par exemple de coloniser des parties entières de la ville à travers des stratégies immobilières auxquelles répondent des tactiques d'intimidation émanant des groupes en place (Park, Burgess & McKenzie, 1984). Des groupes religieux partent à la conquête de quartiers par le recrutement ou la mobilité de leurs membres : « The question now arises

whether and under what circumstances spatial relations reflect the competitive processes pertinent to the survival of institutions » (Hughes, 1971, p. 9). La notion d'écologie humaine introduite par McKenzie (1979) embrasse alors l'ambition d'étudier les rapports des groupes humains dans et avec l'espace.

Ces travaux, maintes fois commentés, nous ont appris à regarder les interactions entre groupes sociaux sous l'angle de la concurrence. Ils offrent des pistes intéressantes pour saisir les stratégies déployées dans la conquête d'un territoire : les conflits ouverts existent mais les tensions sont surtout médiatisées par des stratégies d'action *sur* l'espace conçu comme une ressource dont la rareté est la principale limite opposée à l'action humaine.

L'analyse des stratégies de conquête territoriale trouve un prolongement un peu différent avec les travaux de Sutherland (1937) sur le voleur professionnel. Réalisée à partir de notes autobiographiques et d'entretiens avec un voleur nommé Chick Conwell, cette enquête vise à mettre en lumière les compétences techniques et sociales nécessaires pour exercer le brigandage. Sutherland montre que l'apprentissage du métier passe par une appropriation progressive d'un territoire de « chasse ». Le voleur professionnel apprend à connaître parfaitement le terrain où il opère, les cachettes, les zones dangereuses. Il établit par ailleurs toute une série de contrats tacites avec ceux que Sutherland nomme des « partenaires territoriaux » desquels le voleur doit se faire respecter s'il veut survivre sur son territoire : les autres voleurs professionnels (avec qui il faut négocier un monopole sur une zone donnée), les autorités (politiciens, juges, policiers) qu'il faut neutraliser en échangeant la paix contre quelques dénonciations occasionnelles d'amateurs qui encombrant le territoire, les receleurs auprès desquels écouler sa marchandise.

Dans cette enquête, l'espace physique approprié par le voleur est là encore conçu comme fournissant de multiples ressources à la fois matérielles (des cachettes, des lieux de surveillance) et socio-économiques (des victimes et des alliés). Les enjeux de compétition restent présents : l'accès aux ressources est indispensable pour pouvoir exercer et le respect des frontières entre les zones contrôlées par différents voleurs est un enjeu fréquent de conflit. Ce travail de Sutherland offre des éléments pour circuler du territoire concret au territoire professionnel, entendu ici comme un ensemble de compétences techniques spécifiques, de réseaux spatialisés et d'un monopole d'activités sur une aire géographique.

Le rôle des agencements matériels

Des travaux plus récents d'interactionnistes tels que Star aux États-Unis et Joseph en France prolongent la réflexion initiée par Park sur le rôle des infrastructures dans les interactions entre groupes sociaux. L'un et l'autre

s'intéressent en effet aux processus par lesquels un objet (au sens large de dispositif) peut favoriser ou entraver la coopération et l'ajustement entre acteurs en cadrant les actions de chacun. Leurs travaux permettent de renouveler une approche interactionniste des rapports entre les groupes humains et leur cadre matériel.

Star a développé deux notions pour désigner des objets jouant un rôle dans l'articulation de groupes sociaux ne partageant au préalable aucune convention. L'objet-frontière (*boundary object*) se caractérise par sa flexibilité, sa relative souplesse interprétative qui favorise diverses appropriations, transformations et adaptations par des groupes sociaux disposés à collaborer⁶ dans un va-et-vient permanent entre la forme commune et ses dérivés. L'infrastructure en revanche, par sa vocation à la standardisation des pratiques, introduit des inégalités entre les groupes initiés qui en maîtrisent la complexité et les « étrangers », les inexpérimentés : ce qui est un outil pour les uns est une contrainte, voire un « chaos » pour les autres.

L'action est centrale dans les deux concepts (l'objet-frontière et l'infrastructure) : c'est l'usage et l'ancrage de l'objet dans un contexte d'action donné qui lui confèrent des qualités d'outil et un sens. La question est d'ailleurs moins de savoir ce qu'est un objet-frontière ou une infrastructure qu'à partir de quel moment il le devient. Reprenant la notion d'articulation de Strauss (1985), Star construit une écologie de l'activité comme étude de l'ensemble des actions distribuées entre une pluralité d'acteurs et d'actions « assemblées », « articulées » par des dispositifs plus ou moins structurés et structurants.

En France, Joseph a également proposé une approche écologique des activités en explorant le rôle des agencements matériels dans les interactions. Dans ses différents travaux (1984, 1992) il éclaire en quoi l'espace dans ce qu'il offre de prise et d'accessibilité, de droit et de possible à ceux qui le traversent, constitue une matière et une ressource pour des individus qui s'y croisent de manière souvent éphémère et qui doivent négocier leur coprésence.

Renouant avec la réflexion de Park à propos du public et avec les travaux de Goffman sur l'interaction sociale de face à face, Joseph montre que l'espace public est d'abord celui « de la tension, de l'hésitation, de la délibération » (Joseph, 1992). Parce qu'éphémères, les rencontres qui s'y déploient obligent les uns à des ajustements réciproques pour surmonter l'étrangeté des autres. Au cœur de ces négociations se jouent des enjeux d'accessibilité et des enjeux de regards. Les enjeux d'accessibilité renvoient à l'ambivalence des espaces publics entre hospitalité démocratique, segmentation fonctionnelle et appropriation « détournée » par les pratiques. Étudier les déambulations

piétonnes (Joseph, 1984) révèle par exemple des « droits au passage » formels et informels qui autorisent les uns et excluent les autres. Les enjeux de regards concernent le caractère visible de toute action dans l'espace public et la nécessité d'en rendre compte.

La perspective d'une écologie de l'activité dans l'œuvre de Joseph s'entend comme une attention portée à l'interaction entre les hommes, entre les hommes et les choses, entre les hommes à travers les choses.

La défense d'un territoire professionnel

Dans les différents travaux que nous venons d'évoquer, les notions d'écologie et de territoire s'enracinent dans la prise en compte d'un milieu, d'un espace, d'un environnement au sein desquels les hommes interagissent. À partir des années 1950, ces notions prennent un autre sens avec le développement des études sur les relations entre groupes professionnels. Dirigés par Hughes (1971), auquel vont succéder Abbott (1988) et Strauss (Strauss, Schatzman, Ehrlich, Bucher & Sabshin, 1963), ces travaux abandonnent l'observation du rapport à l'espace matériel pour adopter une définition métaphorique du territoire professionnel. Ce dernier s'apparente alors aux notions de licence et de mandat et se caractérise essentiellement par la définition de missions et de compétences propres à un groupe professionnel et reconnues par l'ensemble des personnes rencontrées dans le cadre de l'activité (autres professionnels, clients, usagers, patients). L'écologie des professions correspond alors à l'analyse des luttes des différents groupes pour se constituer un territoire digne, honorable et sur lequel ils peuvent revendiquer une certaine expertise et une autonomie, un mandat voire un monopole.

Dans cette perspective, Abbott (1988) tente de comprendre comment un groupe parvient pour un temps à triompher de ses adversaires dans la compétition interprofessionnelle pour la reconnaissance de ses compétences. Cette reconnaissance se joue tant sur le plan institutionnel qu'au quotidien et passe par la problématisation d'un « problème humain » que les professionnels se défendent d'être les plus aptes à traiter. L'écologie des professions correspond alors à l'étude de cette lutte qui affecte des positions professionnelles dans l'espace social.

Si les travaux d'Abbott se focalisent sur la compétition, ceux de Strauss focalisent davantage sur la manière dont s'établit l'ordre dans les organisations. Selon lui, c'est le résultat toujours temporaire d'un processus de négociation sans cesse renouvelé mettant en jeu des acteurs ayant des définitions concurrentes des situations dans lesquelles ils sont engagés. Ces acteurs peuvent être des patients, des experts appartenant à différentes communautés professionnelles. Quoi qu'il en soit, la négociation est nécessaire et

permanente. Chaque groupe défend son territoire professionnel, c'est-à-dire ici le type de problèmes qu'il s'estime compétent et légitime à prendre en charge tout en acceptant en situation des arrangements pour parvenir à des accords. Ces arrangements sont possibles car malgré les conflits et les non-coopérations, il existe un consensus collectif sur un objectif supérieur (l'amélioration de la santé du patient par exemple) qui fonctionne comme un véritable « ciment symbolique » entre les différentes catégories d'acteurs obligés de négocier. Que se passe-t-il quand les cadres de l'institution disparaissent? quand le consensus collectif n'est pas établi?

Dans l'histoire interactionniste, les notions de territoire et d'écologie ont voyagé de la ville au travail, du travail à la ville avec toujours au cœur du questionnement l'attention chaque fois renouvelée pour la coexistence de groupes humains. Dans ces travaux, l'espace matériel y apparaît souvent comme une ressource – il peut fournir emplois, logements, terres, réseaux – ou comme un moyen pour l'action – les rues deviennent des raccourcis, les recoins des cachettes pour le voleur. Son rôle se situe essentiellement dans la médiatisation qu'il offre aux interactions entre humains, support ou non de leurs coopérations, objet et instrument de leurs luttes. Dans certains travaux de Park et dans ceux plus contemporains de Joseph et de Star, l'espace matériel se présente davantage comme un dispositif cadré par l'action et cadrant en même temps l'action. La notion de territoire renvoie alors à la problématique de l'appropriation, voire du monopole qu'un groupe parvient à établir sur un espace donné.

Cadre théorique et méthodologique

L'approche écologique : la conquête d'un territoire professionnel

Suivre les livreurs en milieu urbain confronte immédiatement à la question de l'interaction spatialisée. Ces derniers doivent exercer leur activité de travail dans et sur un espace matériel qu'ils doivent partager avec une pluralité d'autres groupes de citoyens dont les logiques d'action diffèrent. Nous explorons ici ces situations de travail où la coprésence d'activités différentes (Barthe & Quéinnec, 1999) requiert des compétences spécifiques pour s'ajuster, « s'articuler » à d'autres (Strauss, 1985). La plupart des travaux traitant de cette question se sont intéressés à la coactivité d'opérateurs ayant chacun des tâches différentes à exécuter.

Dans les cas des chauffeurs-livreurs, il ne s'agit pas seulement de réarticuler des tâches séparées par la division du travail mais de voir coexister des opérateurs participants de différents processus (livreurs, conducteurs de bus, éboueurs), des agents de la force publique et, bien entendu, des usagers (piétons, automobilistes, cyclistes, etc.) dont la présence est liée à une variété

d'objectifs. Nous sommes donc confrontés à une extrême hétérogénéité des acteurs et au fait qu'ils n'ont en commun pour la plupart que de se trouver au même endroit au même moment et de constituer souvent les uns pour les autres des freins au déplacement. Les accords qui peuvent être trouvés avec les autres usagers de la voirie reposent sur des définitions d'objectifs communs très fragiles, éphémères et n'allant pas de soi. Pour autant, on est frappé par le sentiment de relative stabilité que dégagent un certain nombre d'arrangements, notamment entre acteurs en coprésence régulière (chauffeurs de bus, éboueurs, agents de l'ordre public).

Nous souhaitons montrer dans cet article que les livreurs parviennent à exercer leur activité en construisant à travers leurs négociations quotidiennes avec les autres usagers de la voirie un territoire professionnel de la livraison qui repose à la fois sur la conquête d'un espace matériel et d'une place légitime dans le fonctionnement de la ville. Dans le cours de leurs interactions quotidiennes, les livreurs s'imposent dans l'espace urbain tant par leurs déplacements et leurs modes d'occupation des rues que par les échanges verbaux dans lesquels ils s'engagent avec ces autres acteurs : par leur manière d'effectuer la livraison en ville comme par leurs formes de justification ils affirment à ceux qui pourraient la contester une légitimité professionnelle. L'écologie de l'activité du travail des livreurs que nous souhaitons développer ici se veut riche de l'histoire du concept dans la tradition interactionniste en regardant l'appropriation de l'espace urbain par les livreurs tant au niveau de leurs actions dans et sur l'espace que dans leurs échanges avec les autres groupes avec lesquels ils doivent le partager. Le territoire dont il sera ici question renvoie au lieu – endroit et problème humain – que conquièrent les livreurs pour exercer leur activité.

Pour appréhender cette écologie de l'activité, nous avons associé plusieurs entrées (Cholez, 2001)⁷ parmi lesquelles l'étude de l'activité en situation grâce à une enquête ethnographique approfondie sur plusieurs années qui a permis de mettre à jour les savoir-faire déployés et de confronter les définitions de la situation professionnelle énoncées en entretien avec les pratiques concrètes. Dans le cadre de cet article, nous présentons des résultats issus de cette enquête ethnographique.

Méthode

Cette présentation s'appuie sur une étude (Cholez, 2001) menée pendant quatre ans dans trois villes françaises (Tours, Blois et Toulouse), auprès de chauffeurs-livreurs de messagerie et de fret express, salariés et indépendants. Les livreurs de messagerie prennent en charge les derniers maillons de la chaîne logistique : la collecte et la distribution des colis et palettes. La

distribution est organisée sous la forme de tournées, définies par le responsable d'exploitation. Dans toutes les entreprises enquêtées, les chauffeurs-livreurs ont des tournées attirées. Il existe couramment (hors région parisienne) trois types de tournées : les tournées de centre-ville qui concernent les livraisons dans les centres urbains denses, les tournées de périphérie pour la desserte des zones industrielles et commerciales et les tournées dites de campagne qui englobent les destinations hors agglomération du département ou de la région.

Nous focaliserons dans cet article notre attention sur les chauffeurs-livreurs des tournées de centre-ville car c'est là que la concurrence pour l'espace public y est la plus vive. En effet, un chauffeur-livreur de messagerie de centre-ville peut livrer jusqu'à 80 destinataires entre 8 h 30 et 12 h sans retourner à l'entreprise. Certains arrêts ne durent pas plus de quatre minutes pour peu que destinataires et livreurs aient leurs habitudes. Les distances quotidiennement parcourues par un livreur de centre-ville dépassent rarement les 100 kilomètres. Il peut circuler en véhicule de 3,5 tonnes, 7,5 tonnes, parfois 19 tonnes.

Pour mener notre recherche, nous avons adopté une approche pragmatique consistant à construire progressivement l'analyse dans un va-et-vient continu entre la collecte des données, leur analyse par catégorisation et l'approfondissement théorique (Strauss & Corbin, 1998). Nous avons étudié sept entreprises du secteur des transports routiers de marchandises que nous avons sélectionnées de manière à avoir une diversité de taille (de 70 à 3500 salariés) et de degré de rationalisation technique (équipement téléphonique, systèmes de lecture à codes-barres, etc.). Nous avons réalisé 50 entretiens approfondis avec des chauffeurs-livreurs et avons accompagné 40 d'entre eux en tournée pour un total de 120 journées d'observation. Nous avons analysé les consignes écrites, notes de service et manuels à destination des chauffeurs-livreurs disponibles dans les sept entreprises investiguées. Nous avons enfin interviewé 15 responsables hiérarchiques.

Les interviews avec les chauffeurs-livreurs se sont déroulées soit au domicile de ces derniers après les heures de travail, soit pendant l'observation en tournée. Les interviews avec les responsables hiérarchiques ont eu lieu dans l'entreprise. Le choix des interviewés a reposé sur le volontariat. Nous avons ainsi pu rencontrer des salariés d'âge, de statut et d'ancienneté différents.

Les interviews au domicile, par lesquels nous avons commencé l'enquête, visaient à reconstituer la carrière des chauffeurs-livreurs et à recueillir leurs perceptions concernant leur métier tant sur le plan de l'intérêt que sur celui des conditions de travail et des compétences requises. Nous avons

prêté dès ce moment une attention particulière aux relations nouées avec les autres professions du transport, avec les autres usagers de la voirie et avec le personnel d'encadrement. Nous leur demandions également de comparer les différentes tournées afin d'accéder aux catégories collectivement élaborées pour qualifier le travail. Ces entretiens ont duré entre une et trois heures.

Les interviews en situation de travail (nous les appellerons « entretiens embarqués » dans la suite du texte) nous ont permis, outre les thèmes cités plus haut, de réaliser des autoconfrontations directes en prenant comme support des actions que nous venions d'observer. Nous avons ainsi pu accéder aux stratégies de travail mais également approfondir le sens de décalages entre discours et pratiques. Ces entretiens, hachés au rythme des descentes de camion, ont pu avoir des durées variables de deux à plus de cinq heures.

Les entretiens ont été enregistrés, retranscrits et analysés manuellement selon plusieurs angles. Ils ont donné lieu à une analyse lexicographique où ont été repérées les expressions les plus fréquentes et les registres employés en fonction des situations décrites ainsi qu'une analyse thématique. Vingt-cinq thèmes ont organisé l'analyse des discours parmi lesquels : la conception du métier, la relation aux clients, la gestion du temps dans l'organisation du travail, les opérations de classement, les représentations de l'espace, les contraintes urbaines et leur gestion, les relations avec les automobilistes et avec les forces de l'ordre, les relations entre livreurs. Pour chacun des thèmes nous avons constitué des fiches rassemblant des séquences d'entretiens permettant une comparaison des différents discours énoncés au cours d'un même entretien et par les différents livreurs interviewés. Nous avons pu former pour chaque thème des catégories (Strauss & Corbin, 1998) qui nous ont permis d'établir nos hypothèses.

Les observations ont été réalisées pour accéder à « l'activité en situation ». Nous demandions à chaque livreur volontaire la possibilité de le suivre pendant deux jours du moment de leur arrivée le matin dans l'entreprise jusqu'à leur départ pour leur domicile le soir. S'ils rentraient chez eux le midi, nous les accompagnions, ainsi qu'à tous les moments de pause officiels et officieux. Nous avons été particulièrement attentifs à la manière dont les livreurs organisaient leur travail (principes de classement, d'ordonnement, dispositifs matériels mobilisés), à leur gestion des aléas (Cholez, 2008), aux stratégies qu'ils développaient pour occuper l'espace urbain (usage du stationnement) et négocier avec les forces de l'ordre et les autres usagers de la voirie.

Le matériel d'observation en lui-même comporte des cartes de déplacement dans l'espace urbain et des notes manuscrites prises pendant

l'observation. Ces notes ont fait l'objet d'une analyse thématique manuelle identique à celle des entretiens. Les résultats que nous présentons dans cet article se limiteront au questionnement que nous souhaitons éclairer concernant l'appropriation de l'espace de travail par la négociation avec les autres usagers de la voirie.

La construction du territoire professionnel : de permanentes négociations

Des savoir-faire de planification qui prennent en compte les risques de l'espace urbain, ou comment éviter les ennuis...

Lorsque l'on observe la manière dont les livreurs construisent leur espace de travail, force est de constater que leur première stratégie consiste à éviter la confrontation avec les autres usagers de la voirie en organisant leur tournée de manière à éviter les moments et les itinéraires les plus denses en circulation. La planification de la tournée représente en effet un moment particulier où le livreur essaie de limiter les confrontations aux obstacles urbains en tous genres. Entre 6 h 30 et 8 h du matin, ils chargent généralement dans leur camion les colis et palettes, selon l'ordre qu'ils ont planifié à partir des documents de transport qui leur ont été remis.

Les opérations de classements des bons puis des colis (Cholez, 2008) réalisées dans l'entreprise de transport constituent des étapes successives de planification de l'itinéraire à venir en prenant en compte un certain nombre de données parmi lesquelles la localisation et l'heure d'ouverture des magasins destinataires des marchandises, les contraintes matérielles qu'ils vont rencontrer sur leur chemin (sens giratoires, glissières de sécurité), le plan de circulation de la ville (sens interdits), mais aussi la circulation potentielle des autres usagers de l'espace urbain. Certains livreurs ont par exemple identifié les heures charnières au-delà desquelles un axe ou un quartier est embouteillé; ils connaissent les itinéraires des lignes de bus du secteur ainsi que les circuits des éboueurs de leurs zones. Ils prennent également en compte le sens de livraison de leurs confrères livreurs appartenant à des entreprises concurrentes. Dans ces étapes de planification, les livreurs anticipent donc les interactions possibles avec toute une série d'autres acteurs avec lesquels ils peuvent être en concurrence pour l'accès à la voirie ou à des espaces de stationnement. Leur logique est celle de l'évitement.

Ils quittent leur entreprise de transport vers 8 h avec en main les bons de livraison qu'ils vont sans cesse remanier au cours de la matinée pour reclasser la tournée au gré des aléas : destinataire absent, embouteillage, travaux, etc. Car à l'espace théorique qu'ils ont imaginé au petit matin fait place un espace concret qui présente de multiples surprises. Il faut alors réoptimiser l'itinéraire

en actualisant les données théoriques par des données concrètes sur l'état de l'espace urbain. Nous avons parlé de sémiologie de la ville (Cholez, 2008) pour qualifier les signes de diverses natures que les livreurs décryptent pour interpréter cet état et évaluer les alternatives : taille des embouteillages, affiches annonçant des travaux, modification d'un temps de feu, position des autres professionnels (éboueurs, confrères). Ces réoptimisations permettent de limiter les confrontations aux conséquences de l'hétérogénéité des usages de l'espace urbain mais elles ne les évitent pas totalement.

Les livreurs se plaignent fréquemment pour qualifier leurs relations avec un certain nombre d'usagers de l'espace urbain, particulièrement les automobilistes et les piétons. Ces remarques témoignent de véritables soucis rencontrés quotidiennement. Néanmoins, les accidents (ou même les accrochages), les altercations, les verbalisations par les forces de l'ordre sont relativement rares⁸. À travers l'exposé de leurs interactions avec trois catégories d'usagers du centre-ville (les automobilistes, les autres professionnels de l'espace urbain et leurs confrères), nous allons voir comment ils parviennent à imposer leur présence et la légitimité de leur activité.

Avec les automobilistes : développer une attitude professionnelle

Avant de décrire les stratégies développées par les chauffeurs-livreurs pour négocier avec les automobilistes, nous proposons d'écouter la manière dont ils verbalisent ces interactions.

Dans les discours, les livreurs associent la gêne automobiliste à un ralentissement de leur propre mobilité. C'est moins l'automobiliste que le flux continu de voitures qui constituerait un obstacle. Lors d'une observation, un livreur tempête constamment contre cette foule qui envahit « son espace de travail ». Son rêve : avoir des barres en acier à l'avant du camion et « culbuter toutes ces voitures qui n'arrêtent pas de freiner » (extrait d'entretien embarqué). La circulation serait d'autant plus stressante qu'elle se composerait essentiellement de « mauvais conducteurs ». Souvent associés à des touristes ou à des retraités, les automobilistes sont jugés incompetents en matière de plan de circulation comme dans la conduite. Au cours des entretiens comme lors des observations, les livreurs décrivent leurs tensions avec les automobilistes comme des conflits entre professionnels et non-professionnels.

L'observation des interactions concrètes entre livreurs et automobilistes donne accès à des stratégies que nous attribuons à une posture professionnelle de maîtrise des risques d'échauffement.

La situation la plus fréquente concerne l'arrêt du livreur en double file sur la voie principale lorsque celui-ci va remettre la marchandise au destinataire du transport. Compte tenu de la rare disponibilité des espaces

réservés à la livraison, ce mode de stationnement est majoritaire et pourrait générer les plus vives tensions. Il est vrai que dans certaines rues très commerçantes et très étroites, les voitures peuvent être bloquées de 10 à 30 minutes derrière un chauffeur qui livre tous les 50 mètres. Très stressante, cette situation ne donne pourtant que très rarement lieu à des conflits déclarés. Avant toute chose, il faut dire que la plupart des automobilistes attendent que le chauffeur termine sa livraison. Même s'ils klaxonnent éperdument, ils ne descendent pas de leur voiture et finissent par prendre leur mal en patience. Ensuite, les livreurs essaient de rendre « l'attente supportable ».

Il s'agit en fait de ne pas abuser et faire ce qui est possible pour encombrer au minimum et le moins longtemps la chaussée. Même s'ils considèrent leur présence légitime, même s'ils jugent sévèrement les automobilistes, les livreurs développent leur expertise de l'espace urbain en misant sur leur sens de la responsabilité et de la limitation des abus. Se garer sur le trottoir ou dans des petites rues peu fréquentées, accélérer la livraison avant que le bouchon ne devienne trop important, éviter le stationnement près des écoles sont autant de solutions qui limitent les occasions de conflit. Une des techniques permettant de délester les embouteillages consiste à interrompre la livraison pour faire le tour du pâté de maisons. Cela pose l'inconvénient de ralentir le rythme du chauffeur – aussi ne peuvent-ils le faire constamment – mais cela libère quelques automobilistes exaspérés.

Il est par contre très fréquent que les chauffeurs soient obligés de rester en double file ou que la livraison prenne plus de temps que prévu, ou encore qu'un automobiliste un peu moins doué que les autres refuse d'emprunter l'étroit passage laissé sur la chaussée. Quant aux klaxons et aux interpellations, les livreurs expérimentés recommandent de rester calme⁹. Crier plus fort que l'agresseur serait la pire solution et ne servirait à rien car les antagonismes entre les intérêts des livreurs et ceux des automobilistes sont irréductibles. Le professionnalisme commande alors de rester placide devant les invectives et de désamorcer le scandale, particulièrement devant le client final. Rester poli et adresser un sourire, un petit signe de la main pour s'excuser ou un geste indiquant que l'on n'en a pas pour longtemps permet parfois de désamorcer la colère de leurs interlocuteurs. Une autre stratégie fréquemment observée consiste à entrer et à sortir en courant du lieu de livraison pour montrer que l'on se dépêche, que l'on fait des efforts.

Dans tous les cas, même si l'automobiliste refuse de se calmer, il reste à la merci des chauffeurs. Ces derniers ont en effet un avantage, ils sont devant. S'instaure alors parfois une véritable guerre des nerfs. Car l'honneur commande de ne pas tout accepter et lorsque les automobilistes dépassent

certaines limites (variables en fonction du chauffeur-livreur et de la quantité de travail qu'il lui reste à faire), ils s'exposent à quelques vengeances. S'il faut éviter l'affrontement direct, rien n'empêche de rétablir son honneur par des moyens détournés. Derrière le camion, l'attente peut être longue si le chauffeur n'a pas envie de se presser : il n'hésite pas à ralentir l'opération en bavardant avec le client et à narguer les impatientes en vérifiant l'état du camion en plein milieu de la voie. On peut jouer avec le temps nécessaire pour ouvrir un hayon, pour déplacer la marchandise, pour charger un diable ou déplacer un transpalette. Ces cas relativement extrêmes restent exceptionnels.

Avec les autres professionnels de l'espace urbain

En grossissant les traits, on peut dire que tout se passe comme si, pour les livreurs, les citadins se divisaient en deux groupes : d'un côté ceux qui sont là pour se promener, faire leurs courses, les gêner, et de l'autre ceux qui comme eux y exercent une activité professionnelle et sans qui la ville ne pourrait fonctionner. Ainsi, du moment que l'autre est en situation de travail, il mériterait un certain respect et la tolérance que les chauffeurs-livreurs attendent eux-mêmes des automobilistes et des piétons. Aussi, les relations avec les autres professionnels de l'espace urbain ne sont jamais aussi tendues qu'avec les non-professionnels.

Les interactions entre les chauffeurs-livreurs et les conducteurs de bus, par exemple, se déroulent généralement dans un respect mutuel. Et d'une manière générale, il semble que les occasions de conflits soient finalement assez rares. Aucun chauffeur interrogé n'en a jamais mentionné. À la lumière des observations, il semble en effet que les chauffeurs connaissent approximativement les heures de pointe des bus de leurs secteurs. Ils évitent donc de se garer sur les arrêts à ces périodes. Et s'ils n'ont pas le choix, ils encombrant le passage le moins longtemps possible. On peut relever d'ailleurs de fréquents gestes d'entraide, principalement des accords de priorité, qui témoignent d'une certaine solidarité. Dans les discours, on perçoit l'existence d'une réelle proximité entre les deux groupes professionnels. Les chauffeurs-livreurs interrogés semblent considérer que les chauffeurs de bus exercent une activité professionnelle assez proche de la leur, en plus dure. Et c'est effectivement au nom de la solidarité qu'ils expliquent l'existence de services réciproques. Lorsqu'ils rencontrent un contrôleur des transports en commun un peu pointilleux, les chauffeurs-livreurs négocient en expliquant à leur interlocuteur qu'il ne faut pas les juger à la même enseigne que les autres usagers. Cette proximité est renforcée par le dialogue permanent qui semble établi entre les deux groupes professionnels. Nous avons en effet pu constater que certains chauffeurs-livreurs connaissaient personnellement des conducteurs

de bus, soit par leur entourage familial ou amical, soit par la régularité des contacts dans le cadre professionnel. Ces rencontres sont l'occasion de discuter des problèmes rencontrés et notamment de leur ennemi commun, l'automobiliste.

Les relations sont moins cordiales avec les agents de la sécurité publique. Nous avons vu que les réglementations urbaines pouvaient être difficilement conciliables avec les besoins de livraison. Lorsqu'on les interroge, les livreurs se disent constamment en situation d'infraction. Pour gagner du temps, ils contournent un nombre relativement important de règles du code de la route et du règlement municipal. Enfreindre la loi expose cependant aux contraventions. Il est alors fondamental de développer un certain nombre de stratégies permettant de limiter les interventions policières. Éviter les lieux où les policiers se postent en est une. Hiérarchiser les infractions en fonction des risques encourus, grâce à une fine connaissance des jugements policiers, en est une autre. Mais cela n'est pas suffisant. La stratégie la plus sûre reste encore d'être connu de la plupart des forces de l'ordre intervenant sur son secteur (par la régularité des interactions), voire avec d'autres policiers (appartenant à l'entourage amical ou familial). Lors des premiers mois de livraison, il semble donc impératif d'être bien repéré par les policiers de manière à s'assurer une relative tranquillité. Les chauffeurs-livreurs maximisent ainsi leurs chances d'avoir ensuite affaire à un policier indulgent.

Il arrive cependant que des livreurs puissent être arrêtés par un policier débutant sur le secteur. Les chauffeurs-livreurs adoptent alors une seconde stratégie devant le risque d'être verbalisé : celle qui consiste « à faire le bête ». Nous avons ainsi observé plusieurs livreurs que nous accompagnions s'engager dans un dialogue avec un policier au cours duquel ils jurent que c'est la première fois qu'ils commettent l'infraction, puis ils essaient de convaincre l'agent de leur bonne foi, notamment en lui retournant poliment son incapacité à faire respecter les aires de livraison. L'échange se conclut par une promesse du livreur « de ne plus recommencer ». Tout se passe comme si, dans cette situation complexe où les policiers doivent faire respecter la loi tout en admettant que les chauffeurs-livreurs n'ont pas d'autre solution que de l'enfreindre, il s'agissait, pour les premiers de ne pas perdre la face (Goffman, 1998). Et l'on peut observer un certain art des chauffeurs-livreurs dans leur habileté à préserver la face des membres des forces de l'ordre, seule solution pour parvenir à poursuivre leur activité professionnelle sans contravention. « Vous faites un petit peu le bête avec eux, parce que comme on dit, faut toujours faire le guignol avec eux... (...) vaut mieux ramper. (...) Faut glisser » (extrait d'entretien avec un livreur salarié de centre-ville).

La ville dans ses aménagements, son réseau de voirie, son plan de circulation, ses règles d'accès, apparaît comme un espace structuré et régulé par des communautés de pratiques dont les livreurs connaissent en partie les modes de raisonnement et les logiques de régulation.

Entre confrères

Nous avons vu que lorsqu'on évoque les problèmes de circulation, les chauffeurs-livreurs peuvent se référer à un groupe d'appartenance que l'on pourrait qualifier de professionnels de la mobilité urbaine et qui engloberait les chauffeurs de bus. Lorsqu'ils décrivent leurs pratiques professionnelles, ils font référence aux chauffeurs-livreurs de leur secteur de tournée. Le terme « nous » est fréquemment employé pour désigner leurs confrères d'entreprises concurrentes qui livrent dans le même secteur « Nous, on passe en express, on arrive à se débrouiller nous. Qui c'est nous? Nous les chauffeurs de ville. On passe en priorité devant les autres, les routiers » (extrait d'entretien).

En ville, ils semblent constituer un groupe de sociabilité relativement stable sur lequel les uns et les autres s'appuient lors de l'apprentissage de la tournée puis lors de l'exercice professionnel. Il faut dire que les réglementations des horaires, la distribution spatiale des destinataires et des expéditeurs ainsi que le plan de circulation les amènent à se croiser souvent au cours de la matinée. De plus, ils ont de nombreux clients en commun : grandes surfaces et petits commerçants reçoivent des colis de différents expéditeurs qui ne travaillent pas avec les mêmes transporteurs.

Nous avons pu constater que non seulement il n'y avait pas de concurrence mais qu'au contraire l'espace contraignant de la ville semblait générer une certaine solidarité entre « confrères ». Cette solidarité se manifeste dans plusieurs domaines. La conduite est sans doute la situation professionnelle qui génère les gestes d'entraide les plus courants. Comme avec les bus, les chauffeurs-livreurs se cèdent volontiers la priorité lors de dégagements. On peut aussi les voir se protéger lors de manœuvres : quand un chauffeur se gare, l'autre se positionne quelques mètres derrière afin d'empêcher les voitures de se faufiler ou de voler la place. Les appels de phares pour prévenir d'un danger, de la présence de la police dans le quartier ou de l'impossibilité d'emprunter une rue sont fréquents. Souvent ensemble chez les mêmes clients, ils se guident lors des manœuvres. Et lorsque l'on ne trouve pas une rue, on peut toujours compter sur un confrère pour obtenir le renseignement. Entre chauffeurs-livreurs pressés, il existe également des accords formels ou tacites de priorité chez les clients. Par exemple, les indépendants et leurs salariés dont les lourdes charges de travail sont connues de tous sont généralement prioritaires devant un salarié d'une grande entreprise. Tel chauffeur dont les enlèvements

s'enchaînent mal peut aussi avoir ce privilège. Et d'une manière générale, quand deux chauffeurs arrivent en même temps chez un client, c'est le plus pressé qui commence.

Le réseau de confrères est également fort utile pour obtenir des informations concernant l'espace urbain (travaux, manifestations) ou même les clients (localisation, déménagement, inventaire, etc.). Certaines pratiques donnent même à penser à une gestion collective des relations avec les destinataires. Ainsi, certains livreurs connaissant parfaitement les circuits des uns et des autres sont à même de renseigner leurs clients communs de la progression de leurs confrères dans la tournée. De telles interventions offrent plusieurs avantages. Elles participent de l'entretien de relations commerciales positives avec le client en l'informant de la situation de sa marchandise. Elles inscrivent également les chauffeurs-livreurs dans un réseau large de professionnels du transport qui, maîtrisant une part importante des mouvements des marchandises dans la ville, détiennent un savoir-faire spécifique et un relatif pouvoir.

L'existence de ce collectif professionnel n'est jamais aussi visible que quand plusieurs camions occupent littéralement la voirie en se garant en double file les uns derrière les autres. S'ils n'ont qu'un colis à livrer et si les rues sont assez larges, l'encombrement est mineur, mais s'ils déposent un grand volume de fret dans une rue un peu étroite, une longue file de camions peut se constituer, bloquant tout le monde. De tailles différentes, les camions aux effigies des différentes entreprises matérialisent par rapport aux autres usagers l'existence de cette fonction d'approvisionnement urbain et le fait que les livreurs en sont les acteurs essentiels.

Conclusion : apports et limites des approches interactionnistes pour saisir le territoire professionnel des chauffeurs-livreurs

Toute activité de travail prend place dans des lieux qui lui sont plus ou moins dédiés. Ces lieux présentent des contraintes et des opportunités (des « prises ») matérielles et sociales (Fischer, 1989). Le travail dans et sur cet espace peut prendre la forme du simple usage, de la ponction, du cheminement et de l'aménagement. Il peut donner lieu à une appropriation exclusive (niche), mais aussi à de multiples négociations pour en réguler l'accessibilité.

Pour saisir ce travail d'appropriation de l'espace urbain par les chauffeurs-livreurs, nous avons emprunté une posture interactionniste qui, d'une part, accorde une importance à la manière dont les acteurs définissent les situations dans lesquelles ils sont engagés (ici une requalification de l'espace urbain en territoire de professionnel de la coulisse) et qui, d'autre part, place au cœur de l'analyse l'expérience sans cesse renouvelée de la confrontation à

autrui. L'approche interactionniste permet d'envisager la multiplicité des formes de rencontres et d'ajustements depuis l'évitement jusqu'au conflit en passant par l'échange verbal ou l'échange de signes (Goffman, 1998). Elle offre des perspectives particulièrement stimulantes pour penser ces accords dans des situations qui échappent fortement à un cadrage institutionnel, où les arrangements ne peuvent qu'être transitoires et basés sur des échanges de signes de nature variée : le nombre de camions stationnés, le mouvement d'un corps, un sourire peuvent suffire à une forme d'intercompréhension éphémère mais réelle. La légitimité passe rarement par un échange d'arguments, plutôt par une posture, une manière d'être et d'agir dans l'espace. Ainsi, l'observation des interactions entre les livreurs et les automobilistes dans cette perspective met en relief toute la gamme des expressions de la disposition ou non à coopérer : la course en sortant du magasin manifeste la bonne volonté tandis que les bras croisés au milieu de la chaussée et le dialogue avec un commerçant traduisent une forme de défi.

L'approche interactionniste des négociations au travail, dont notamment les travaux de Strauss sur le travail d'articulation (Strauss, 1985), permet de prêter attention à ce qui s'échange dans ses rencontres quotidiennes. On voit qu'avec les automobilistes, les chauffeurs-livreurs échangent par leurs postures une certaine tolérance du stationnement en double file contre le soin à « ne pas abuser ». Avec les conducteurs de bus et les policiers, les tactiques d'évitement excusent des encombrements occasionnels, d'autant mieux consentis qu'ils sont assortis de gestes d'entraide et de la manifestation du respect de l'autorité de chacun. Avec les confrères enfin, la gêne que chacun pourrait constituer pour l'autre est transformée en occasions de régulations collectives qui définissent des priorités d'accès aux espaces selon des critères de métier.

L'analyse des pratiques des livreurs met en avant différentes stratégies de négociation qui s'organisent autour d'une opposition de légitimité et d'expertise entre usagers professionnels et non-professionnels (Hughes, 1971) de la ville. Limiter l'encombrement en planifiant ces livraisons pour éviter les autres usagers, adapter son itinéraire en cas d'embouteillage, faire le tour du quartier, accélérer la livraison pour « ne pas gêner », garder son calme même en cas de conflit manifestent tout à la fois une somme de connaissances sur les pratiques spatiales des autres usagers, une distanciation d'expert dans la gestion des tensions, une intégration dans une communauté de pratiques aux frontières à géométrie variable (tantôt incluant les conducteurs de bus et les éboueurs, tantôt se resserrant autour du groupe des livreurs de messagerie).

L'observation des pratiques montre que les négociations que les livreurs conduisent avec les autres usagers de la voirie pour l'accès à l'espace public

participent de l'appropriation et du marquage d'un territoire. Comme dans le cas des voleurs étudiés par Sutherland (1937), la maîtrise du territoire professionnel repose sur une connaissance de l'espace et la maîtrise de la mobilité grâce à des compétences d'optimisation et de replanification, l'appartenance à des réseaux d'entraide localisés et la reconnaissance par les autres usagers de leur légitimité à occuper cet espace. Dans le cours de leurs interactions quotidiennes les livreurs s'imposent dans l'espace urbain tant par les échanges verbaux dans lesquels ils s'engagent avec ces autres acteurs que par leurs déplacements et leurs modes d'occupation des rues (individuel et collectif).

Dans cet article, comme dans un certain nombre de travaux interactionnistes, nous avons plutôt considéré l'espace matériel et les objets comme des dispositifs médiatisant les interactions entre les humains. Ce faisant nous en apprenons finalement peu à nos lecteurs sur les modalités d'appropriation de l'espace en tant que matérialité (Fischer, 1989). Nous atteignons peut-être ici une limite de l'approche interactionniste qu'il est utile de mentionner au terme de cet article. Une approche accordant plus de place à l'observation du rapport aux objets (Conein & Jacopin, 1993; Lave, 1988; Suchman, 1990) permettrait d'aller plus loin dans la compréhension du territoire professionnel des livreurs, notamment en identifiant comment ils s'arrangent concrètement avec les contraintes urbaines telles que les aménagements urbains. On peut aussi considérer que les automobilistes et les conducteurs de bus ne sont pas que des acteurs avec lesquels les chauffeurs-livreurs doivent négocier : leur présence en ville façonne l'espace où travaillent les livreurs, comme les camions façonnent le leur. C'est rappeler que l'espace est à la fois un dispositif qui cadre l'action (*arena*) et le résultat de cette action (*settings*) et de l'expérience singulière qui chaque jour l'actualise (Conein & Jacopin, 1993; Lave, 1988).

L'espace au sein duquel circulent les livreurs est, comme on l'a vu, structuré et régulé par différentes communautés de pratiques (Lave & Wenger, 1991). Il ne se présente pas comme une surface homogène et univoque pour ceux qui le traversent mais comme une infrastructure (Star, 1999) qui réclame un apprentissage traduisant des prises potentielles (les petites rues, les stationnements, les arrières des magasins) en instruments pertinents dans son propre contexte d'action. Le réseau de rues de l'aménageur, du policier, du conducteur de bus, du livreur, ne se superpose pas. D'une certaine manière, l'étude fine du rapport que les livreurs entretiennent avec la matérialité urbaine incite à relativiser l'opposition de Star entre experts et étrangers à l'infrastructure pour relever la pluralité des régimes d'appropriation.

Pour autant, le succès que connaissent depuis quelques années les travaux qui accordent plus de place à la matérialité de l'action (Licoppe, 2008) ne doit pas nous faire oublier la fécondité des approches interactionnistes pour saisir le rôle essentiel que jouent la confrontation, l'ajustement, la compétition avec d'autres catégories d'acteurs dans le développement de sa propre activité. Se construire un territoire, un espace où l'on est « à l'aise » ne suppose pas seulement de s'y façonner des repères, de s'y ménager des prises, mais également d'y établir une forme de légitimité auprès d'une pluralité d'autres catégories d'acteurs. Au cours de cette confrontation en situation s'expérimentent, se renouvellent ou se recomposent chaque fois le sens et les modalités de l'engagement dans l'action.

Notes

¹ Je remercie S. Tillement, P. Trompette et D. Vinck pour leurs commentaires essentiels ainsi que l'ensemble des membres du comité d'édition de ce numéro et particulièrement D. Demazière et S. Guignon pour leurs précieuses remarques et suggestions sur les versions antérieures de ce texte.

² Nous désignons par messagerie urbaine l'ensemble des activités de livraison et de collecte réalisées par des salariés d'entreprises de messagerie et de fret express destinées à l'approvisionnement des villes : commerces du centre, administrations, grande distribution et zones industrielles périphériques.

³ Se référer par exemple aux travaux de Demazière et Mercier (2003) sur les facteurs chargés de la distribution du courrier en France. Pour aller plus loin concernant la livraison, voir Cholez (2001).

⁴ En confrontant les discours des livreurs de zone industrielle et ceux du centre-ville, nous avons émis l'hypothèse selon laquelle pour les livreurs, le centre-ville représente un espace de loisirs dont ils se sentent exclus. Les magasins de vêtements, de parfums ou les restaurants renvoient sans cesse à ce lieu de détente, des courses que l'on vient faire le samedi en flânant. « Il y aurait pas des nanas qui iraient se garer sur l'emplacement de livraison pour aller acheter leur paire de godasses, il y aurait de la place pour travailler », peste un livreur pendant la tournée.

⁵ Nous présentons la méthodologie dans les pages qui suivent.

⁶ Star insiste sur le fait que c'est moins l'objet en soit que ce que les groupes en font qui lui donnent son caractère de passeur.

⁷ Notamment l'histoire de la livraison sur les plans collectif et individuel.

⁸ Nous n'avons été témoin d'aucun conflit en 120 jours d'observation.

⁹ Nous retrouvons parmi les livreurs ce que Fournier, Montreuil et Brun (2007) montrent à propos de la capacité des conducteurs de camion à maîtriser leurs émotions.

Références

- Abbott, A. (1988). *The system of professions : an essay on the division of expert labor*. Chicago : University of Chicago Press.
- Barthe, B., & Quéinnec, Y. (1999). Terminologie et perspectives d'analyse du travail collectif en ergonomie. *L'année psychologique*, 99(4), 663-686.
- Becker, H. S. (1988). *Les mondes de l'art*. Paris : Flammarion.
- Cholez, C. (2001). *Une culture de la mobilité. Trajectoire et rôles professionnels des chauffeurs-livreurs de messagerie et fret-express*. (Thèse de doctorat inédite). Université François Rabelais, Tours.
- Cholez, C. (2008). Compétences spatiales, compétences d'action dans l'espace. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2(1), 37-62.
- Conein, B., & Jacopin, E. (1993). La planification dans l'action, les objets dans l'espace. Dans B. Conein, N. Dodier, & L. Thévenot (Éds), *Les objets dans l'action. De la maison au laboratoire* (pp. 59-84). Paris : Édition de l'EHESS.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris : Éditions du Seuil.
- Demazière, D., & Mercier, D. (2003). La tournée des facteurs. Normes gestionnaires, régulation collective et stratégies d'activité. *Sociologie du travail*, 45(2), 237-258.
- Fischer, G. N. (1989). *Psychologie des espaces de travail*. Paris : A. Colin.
- Fournier, P. S., Montreuil, S., & Brun, J. P. (2007). Fatigue management by truck drivers in real life situations : some suggestions to improve training. *Work : a journal of prevention, assessment and rehabilitation*, 29(3), 213-224.
- Goffman, E. (1998). *Les rites d'interaction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Hamelin, P. (1989). Le monde des routiers, histoire et images d'un "groupe professionnel" composite. *Culture technique*, 19, 250-261.
- Hughes, E. C. (1971). *The sociological eye*. Chicago : Aldine-Atherton.
- Joseph, I. (1984). *Le passant considérable : essai sur la dispersion de l'espace public*. Paris : Librairie des méridiens.
- Joseph, I. (1992). Le temps partagé : le travail du machiniste-receveur. *Sociologie du travail*, 34(1), 3-22.

- Joseph, I. (2007). Parcours : Simmel, l'écologie urbaine et Goffman. Dans D. Cefaï, & C. Saturno (Éds), *Itinéraires d'un pragmatiste : autour d'Isaac Joseph* (pp. 3-18). Paris : Économica.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice : mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Licoppe, C. (2008). Dans le « carré de l'activité » : perspectives internationales sur le travail et l'activité. *Sociologie du travail*, 50(3), 287-302.
- McKenzie, R. D. (1979). L'approche écologique dans l'étude de la communauté humaine. Dans Y. Grafmeyer, & I. Joseph (Éds), *L'école de Chicago, naissance de l'écologie urbaine* (pp. 149-166). Paris : Éditions du champ urbain.
- Park, R. E., Burgess, E. W., & McKenzie, R. D. (1984). *The city*. Chicago : University of Chicago Press.
- Star, S. L. (1999). The ethnography of infrastructure. *American Behavioral Scientist*, 43(3), 377.
- Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional ecology, 'translations' and boundary objects : amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420.
- Star, S. L., & Strauss, A. L. (1999). Layers of silence, arenas of voice : the ecology of visible and invisible work. *Computer Supported Cooperative Work*, 8(1), 9-30.
- Strauss, A. L. (1985). Work and the division of labor. *Sociological Quarterly*, 26(1), 1-19.
- Strauss, A. L. (1993). *Continual permutations of action*. New York : Aldine de Gruyter.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research : techniques and procedures for developing grounded theory*. London : Sage.
- Strauss, A. L., Schatzman, L., Ehrlich, D., Bucher, R., & Sabshin, M. (1963). The hospital as a negotiated order. Dans E. Freidson (Éd.), *The hospital in modern society* (pp. 147-169). New York : Free Press.
- Suchman, L. (1990). Plans d'action. *Raisons pratiques*, 1, 149-170.
- Sutherland, E. H. (1937). *The professional thief : by a professional thief*. Chicago : Chicago Press.

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

Céline Cholez est maître de conférences à l'Université Pierre Mendès France de Grenoble et membre du laboratoire PACTE. Elle analyse l'activité de travail sous l'angle du lien entre élaboration des compétences et identité professionnelle en situation d'action. Ses recherches portent sur les chauffeurs-livreurs, les médecins du travail ou les agents chargés de modifications opérationnelles dans de grands projets de modernisation.

Interaction, temporalité et mémoire : analyse de récits d'enseignants et d'enseignantes de biologie¹

Marie-Claude Bernard, Ph.D.

Université Laval

Résumé

Opter pour les récits de vie en recherche implique de reconnaître qu'un point de vue a une genèse et s'élabore dans le temps. Cette option implique aussi la reconnaissance que les narrateurs ont la capacité mnésique de parler de leur passé. De plus, lorsqu'on envisage les récits selon une approche interactionniste, temps et mémoire ne sont pas considérés comme des représentations figées résultant du regard présent sur le passé; on considère plutôt que le narrateur qui se raconte « reconstruit » le temps ou, selon De Gaulejac, le recompose. Les récits d'enseignants et d'enseignantes de biologie que j'ai recueillis en vue de cerner leurs approches du vivant témoignent de cette construction du sens dans l'interaction. L'analyse a permis de dégager la trame par laquelle les narrateurs construisent la mise en intrigue de leur parcours.

Mots clés

RÉCIT DE VIE, ANALYSE QUALITATIVE, APPROCHE INTERACTIONNISTE, TEMPORALITÉ, MÉMOIRE

Introduction

Interpellée par les questions que soulève le vivant dans la biologie contemporaine tels l'utilisation des cellules souches ou le tri d'embryons, je me suis intéressée, dans le cadre d'une recherche doctorale, à documenter comment les enseignants et enseignantes de biologie approchent la problématique du vivant et les enjeux qui l'accompagnent dans leurs pratiques d'enseignement, et ce, au moyen de récits de vie (Bernard, 2008).

Ce choix des récits implique que l'on reconnaît qu'un point de vue a une genèse, une histoire, qu'il s'élabore dans la durée et que les narrateurs ont la capacité d'évoquer leur passé dans le présent. Cela implique aussi de reconnaître que le récit ne s'accomplit pas dans le vide dialogique, mais qu'il est produit dans un cadre interactif et que la construction de sens dont il

témoigne résulte des processus par lesquels il s'exprime et des interactions des partenaires en cause.

Cet article est consacré à ces questions d'interaction, de temporalité et de mémoire. Dans la première section, j'évoque la portée heuristique des récits de vie. Dans la deuxième, je présente quelques éléments du contexte de production des récits recueillis puis, dans la troisième section, les résultats d'analyse qui font ressortir la dynamique interactive et les dimensions du temps et de la mémoire dans les récits. En conclusion, je reviens sur la portée heuristique de cet outil d'enquête et j'indique un développement possible.

Le recours aux récits de vie pour comprendre le point de vue des acteurs

Les récits de vie constituent l'une des méthodes privilégiées par les fondateurs de l'École de Chicago pour mieux comprendre la réalité sociale du point de vue des acteurs concernés. Dans le domaine de l'éducation, la présence de ce qu'on appellera le mouvement biographique (Pineau, 1984) poursuit des finalités similaires, et ce, autant dans une perspective de formation que dans une perspective de recherche (Finger, 1984), cette distinction n'étant pas exclusive. Par exemple, selon Pineau (2006), le récit de vie permettrait aux sujets de s'approprier le pouvoir de réfléchir leur vie et les aiderait à en « faire une œuvre personnelle » (p. 329). De même, selon Dominicé (1990), qui privilégie des pratiques de formation participatives, le recours aux récits de vie faciliterait l'expression de « la connaissance vécue par les adultes eux-mêmes ainsi [que] leurs modes quotidiens de formalisation » (p. 89). Du point de vue de la recherche, l'approche des récits de vie présente aussi d'autres atouts. En effet, en endossant une démarche résolument exploratoire, plutôt que normative ou prescriptive, cette approche permet d'étudier la construction de sens qu'accomplissent les personnes lorsqu'elles se racontent et de réduire ainsi la distance ressentie entre le monde de la recherche et celui de l'activité enseignante (Goodson, 1991; Woods 1986, 1999). Par ailleurs, toujours selon ces auteurs, le savoir qui émerge des récits serait non seulement gratifiant pour leurs auteurs, mais aussi constructif car pouvant faciliter un retour critique sur leurs pratiques et sur le milieu scolaire. En somme, formateurs et chercheurs s'accordent à dire que le travail de réflexion narrative qu'induit cette approche a une portée heuristique importante sur le plan de la connaissance de soi et de l'identité professionnelle. Afin de mieux saisir cette portée des récits de vie et de préciser la conception qui a sous-tendu ma propre recherche, certaines clarifications conceptuelles s'imposent quant au caractère interactif de la production des récits de même qu'à la temporalité et la mémoire qui les sous-tendent.

Le récit, une production narrative élaborée en interaction

Envisager le récit comme une production narrative suppose que l'on précise le statut que l'on accorde au corpus, à la parole, au sujet et à la construction de sens que le récit accomplit.

Le statut du corpus

Les récits peuvent être considérés comme des « données », ou comme un texte (Chanfrault-Duchet, 1987). Dans le premier cas, ils sont envisagés comme un simple ensemble de textes, un « sac à mots » selon l'expression de Rastier (2004), ou encore comme un objet clos et homogène pour des besoins de démonstration, comme l'approche structuraliste des années 1960-1970 le proposait. Dans le second cas, ils sont plutôt vus comme un corpus hétérogène, comme l'illustre l'approche sociolinguistique interactionniste (Boyer, 2002). Dans cette dernière conception, de laquelle ma recherche s'inspire, les récits sont vus non pas comme des données brutes, mais comme une production narrative, les narrateurs évoquant les événements en donnant un début, un milieu et une fin aux représentations qu'ils ont des actions passées ou, en d'autres termes, en élaborant « une mise en intrigue » (Ricoeur, 1983). Comme l'a montré Goffman (1968), cette organisation temporelle ou cet assemblage des actions élaboré par le narrateur joue un rôle essentiel dans la construction du sens.

Le statut de la parole

Par ailleurs, comme la narration est un acte de langage², on peut envisager le récit comme une production langagière et, plus encore, comme la production d'une action langagière particulière compte tenu du contrat explicite du recueil d'un récit qu'enclenche l'injonction « Racontez-moi ». Sur le plan de l'analyse, on trouve là aussi plus d'une posture. Par exemple, Demazière et Dubar (1997) distinguent trois postures possibles relativement à ces productions langagières, l'illustrative, la restitutive et l'analytique. La première consiste à faire un usage sélectif de la parole des personnes interviewées en vue d'illustrer la démonstration que veut faire le chercheur. La seconde adopte le point de vue contraire, en laissant une grande place à la parole des personnes, comme si elle était transparente et ne requérait pas d'analyse. Dans cette posture, la parole n'est donc pas un moyen de démonstration, voire de preuve, comme dans la première posture; elle est le cœur même de la recherche, selon une logique que l'on pourrait dire « réaliste » au sens épistémologique. La posture analytique conçoit la parole non pas comme un véhicule de représentations toutes faites, mais comme un processus, comme une activité de mises en formes différentes (p. 38), rompant ainsi avec les postures précédentes. Le sens des entretiens n'est pas donné, mais construit par et dans sa mise en mots, les paroles en

constituant la matière prime de la signification (Demazière & Dubar, 1997). La posture retenue dans ma recherche est hybride, empruntant des éléments, d'une part, de la posture illustrative afin de montrer la dimension temporelle et mnésique mise en jeu par les narrateurs et, d'autre part, de la posture analytique en vue de produire méthodiquement du sens à partir de l'exploration des récits obtenus.

Le statut du sujet

Comme dans le cas du récit et de la parole, le statut que l'on accorde au sujet qui raconte sa vie peut être considéré selon différents points de vue. Ainsi, selon Finger (1989), la même méthode biographique peut considérer le sujet comme étant actif, porteur de sens et lieu de passage obligé pour la connaissance des objets sociaux ou culturels ou, au contraire, comme un sujet passif et simple porteur ou reflet de la structure sociale. Dans cette dernière conception, la société existe indépendamment des sujets et n'est pas vue comme un processus d'action de sorte que la méthode biographique est plutôt considérée comme une technique.

Pineau (2006) dégage trois modèles dans l'utilisation des récits de vie qui prennent en compte l'émergence d'un sujet social. Dans le premier, le sujet est considéré comme un pourvoyeur d'informations qui doivent être traitées de manière « objective » par le chercheur. Le deuxième modèle est à l'opposé et attribue au seul sujet l'expression et la construction de sens, amenant ainsi le chercheur à s'effacer. Le troisième modèle, dit interactif ou dialogique, propose un autre rapport entre chercheurs et sujets. Ce n'est ni du côté de l'analyste (le chercheur) ni du côté des narrateurs que l'on peut situer la construction de ce sens, celui-ci se construisant dans l'interaction.

Dans cette perspective et dans la foulée de Goffman (1973), j'ai considéré le sujet dans ma recherche comme un acteur situé dans un contexte socioculturel et jouant un rôle indispensable dans la connaissance de celui-ci. De plus, en m'appuyant sur Giddens (1987), je l'ai considéré comme un « agent compétent », cette compétence étant vue en termes de condition de l'action et non en termes de qualité ou selon une logique d'évaluation. L'acteur compétent agit « avec » ce qu'il sait, faisant sa propre histoire et, comme le souligne Giddens (1987), en ayant connaissance de celle-ci, c'est-à-dire en tant qu'être réflexif qui ne se contente pas de « vivre » le temps, mais qui se l'approprie de façon cognitive (p. 297).

Élaboration du récit et construction du sens

Reconnaître que le sens se construit dans l'interaction (Goffman, 1987; Strauss, 1992; Woods, 1990) implique que l'interviewer ne s'efface pas. C'est lui qui a sollicité ce récit, qui s'y intéresse, qui peut le relancer; il participe donc à sa

construction. Quant au narrateur, il produit le récit, mais ne récite pas : il réfléchit tout en « se racontant », comme le souligne Bertaux (1980). Le récit est alors considéré comme une interprétation par le narrateur de son histoire (Dominicé, 1989) ou, pour reprendre les termes de Peneff (1990), comme une « conjoncture biographique » contextualisée dans une rencontre sociale particulière entre le chercheur et le narrateur. Le moment de vie dans lequel la narration est exprimée, le lieu où elle a été recueillie et, bien sûr, le choix du destinataire sont ainsi parties prenantes de la disposition du narrateur à se « raconter », à recomposer ses expériences passées, de sorte que son interprétation peut varier selon le contexte (Dominicé, 1989; Peneff, 1990)³. De plus, le narrateur qui connaît le dénouement de son récit sélectionne les éléments qu'il juge pertinents pour faire comprendre le sens de celui-ci. À ce propos, Josselson, qui utilise les récits de vie dans le domaine de la psychologie, reprend une formulation de Kierkegaard qui exprime cette construction de sens réalisée par le narrateur, à savoir que « nous vivons notre vie en allant de l'avant mais la comprenons après coup » (Josselson, 1998, p. 898). Dans le travail d'analyse, le chercheur qui fait émerger le sens fouillera les facettes du sens, selon l'expression de Josselson, en conjuguant à son tour avec son propre arrière-plan. Il s'agit donc bien d'un sens construit dans l'interaction.

Les récits, des productions narratives structurées par le temps et la mémoire

Les récits sont aussi des productions narratives structurées par le temps et la mémoire. Par définition, le terme *conjoncture*, évoqué plus haut, fait référence à la temporalité du récit, et il n'est pas le seul. On trouve dans la littérature spécialisée de nombreuses métaphores qui font référence au temps, à la directionnalité et au mouvement : parcours, cheminement, bifurcation, flux, navigation, mobilité, itinéraire, carrefour, trajectoire, coulée... (Peneff, 1994). Les métaphores à caractère situationnel ne manquent pas. Il s'agit là, comme le souligne Ricœur (1990), d'une manière d'évoquer la configuration temporelle intrinsèque au récit, car ce dernier n'est pas seulement construit par l'interaction, mais il l'est aussi dans le temps, un « temps recomposé », comme le dit De Gaulejac (1989). Il s'agit donc d'un regard du présent sur le passé. Cela est particulièrement mis en évidence dans l'usage des *rérodictions* (manière de lire le temps à rebours⁴; voir Veyne, 1996), des bifurcations et des situations conjoncturelles qui se retrouvent fréquemment dans les récits recueillis.

Enfin, à cet aspect essentiel du récit qu'est la temporalité, il faut également conjuguer la dimension de la mémoire considérée ici comme une reconstitution actualisée du passé. Le récit ne rend pas compte des expériences

passées qui seraient « conservées » et « récupérées » dans leur intégralité. Il procède plutôt d'une mémoire réactivée qui reconfigure le temps en faisant des sélections, des tris, des réductions, en s'aidant de ce que Halbwachs (1925/1952) a nommé les « cadres de la mémoire sociale » qui recouvrent aussi bien des événements que des personnes marquantes (par exemple, Mai 68 en France, ou la manière dont les mères orientent les souvenirs lorsqu'elles regardent des photos de vacances avec leurs enfants, comme le montrent Billig et Edwards (1994)). En somme, dans tout récit il y aurait nécessairement temporalité et processus mémoriels à l'œuvre, ce qui fait du récit non pas une reproduction, mais une reconstitution.

Méthode

Dans le cadre de ma recherche, j'ai recueilli six récits auprès d'enseignants et enseignantes œuvrant dans le domaine de la biologie, au lycée (France) et au collégial (Québec); le Tableau 1 présente les caractéristiques générales de ces personnes.

Les trois premiers récits ont été recueillis auprès d'enseignants et enseignantes de biologie du collégial au Québec, sur la base de trois entretiens chacun (les deux premiers entretiens ont été faits à quelques jours d'intervalle et le troisième un ou deux mois après, selon le cas). Les trois autres l'ont été auprès d'enseignants et enseignantes de biologie au lycée en région parisienne, sur la base de deux entretiens chacun, à quelques jours d'intervalle. La durée moyenne de chaque entretien a été d'environ une heure.

Aux fins de ma recherche, j'ai opté pour des récits oraux et privilégié un modèle d'entretien semi-directif laissant suffisamment de place aux anecdotes et aux possibles digressions des narrateurs afin de faire émerger de possibles liens avec leurs approches du vivant. Une fois le projet et les règles de déontologie explicités – donc après une première formalisation de parole établie (Chanfrault-Duchet, 1988) –, le recueil du récit a été amorcé par une question ouverte : « Racontez-moi comment en êtes-vous arrivé à faire des études en biologie ». Celle-ci précisait davantage le contrat de parole, en indiquant que le récit en cause était limité aux éléments pouvant avoir un lien avec la construction d'un parcours professionnel, soit celui de l'enseignement de la biologie. Cette question a été suivie de questions tournant autour du curriculum vitae que j'avais demandé au préalable, comme le conseille Dominicé (1990). Notons toutefois que si le recours au curriculum peut faciliter l'entrée en matière, il peut aussi, comme je l'ai observé dans ma recherche, constituer un obstacle; en effet, lorsque les données du curriculum ont été évoquées en cours d'entretien, elles ont semblé contraindre les enseignants et enseignantes à se remémorer les dates et à couper la narration de leur parcours.

Tableau 1
 Profil des enseignants et des enseignantes rencontrés
 (sexe, âge, nationalité et années d'expérience)

Enseignants/ Enseignantes (Prénoms fictifs)	Sexe	Tranche d'âge	Nationalité	Années d'expérience dans l'enseignement lors de l'entrevue
Albin	M	51-55	Canadienne	33
Brigitte	F	51-55	Suisse- canadienne	29
Colin	M	31-35	Canadienne	7
Denis	M	36-40	Française	16
Éliane	F	41-45	Française	21
Frédéric	M	56-60	Française	33

Par la suite, l'entretien a consisté à suivre le fil des circonstances, des expériences ou épisodes du parcours pour terminer avec un retour au présent : « Aujourd'hui comment concevez-vous ce qu'on appelle "le vivant" ? ».

Dans l'articulation des entrevues, tel que le suggèrent Poirier, Clapier-Valladon et Raybaud (1996), j'ai commencé le deuxième entretien avec un retour sur le premier, l'évocation du passé pouvant susciter des souvenirs accompagnés d'une réflexion sur soi, ce qui fut le cas chez certains. Lors du dernier entretien, j'ai pris soin de conclure en demandant aux participants et participantes leurs rétroactions vis-à-vis des rencontres.

Par ailleurs, en considérant le recueil des récits comme une coconstruction, un codéveloppement, comme je l'ai indiqué plus haut, il était important d'établir un rapport empathique avec les participants, une relation dans laquelle ils se sentiraient compris, permettant l'obtention d'informations que les personnes pourraient juger d'ordre privé, concernant, par exemple, leur passé, leur famille, leurs opinions politiques ou religieuses⁵. De plus, l'entretien devant permettre le développement du récit et favoriser la « mise en scène » du narrateur qui « se raconte », le style privilégié a été celui de la conversation.

Comme il s'agissait d'enseignants de métier (le plus jeune cumulant sept ans d'expérience), et donc de professionnels en quelque sorte de la parole⁶, les entretiens se sont déroulés avec aisance, même si j'ai pu relever des différences individuelles. Certains participants avaient un débit de parole rapide, faisaient des parenthèses dans leur récit (des « apartés », comme disait l'une d'elles)

pour revenir à l'idée de départ. D'autres, par contre, faisaient preuve d'une fluidité plus hésitante et construisaient leur récit par des phrases courtes; par conséquent, je relançais le dialogue plus fréquemment en intervenant avec de nouvelles questions ou des reformulations. Ces différences ont été observées tant chez les femmes que chez les hommes. Par exemple, Brigitte parlait d'elle avec aisance alors qu'Éliane trouvait cela difficile. De même, Colin parlait de façon continue tandis qu'Albin parlait bas, avec des phrases plutôt courtes. Par ailleurs, il est possible que ma double origine française et mexicaine ait amené les enseignants et enseignantes tant québécois que français à me voir un peu comme une semi-étrangère. Cette position peut tourner à l'avantage du recueil des récits, si l'on tient compte de ce que certains chercheurs rapportent au sujet des interviews. Par exemple, lorsqu'on est considéré comme une collègue proche, certaines choses peuvent ne pas s'exprimer parce qu'on peut croire qu'elles vont de soi (Chapoulie, 1987)⁷. En contrepartie, il se peut aussi que les enseignants et enseignantes ne m'aient pas révélé certaines informations de ce même fait.

La présentation de résultats d'analyse

Comme on l'a vu, les récits de vie ont été considérés dans ma recherche comme des reconstructions narratives réalisées en interaction. Cette conception des récits a permis de faire ressortir leur dynamique interactive, c'est-à-dire la coconstruction de sens qui leur donne forme. Par exemple, comme l'illustre la sous-section qui suit, pour se raconter, les narrateurs se mettent en scène selon le positionnement convoqué par le contexte de la recherche, soit celui à la fois d'enseignant et de biologiste. De plus, comme l'illustre la deuxième section, ils font explicitement place dans leur narration au contexte d'interaction qui les amène à se raconter. Enfin, les récits témoignent de l'aptitude des acteurs sociaux à recomposer le passé (le temps) et à faire des choix mnésiques (la mémoire) en montant une mise en intrigue⁸.

Ces catégories⁹ (mise en scène des narrateurs, dimension interactive et dimension temporelle et mnésique des récits) n'abordent pas directement la question des approches du vivant. Toutefois, elles forment un ancrage analytique qui permet l'organisation du sens des récits ou, selon l'expression de Leclerc-Olive (1999), « l'armature narrative des biographies ». Les sections suivantes présentent ces catégories et les extraits de verbatim qui les illustrent.

La « mise en scène » des acteurs sociaux

Le pacte interpersonnel et le contrat de parole instaurés dès les premiers contacts avec les enseignants et enseignantes, ainsi que le déclencheur du récit que constitue la phrase « racontez-moi », ont, comme on s'y attend, conduit les

narrateurs à parler de « soi », à effectuer une « présentation de soi » (Goffman, 1973).

Pour rendre compte de cette présentation, le concept de « position » (*footing*) proposé également par Goffman (1987) est utile. Il fait référence au changement d'attitude qu'une personne projette à l'égard d'elle-même et des autres présents dans l'interaction. Par exemple, en cours, un enseignant peut demander aux élèves de se taire, avec un ton et une posture particulière, ensuite changer de position et donner des instructions en étant le plus précis possible, et terminer, affichant ainsi une troisième position, en mettant en garde un élève en particulier qui se montre agité et semble ne pas faire attention aux consignes.

Plus largement, la métaphore de la position permet de rendre compte du changement de rapport entre les individus qui interagissent, changement qui serait une sorte d'« effet » lié au jeu de l'acteur et aux interprétations que font les autres. Par exemple, un enseignant ou une enseignante peut mobiliser dans une même journée différents positionnements selon qu'il se trouve dans la salle des professeurs, face aux élèves en cours, en entrevue avec les parents, ou bien en interaction avec un élève dans le couloir de l'école ou encore sur le terrain de sport. Il peut également se présenter par rapport à l'intervieweuse comme un collègue, un collaborateur, un informateur ou encore comme un hôte.

Dans le cas de cette recherche, la « présentation de soi » s'est faite principalement selon deux positionnements professionnels, ou plutôt, selon un double positionnement, soit en tant qu'enseignant ou enseignante¹⁰, et en tant que détenteur ou détentrice d'un diplôme de formation en biologie, étant entendu que cela n'épuise pas les positionnements convoqués (tels militant, auteur de manuels, réalisateur de site Internet, etc.), mais traduit plutôt les positions « identitaires » prépondérantes (voir Tableau 2).

Pour se présenter, se raconter et se mettre en scène, les six enseignants et enseignantes ont parlé de leur parcours étudiant, mais aussi du contexte familial dans lequel ils ont grandi. Le Tableau 2 présente de manière condensée les enseignants et enseignantes, la manière par laquelle ils ont choisi de se présenter, leur premier programme d'études, leur domaine d'insertion professionnelle, et leur double positionnement d'enseignant et enseignante de biologie et de biologiste. Étant entendu que d'autres positionnements auraient pu être considérés, par exemple, celui d'enfant à la ferme, d'élève à l'école, de père ou de mère de famille, etc.

Tous les récits comportent le double positionnement d'enseignant de biologie et de biologiste mais leur point de départ varie. Par exemple, un

Tableau 2
Description sommaire de la « présentation de soi »
des enseignants et enseignantes rencontrés

Prénom	Premier intérêt de choix de carrière	Premier programme d'études	Domaine d'insertion professionnelle	Positionnement prédominant lors du recueil des récits
Frédéric	Chimie	Sciences naturelles (zoologie, physiologie animale, biologie et physiologie végétales, compléments de géologie) (Institut préparatoire à l'enseignement secondaire)	Enseignement	Enseignant de biologie
Éliane	Étude du vivant	Licence de sciences de la nature et de la vie (École Normale Supérieure)	Recherche et enseignement	Enseignante de biologie
Brigitte	Biologie	Baccalauréat (québécois) en biologie	Enseignement	Enseignante
Albin	Biologie	Baccalauréat (québécois) en biologie	Enseignement	Enseignant de biologie
Colin	Zoologie – Enseignement de la biologie	Baccalauréat (québécois) en biologie	Enseignement	Enseignant de biologie
Denis	Enseignement	Licence en sciences naturelles	Enseignement	Enseignant de biologie

enseignant a pu commencer son parcours professionnel en optant pour l'enseignement, la biologie étant le prétexte; un autre a pu choisir la biologie,

ne bifurquant que plus tard vers l'enseignement, à la suite d'événements aléatoires ou de circonstances personnelles et familiales. Par exemple, Albin et Brigitte évoquent leurs études en biologie. Colin, Frédéric et Denis, pour leur part, remontent un peu plus dans le temps et se situent dans les années du secondaire. Seule Éliane enclenche son récit en évoquant son rapport à la nature, pour ensuite enchaîner avec son choix professionnel et son parcours académique.

La « présentation de soi » des enseignants et enseignantes de cette recherche s'est donc faite selon ce positionnement de départ, qui s'est enrichi ou complexifié par la suite dans la mise en intrigue de leur parcours professionnel, plus précisément dans la reconstitution temporelle des événements qui ont marqué celui-ci, comme on le verra dans l'analyse de la dimension temporelle.

La dimension interactive des récits

Les récits, comme on l'a vu, s'expriment dans une dynamique d'interaction, résultant ainsi d'un travail de reconstitution circonstancié, c'est-à-dire induit par la situation de « se raconter à quelqu'un, à ce moment-là » à la suite de l'invitation à le faire. Cela d'ailleurs a été reconnu à plusieurs reprises dans le cas qui nous occupe par la plupart des narrateurs et narratrices, comme l'illustrent ces extraits des récits de Frédéric et de Brigitte :

Frédéric : Parce que moi, je pense aussi que ce que je dis, ça dépend aussi un peu du jour. Parce que demain, j'aurais pensé à autre chose. Et puis à un autre moment, on tire autre chose.

Brigitte : Je ne sais pas si j'aurais raconté toutes ces choses-là à quelqu'un d'autre... (Bernard, 2008, p. 98).

Ce travail de coconstruction ou cette logique interactive est aussi manifeste dans la préoccupation exprimée par les enseignants et enseignantes pour que leurs récits rejoignent mes attentes en tant que chercheuse. En d'autres termes, comme Woods (1990) l'a aussi noté, on remarque que les enseignants et enseignantes veulent collaborer et fournir des informations qui peuvent être utiles à la chercheuse, ce qui, toujours selon Woods, peut signifier que le rapport est bien instauré entre les interlocuteurs. Par ailleurs, cette préoccupation peut aussi être comprise comme un « test » du contrat de parole qui établit en quelque sorte les règles de la conversation. Par exemple, Frédéric, dans les premiers moments de sa présentation, souligne ce qui suit : « Alors, je ne sais pas... Je continue de raconter ou vous me posez des questions? » De même, dans le second entretien, il interrompt son propos sur la place des questions environnementales dans l'enseignement de la biologie, et réfléchit à

voix haute en évoquant mon intérêt pour les récits de vie et l'histoire ou la genèse des propos que cela implique :

Frédéric : En fait, les questions d'environnement moi, je les ai toujours travaillées... Comment situer ça, puisque ce qui vous intéresse, c'est un récit de vie? Donc, *il faut que je raccroche à des origines* (L'italique est de moi) (Bernard, 2008, p. 99).

Le récit d'Éliane comporte des commentaires similaires sur le fait de « se raconter » :

Éliane : Là je raconte un peu ma vie (...) c'est un peu votre but aussi.

(...) Mon discours était éparpillé. Mais je crois que c'est le but du jeu aussi pour vous. On ne peut pas faire quelque chose de trop linéaire dans la mesure où vous m'avez prise aussi au dépourvu sans me dire exactement de quoi on allait parler... (...) Mais je crois que c'était volontaire de votre part, sinon j'aurais trop préparé les choses (Bernard, 2008, p. 99).

Par ailleurs, comme le suggère l'approche interactionniste, ces exemples témoignent aussi du travail cognitif impliqué dans les relations de face à face, chacun supposant ce que l'autre sait et ce que l'autre voudrait savoir, tel que le précise Goffman (1973). En ce sens, comme je l'ai évoqué, les narrateurs font preuve de compétence au sens où l'entend Giddens (1987), en reconnaissant et jouant le rôle de la rencontre sociale.

De même, les récits, en tant que productions langagières particulières, témoignent de leur aptitude à recomposer le passé, à réfléchir sur les actions posées, voire à les évaluer. Les deux exemples qui suivent et qui sont extraits des récits de Brigitte et d'Albin, lors de la dernière entrevue, sont instructifs à ce propos. Le premier extrait illustre cette recomposition du passé ainsi que la fécondité du récit qui permettrait de rendre discursif un ensemble d'idées tacites ou latentes.

M.C. : Comment avez-vous trouvé ces entrevues, les questions, [...]?

Brigitte : Ah! Je dirais que [...] Je ne pensais jamais d'abord dire autant de choses sur ce qui était l'enseignement et la biologie. Et je trouve que ça m'a beaucoup, beaucoup plu... je trouve que ça m'a permis de mettre en mots des choses que j'ai en moi depuis des années (Bernard, 2008, p. 101).

Quant au deuxième énoncé, il illustre cette évaluation « après coup » que permet le récit en réactivant des convictions qui s'étaient atténuées.

M.C. : Dites-moi, les questions posées lors de ces entretiens vous ont-elles apporté quelque chose?

Albin : Ah oui, oui. Oui, oui, vous m'avez fait revenir [en mémoire] beaucoup de choses. C'était, ce fut une occasion pour reformuler des valeurs, [...] des croyances qu'on considère un peu comme acquises, qu'on ne remet pas en question souvent. Parce que, dans le milieu où on est, au département, tout le monde pense à peu près comme nous autres. On n'est pas dans un milieu confrontant. Alors, on n'a pas l'occasion souvent entre nous de reformuler ces éléments-là. Et ce genre d'entrevues permet de reformuler, par exemple, de revoir l'importance de la pensée systémique. [...] J'en parle et ce qui est plaisant, c'est de réactualiser un paquet de choses qui sont là, latentes (Bernard, 2008, p. 101).

Nous pouvons retenir de ces extraits la dimension interactive des récits selon plusieurs formes. Celle de reconnaître que le contexte de la rencontre entre le chercheur et le narrateur joue un rôle dans la construction du récit, celle de vouloir rejoindre les attentes du chercheur en jouant le rôle de la rencontre sociale, et aussi, celles de reconstituer le passé, de reformuler des valeurs ou encore de réactualiser des convictions.

La dimension temporelle et mnésique des récits

Les récits envisagés dans cette recherche comme participant du contexte social où évoluent les acteurs s'expriment aussi dans une dynamique où intervient le temps, comme le soutient Goffman (1968) ainsi que d'autres travaux interactionnistes relevant de la sociologie des carrières (Roth, 1963). La temporalité est en effet une des catégories émergentes que j'ai pu distinguer dès les premières lectures des récits. Par exemple, des expressions telles que « je me souviens... », « à l'époque... », « j'en parle maintenant, je ne le voyais pas avant... » de même que la narration des événements biographiques évoquaient cette dimension qui permet de comprendre la valeur heuristique de la méthode des récits de vie.

Pour rendre compte de cette dimension temporelle des récits, j'ai puisé aux travaux de De Coninck et Godard (1990) qui ne s'inscrivent pas *stricto sensu* dans l'approche interactionniste, mais qui s'intéressent aux interprétations des temps sociaux. En effet, la sociologie interactionniste des carrières propose généralement une analyse temporelle des récits selon laquelle la reconstitution des parcours mettrait en relief des étapes ou des phases dans une succession d'événements à la manière d'un itinéraire, d'une trajectoire à suivre pour arriver à un but. Or, si deux des récits recueillis vont en ce sens,

c'est-à-dire que les événements renforcent la trajectoire déjà choisie, les quatre autres semblent au contraire tenir de la métaphore du flux, un peu comme si leurs auteurs au fil du courant mais aussi des tourbillons de la vie (Bar-On, 2007), étaient venus à l'enseignement sans qu'intervienne une détermination préalable de leur part. C'est donc en vue de rendre compte de ces variantes que je me suis appuyée sur les modèles ou les formes de temporalité proposés par De Coninck et Godard (1990), soit le modèle archéologique, le modèle centré sur le cheminement et le modèle structurel.

Le modèle archéologique fait l'hypothèse d'un événement fondateur à partir duquel les autres événements vont se mettre en place. Dans l'approche psychanalytique, le concept freudien de trauma infantile est un exemple de ce modèle. Il renvoie à un événement vécu dans l'enfance (tels un viol ou l'inceste) qui agit à distance à un autre moment, « projetant » une interprétation dans une autre situation des années après. Le concept d'*habitus* de Bourdieu fournit un autre exemple, dans le sens où ce concept convoque un passé qui serait intériorisé par le sujet et qui influencerait, voire dicterait, son présent.

Ce premier modèle privilégie donc une considération plutôt déterministe des parcours, c'est-à-dire les envisage comme des trajectoires tracées en quelque sorte d'avance. Les deux autres modèles représentent une rupture par rapport au premier, car ils impliquent des événements imprévus qui jouent sur l'orientation d'un parcours de vie. En d'autres termes, ils ne cherchent pas un événement fondateur, mais possiblement plusieurs événements ayant pu donner lieu à des bifurcations de parcours, à des transformations quant à l'orientation ayant caractérisé ces derniers jusque-là.

Le modèle du cheminement s'intéresse au processus lui-même et aux éléments de transition ou de passage d'un état à l'autre (par exemple, lorsqu'on explique les événements dans leur ordre d'apparition). La métaphore du chemin, comme le relève Trom (1997), est une image qui renvoie à l'idée que le temps est pensé comme dans une dimension spatiale ayant une directionnalité et dans laquelle le passé recouvre un espace parcouru et l'avenir un espace à parcourir¹¹. En effet, dans les concepts métaphoriques du langage, on retrouve la notion du temps comme étant non seulement un objet en mouvement – les expressions « le temps passe » ou « le temps file » en seraient des exemples –, mais recevant également une orientation avant-arrière, comme l'expriment les phrases : « la semaine après », « la semaine précédente ».

Selon De Coninck et Godard, ce modèle du cheminement comporte une variante, soit le modèle dit bifurcatif qui rendrait compte des parcours plutôt calmes où les choses semblent tout naturellement suivre leur cours, mais qui comporte des moments décisifs dans lesquels les destinées bifurquent. Les

aléas du temps historique peuvent fournir des exemples de ce mode d'approche, comme, toujours selon De Coninck et Godard, les hommes qui sont nés en 1910 en France et qui ont vu leur carrière bloquée par la Seconde Guerre mondiale. Ce modèle peut donc comporter des récits de continuité, des récits de ruptures ou des récits comportant à la fois des continuités et des ruptures. Les approches centrées sur l'étude des « cycles de vie », dont font partie les travaux d'Erik Erikson, ou les phases de développement cognitif conceptualisées par Jean Piaget, participeraient de ce modèle.

Le modèle structurel pose quant à lui l'existence de temporalités externes qui préexistent au déroulement des vies individuelles et qui peuvent se répercuter sur celles-ci. Il s'intéresse ainsi à ces temporalités qui débordent une biographie particulière et à la mise en rapport de cette biographie avec ces temporalités. Les approches qui considèrent le jeu des temporalités historiques sur les destinées individuelles, telles que celles qui sont liées aux évolutions des modes de production, de l'emploi, de la famille ou des modes de consommation, sont un exemple, tout comme les approches qui associent certaines attitudes à des « effets » dits de génération, ou de période. L'analyse de l'alternance activité-inactivité professionnelle d'une génération à l'autre est un exemple d'« effets de génération » ou d'« effet de période ». Par exemple, dans l'étude des cheminements professionnels de populations féminines, l'appartenance à une génération structurerait différemment leur parcours professionnel (lorsqu'on étudie notamment l'influence de la naissance d'un enfant sur la suite ou l'arrêt des activités professionnelles). L'effet de période, pour sa part, permettrait de rendre compte des changements d'emploi ou de métier qui ont lieu lors d'événements « historiques » tels que la fermeture d'une usine qui assurait dans une région en particulier l'emploi d'un nombre considérable d'habitants de celle-ci. En somme, à l'opposé du modèle précédent (modèle du cheminement) qui vise surtout à décrire, le modèle structurel vise à expliquer les cheminements ou parcours de vie en montrant le jeu des structures sur ceux-ci. Selon De Coninck et Godard (1990), le modèle du cheminement et le modèle structurel se raccordent par des « passerelles », ou des passages entre eux, l'explication se situant souvent au carrefour de deux modèles temporels.

Parmi les six récits recueillis, le récit de Denis fournit un exemple de cette combinaison de modèles de temporalité lorsqu'il tente de trouver l'« origine » de son choix de carrière. Il cherche les éléments qui ont pu être en quelque sorte tracés d'avance (tel que le suggère le modèle archéologique), et pense en même temps que les éléments aléatoires prennent une bonne place dans son parcours professionnel (tel que le suggère le modèle du cheminement) :

Denis : Le choix de l'orientation. Il est quelquefois étonnant et il fait appel quelquefois à des hasards de la vie. Et, *a posteriori*, quand on regarde la façon dont ça s'est passé, ce n'est pas toujours quelque chose de tracé avec un but précis sur lequel on était fixé au départ. Je crois que j'étais fixé sur l'enseignement. Oui, ça... La matière importait peu d'ailleurs (Bernard, 2008, p. 104).

Le récit de Colin présente des passages qui évoquent un certain trait du modèle dit archéologique. En traçant son parcours professionnel, il évoque ainsi un événement qui apparaît d'une certaine façon déterminant, à savoir le choix d'être zoologiste. Toutefois, comme en témoigne son propos, il doit par la suite négocier ce choix avec d'autres choix qui semblent aussi déterminants : la zoologie, ça s'enseigne à l'université, et lui, ce qu'il veut, c'est enseigner au cégep (il s'agit au Québec d'une étape transitoire entre l'école secondaire et l'université).

Colin : Je ne sais pas exactement qu'est-ce qui m'a amené à [des études en biologie]. (...) J'ai un souvenir assez précis d'un cours d'éducation au choix de carrière en secondaire [...] et je me souviens à ce moment-là que mon intention c'était d'être zoologiste. [...] mon rêve c'était d'aller travailler au Serengeti, [...], au Kenya ou en Tanzanie. Donc, ça avait déjà quelque chose à voir avec la biologie. Qu'est-ce qui fait qu'ensuite j'ai laissé la zoo pour m'en aller vers la bio plus large? Je ne me souviens pas. [...] j'ai un souvenir moins précis celui-là, mais [...] au cours de mon cégep, j'avais décidé que c'était enseigner que j'avais envie de faire. Et donc, la biologie s'imposait un peu comme un choix puisque c'était mon champ d'intérêt. La zoologie, personne n'enseigne la zoologie, à moins d'être prof d'université et moi, j'avais décidé au cégep que je voulais être prof de cégep. Ça, je me souviens. Je ne sais pas quand c'est arrivé, mais c'était très clair pour moi [...] que je voulais être prof de cégep, donc la trajectoire logique suivante c'était d'aller faire des études, faire un bac en biologie à l'université et faire un certificat en enseignement (Bernard, 2008, p. 104).

À part ces exemples, on retrouve peu le modèle temporel dit archéologique dans le corpus. En revanche, les exemples qui illustrent la conjugaison du modèle structurel et du cheminement sont nombreux. Par exemple, Albin décrit son parcours en expliquant qu'il est de l'époque de la création des cégeps au Québec, son récit combinant le modèle du cheminement

(son parcours personnel individuel) avec le modèle structurel (la place de temporalités externes) :

Albin : Parce qu'à l'époque où j'ai commencé mon cours secondaire, on avait la possibilité de faire un cours classique. Alors moi, je suis de l'époque où les cégeps ont été créés, au tout début. Alors, au départ c'était des études classiques qu'on faisait; les sciences naturelles étaient abordées seulement à la fin du classique. Alors les cours de biologie que j'ai eus, c'est vraiment à la fin du cours classique, avant de commencer mes études collégiales (Bernard, 2008, p. 105).

Ce point de référence temporel que représente la création des cégeps est également évoqué par Brigitte :

M.C. : [Vos parents] étaient enseignants aussi dans des écoles catholiques?

Brigitte : Non, je dirais, oui, ma mère l'a été au début. Ensuite, ça été la naissance des cégeps et quand les cégeps sont nés ici, [...] ça va faire 35 [ans] maintenant [...] Ma mère a commencé à enseigner au cégep [...] mais avant elle enseignait dans un collège privé, catholique tenu par des religieuses (Bernard, 2008, p. 105).

Un autre exemple met en scène une autre temporalité historique, celle des événements du printemps 1968 en France. Le récit de Brigitte mais surtout celui de Frédéric évoquent tous deux cette année marquante. Dans le premier extrait, Brigitte en parle « au passage », sans s'y attarder, mais comme pour indiquer une espèce de borne temporelle à son récit. Dans les deuxième et troisième extraits provenant du récit de Frédéric, celui-ci étaye un peu plus le sujet. Il parle de l'influence que ces événements ont exercé sur son choix de carrière d'une part (deuxième extrait), et, d'autre part, sur sa façon d'envisager les activités en classe, de façon plus démocratique, en invitant par exemple les élèves à participer à la définition des manières de travailler dans la classe :

Brigitte : C'était en 68, lors de l'année des événements de mai 68, bon. Ça, ça été une grosse année très marquante; l'âge aussi fait en sorte qu'on est plus [...] conscient aussi de tout ce qui se passe.

Frédéric : C'était l'année 68, hein? On est nombreux à avoir démissionné de ceci ou de cela. J'ai des amis qui avaient été reçus à Polytechnique – moi je n'ai pas passé, parce que c'était militaire, donc je l'excluais – et qui ont été reçus parce qu'ils voulaient montrer qu'ils étaient capables d'y être et puis qui ont démissionné. Enfin, c'était un contexte un peu particulier. (...) Je

sais que l'ambiance de 68 me marquait beaucoup (Bernard, 2008, p. 106).

D'autres exemples qui illustrent le modèle structurel combiné avec celui du cheminement sont évoqués par Brigitte, lorsqu'elle fait référence à la manière dont chaque personne utilise ses propres points de repères temporels selon ses intérêts. Dans le premier exemple, sa réflexion est suscitée par une question d'éclaircissement que je lui pose à la suite d'une expression qu'elle avait utilisée en parlant du « siècle de la vie ». Dans le deuxième, elle fixe des dates afin de situer les pratiques de laboratoire qui avaient lieu dans les années 70, mais qui ne pourraient plus avoir lieu actuellement, étant donné les changements de code déontologique vis-à-vis des expériences avec les animaux.

M.C. : (...) qu'est-ce que ça évoque pour vous « le siècle de la vie »?

Brigitte : C'est-à-dire qu'en réalité je suis même un peu en retard, parce que je parle du 20^e [...] une année marquante entre autres, c'est 1953 la découverte de l'ADN. Je le dis, je ne l'oublie pas parce que c'est l'année où est née ma sœur, alors ... (...) On a chacun nos points de repère. Ma fille me dit toujours – elle, elle est en histoire – : « C'est l'année où Staline est mort ». Alors, on a chacun nos points de référence. (...)

Je me souviens aussi d'un prof qui nous avait amené, à l'université toujours – mais ça, ça ne se fait plus ces choses-là –, il nous avait amené un lapin, et il lui avait injecté, [...] pour qu'on puisse observer ce que c'était qu'une crise d'épilepsie. Et le lapin a fait une crise d'épilepsie à la suite de l'injection de ce produit. Et on était tous autour, puis on regardait le lapin qui faisait une crise d'épilepsie. Moi, je lui avais dit : « Je trouve ça débile! » (...) « Pourquoi vous nous montrez ça? » (...) « Oh, il va se réveiller, il n'y aura aucun problème. » Mais en 71 – moi, j'ai fait mon bac de 71 à 74 –, il y avait beaucoup d'animaux de laboratoire qui étaient utilisés. Et après, pendant un an et demi, j'ai été monitrice de travaux pratiques en médecine et les étudiants de médecine disséquaient des chiens. Ça, je m'en souviens très bien, ils leur faisaient des canulassions de carotides, puis à la fin de la séance de laboratoire il y avait 12 chiens qui étaient euthanasiés. (...) Ça, c'était épouvantable. (...) Mais maintenant, c'est fini. Maintenant jamais ça ne se fait. Plus maintenant, plus maintenant. Ça, c'est il y a trente ans. Ça ne passerait plus ces trucs-là, jamais, jamais,

jamais. Déjà que ça passait très difficilement à l'époque (Bernard, 2008, p. 107-108).

Le modèle dit du cheminement se retrouve de façon plus généralisée dans les récits du corpus lorsqu'il s'agit de raconter le parcours étudiant et professionnel, c'est-à-dire lorsque les narrateurs mettent en scène les événements, les actions et les conjonctures biographiques qui ont jalonné leur parcours, suggérant ainsi qu'il y a plusieurs chemins qui conduisent au métier d'enseignant de biologie et que le choix de ce métier ne relève pas nécessairement d'un choix où les avantages et les inconvénients auraient fait l'objet d'une évaluation explicite. Dans les exemples qui suivent et qui sont tirés des récits d'Albin, de Denis et de Brigitte, on constate que les acteurs, en réfléchissant sur leur parcours, expriment qu'ils ont fait des choix chemin faisant, sans être conscients de faire un tel choix ou plutôt sans qu'ils aient eu à délibérer à son propos.

Albin : J'aimais ce genre de travail, alors quand est venu le moment de faire un choix [...] c'est un peu comme si ça allait de soi. C'est pas un questionnement que j'ai fait. Je me suis dit : « J'aime ça, j'y vais ».

Denis : En licence, j'ai choisi de prendre une licence à optique concours. En fait, c'est comme ça que je me suis trouvé dans la filière qui préparait le concours à l'enseignement. [...] Je ne me suis pas battu pour aller là. Je me suis retrouvé là comme si c'était naturel. Je me suis assez peu posé de questions, oui. J'ai eu l'impression de ne pas me poser de questions. Je m'inscrivais, je venais. Je ne me rappelle pas avoir eu des moments de ma vie où je me suis dit : « Qu'est-ce que je fais? Qu'est-ce que je veux faire dans la vie? » Ça, j'ai eu l'impression que ça s'est imposé tout seul.

Brigitte : Je voulais aller au doctorat parce que dans le fond, je ne voyais pas où je m'en allais, donc je continuais les études, je suivais le courant (Bernard, 2008, p. 108-109).

On peut trouver également dans certains récits la trace d'événements marquants ou de bifurcations à partir desquels la carrière prend un tournant qui n'était pas envisagé au début du parcours professionnel. C'est le cas, par exemple, de cette même enseignante, Brigitte, qui envisageait de poursuivre dans la recherche en biologie et qui, par une convergence d'événements, accepte un poste d'enseignante, ce qui la conduira vers le domaine de l'enseignement. En effet, alors que Brigitte aurait voulu continuer au doctorat, elle affronte des difficultés relationnelles avec son professeur de recherche.

C'est précisément à ce moment-là qu'une amie lui téléphone en lui proposant de lui passer un poste qu'elle venait elle-même d'obtenir dans une école, mais qu'elle ne pourrait pas assurer car elle venait d'avoir une autre proposition de travail. Cet appel arrive aussi dans un moment particulier de sa vie : jeune mariée, son mari continuant ses études, il fallait répondre aux nouveaux besoins financiers du jeune couple. Elle accepte donc cette proposition de travail, même si sa position antérieure était de refuser la profession enseignante, car elle ne voulait pas suivre les pas de sa mère qui se sentait souvent submergée par le travail de correction des copies des élèves. Elle fera une réflexion concernant le coup de téléphone de cette amie qui représente un événement bifurcatif dans son récit, exprimant le caractère aléatoire du parcours professionnel, illustrant ainsi le modèle du cheminement : « Elle m'a téléphoné (...) – c'est curieux hein? Parce que la vie est faite de coïncidences – (...) » (Bernard, 2008, p. 109). Ce cas de figure peut être associé à ce que Leclerc-Olive (1997) nomme l'« événement biographique »¹² et que De Coninck et Godard (1990) ainsi que Peneff (1990) préfèrent appeler « conjoncture biographique », et peut être vu comme un événement « critique », une bifurcation dans un cheminement biographique ou un « tournant de l'existence » (Leclerc-Olive, 1997). Dans le cadre de cette recherche, c'est notamment lorsque les enseignants et enseignantes racontent leur insertion professionnelle que des événements biographiques émergent, et ce, dans quatre des six récits.

Albin, comme Brigitte, fait référence à un concours de circonstances qui le conduit au domaine de l'enseignement, sans avoir l'impression de prendre une décision professionnelle définitive. En effet, étant encore étudiant en biologie mais à la recherche d'un financement pour subvenir à ses besoins, c'est la circonstance d'un poste affiché pour donner des cours dans son domaine qui le conduira, de manière définitive, vers la profession enseignante sans qu'un tel choix ait été prémédité.

Pour Éliane et Frédéric, ce sont des raisons de couple qui sont présentées comme des événements importants qui leur ont fait envisager la profession enseignante. En effet, pour Éliane, c'est la rencontre de son futur mari, qui avait déjà choisi la voie de l'enseignement, qui jouera un rôle important dans sa décision de poursuivre ses études à l'École Normale Supérieure. Dans le cas de Frédéric, c'est son mariage qui lui fera envisager l'option de l'enseignement comme une voie assurant une stabilité financière pour le couple.

Contrairement à leurs collègues, les récits de Denis et de Colin ne relatent pas d'événements biographiques majeurs, si ce n'est des circonstances favorables qui les amènent à trouver un poste dans l'enseignement. Ces deux

enseignants, qui ont suivi un parcours en envisageant à la fois la biologie et l'enseignement, ont été attentifs aux postes et aux possibilités offertes dans ce domaine et ont pris des décisions en acceptant les postes dans les écoles qui convenaient le mieux à leurs besoins particuliers.

Par ailleurs, dans cette idée dominante selon laquelle on chemine sans savoir *a priori* où nous conduiront nos pas, Denis raconte la manière dont les bifurcations dans le cheminement peuvent se croiser plus tard avec le cheminement des camarades qui n'ont pas bifurqué, qui ont suivi un chemin sans détours. Il communique d'ailleurs cette expérience à ses élèves, dit-il, afin qu'ils puissent prendre conscience qu'on peut emprunter plusieurs voies pour arriver à un même but. Il réfléchit à son cheminement en se disant après coup qu'il décidait par étapes, sans forcément y penser, comme si les pas à faire allaient de soi :

Denis : (...) quand j'ai passé le concours de l'agrégation, j'ai retrouvé des camarades avec qui j'étais aux classes préparatoires et qui avaient intégré l'École Normale Supérieure. Et on s'est retrouvés au même moment à passer le même concours. C'est ce que j'essaye d'ailleurs de faire passer à mes élèves actuellement : c'est qu'il y a plusieurs voies pour arriver quelquefois au même but. Les voies sont en fonction de chaque personnalité. Moi, je n'étais pas prêt à 19 ans à investir tout mon temps dans le travail. [...] Vingt-trois ans, j'étais plus prêt, j'ai l'impression. [...] Il y avait des moments comme ça dans la vie. C'était le moment de travailler. C'était le moment [...] d'avoir un enfant. Et ça s'est imposé de soi-même. [...] Je n'ai jamais eu l'impression de réfléchir à ça. Ça s'imposait tout seul (Bernard, 2008, p. 109).

En somme, selon les récits recueillis, le parcours vers l'enseignement revêtirait diverses formes et s'apparenterait ainsi au modèle du cheminement qui rend compte des événements, des incidents, des actions qui font bifurquer, de même que des conjonctures biographiques qui ont jalonné ledit parcours, selon une perspective non déterministe.

Conclusion

Travailler en recherche en utilisant les récits de vie selon une approche interactionniste suppose de s'intéresser à l'ordre des interactions et de reconnaître que le temps n'est pas raconté dans sa dimension linéaire sans digressions, et n'est donc pas une représentation figée du regard présent sur le passé. Au contraire, comme on l'a vu, il ne s'agit pas d'un temps reconstruit, mais d'un temps reconstitué, recomposé, ce qui implique une interprétation dans laquelle la personne qui se raconte oriente son récit, d'une part en

cherchant à rendre son propos intelligible et pertinent à l'autre en tenant compte de ses attentes, et, d'autre part, en mettant en œuvre un regard rétrospectif avec les éléments de compréhension acquis jusqu'au moment présent, comme le soutient Piaget (1971). Dans cette perspective, l'analyse des récits de vie a une portée heuristique qui n'est pas tributaire du nombre de récits recueillis, mais du fait qu'elle permet, entre autres, de dégager de la mise en intrigue coconstruite une trame temporelle et un travail mémoriel porteurs de sens pour l'ensemble d'un groupe social, en faisant ressortir, par exemple, des événements marquants. Elle invite également à envisager d'autres niveaux d'analyse qui élargissent la notion d'interaction de « face à face » en resituant celle-ci dans la vie collective et en interprétant ce qui se dit et se négocie dans cette interaction à la lumière, par exemple, de schémas culturels d'interprétation, d'engagements dans des activités et des situations extérieures à la situation locale de la rencontre de recherche, en somme, à la lumière de caractéristiques plus globales qui peuvent intervenir dans la production du sens, comme le suggèrent les travaux des figures de proue que l'on peut associer aux approches interactionnistes, tels ceux de Thomas et Znaniecki, de Hugues, de Goffman, de Becker ou, plus récemment, les travaux sur les interactions discursives de Leimdorfer.

Notes

¹ Je tiens à remercier la professeure Suzanne Vincent d'avoir effectué une lecture attentive d'une première version de ce texte. Je remercie également la professeure Marie Larochelle qui, en plus d'avoir dirigé ma recherche doctorale, m'a donné de judicieux conseils dans les réécritures successives de ce texte.

² On reconnaît généralement l'ouvrage de J. L. Austin, dont la traduction française s'intitule « Quand dire c'est faire » (1970), comme le coup d'envoi d'un nouveau champ d'analyse mettant de l'avant une conception pragmatique du langage (la théorie des *speech acts*), la parole étant vue comme une forme et un moyen d'action plutôt que le simple véhicule d'une pensée toute faite (Kerbrat-Orecchioni, 2002).

³ Dans une perspective également interactive, mais selon un point de vue socio-anthropologique, Leimdorfer avance des éléments théoriques et méthodologiques pour l'analyse des interactions. Ceux-ci incluent notamment des niveaux d'interaction tels que les discours tenus ailleurs (éléments rapportés et repérables dans l'énoncé, par exemple des dialogues ou des collègues) et le discours intérieur qui s'appuie sur l'expérience de la personne (son vécu, ses émotions, sa formation, son savoir, sa culture, etc.) qui sont des éléments discursifs plus difficilement repérables, mais nécessaires à la construction du sens. Voir son article dans ce numéro.

⁴ Cela peut être associé à l'« illusion rétrospective » à laquelle fait référence Goffman (1973) dans ses travaux sur l'hospitalisation de patients en psychiatrie et qui signifie

que les parents et les membres de l'établissement reconstituent l'histoire de ces malades afin de démontrer l'apparition progressive des symptômes et faciliter l'argumentation de la nécessité de leur hospitalisation.

⁵ Pour des résultats d'analyse portant sur les influences familiales, les rencontres, les incidents ou les événements biographiques ainsi que les influences scolaires en tant qu'éléments qui participent à la conceptualisation des approches du vivant chez les enseignants et enseignantes de biologie, voir Bernard (2010).

⁶ Reconnaître aux enseignants et enseignantes une disposition à la narration peut être soutenu par la vaste production de récits de vie et d'autobiographies de maîtres d'école (Lejeune, 1985; Ozouf, 1979). Dans d'autres métiers ou d'autres contextes, cette aisance pourrait être toute autre et des dispositions inégales de parler de soi pourraient se manifester. Voir par exemple les travaux de Poliak (2002) et de Le Wita (1985).

⁷ Cela peut s'apparenter à ce que Simmel (1984) relève par rapport à l'étranger : puisqu'il se déplace c'est à lui que l'on peut donner des informations confidentielles, des révélations que l'on ne livrerait pas aux proches.

⁸ Une autre façon de souligner ce caractère interactif des récits est celle que développe Demazière dans ce numéro et qui fait ressortir les autres éventuellement significatifs convoqués par le narrateur.

⁹ L'organisation des catégories représente, selon le mot de Vienne (2005), un « bricolage » complexe, car on n'applique pas de grille d'analyse préétablie; la pertinence des catégories s'évalue par rapport aux intérêts de la recherche (Becker, 2002).

¹⁰ Comme on l'a vu, ce double positionnement identitaire des participants fait partie du contrat de parole, ma recherche s'étant intéressée spécifiquement aux approches du vivant d'enseignants et enseignantes de biologie.

¹¹ Cette métaphore de la vie comme un chemin et qui renvoie à une conception de la directionnalité du temps (le passé étant derrière, le futur à l'avant) fait partie, selon Lakoff et Johnson (1985), de la construction de sens que les sujets font de leurs expériences en employant cette figure d'expression langagière.

¹² Dans son étude réalisée auprès de quatre personnes volontaires dont elle a recueilli les récits de vie, Leclerc-Olive (1997) s'est intéressée à l'événement comme un élément contingent et déterminant de l'orientation biographique et en a repéré différentes sortes (les événements dits de « carrière »; les événements qui mettent en cause la santé; ou, encore, les événements qui transgressent les règles du lien social).

Références

- Austin, J. L. (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris : Éditions Seuil.
- Bar-On, D. (2007). Tornades et tourbillons des rivières de la vie. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1, 41-62.
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier*. Paris : La Découverte.

- Bernard, M.- C. (2008). *Les approches du vivant à travers les récits de vie d'enseignants et enseignantes de biologie au collège et au lycée*. Lille : ANRT – Thèse à la carte.
- Bernard, M.- C. (2010). De quelques éléments qui participent à la conceptualisation des approches du vivant chez les enseignants et enseignantes de biologie. *Chemins de formation*, 15, 124-134.
- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers internationaux de sociologie*, 69, 197-225.
- Billig, M., & Edwards, D. (1994). La construction sociale de la mémoire. *La recherche*, 267(25), 742-745.
- Boyer, H. (2002). Sociolinguistique : faire corpus de toute(s) voix? *Mots. Les langages du politique*, 69, 97-101. Repéré à <http://mots.revues.org/index10553.html>
- Chanfrault-Duchet, M.- F. (1987). Le récit de vie : donnée ou texte? *Cahiers de recherche sociologique*, 5(2), 11-28.
- Chanfrault-Duchet, M.- F. (1988). Le système interactionnel du récit de vie. *Revue des sciences humaines et sociales*, 18, 26-31.
- Chapoulie, J.- M. (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*. Paris : La Maison des Sciences de l'Homme.
- De Coninck, F., & Godard, F. (1990). L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation : les formes temporelles de la causalité. *Revue française de sociologie*, 31(1), 23-53.
- De Gaulejac, V. (1989). La socioclinique : roman familial et trajectoire sociale. Dans G. Pineau, & G. Jobert (Éds), *Les histoires de vie* (Tome 2, pp. 25-38). Paris : L'Harmattan.
- Demazière, D., & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Paris : Nathan.
- Dominicé, P. (1989). Méthodologie de recherche-formation. Dans G. Pineau, & G. Jobert (Éds), *Les histoires de vie* (Tome 2, pp. 57-64). Paris : L'Harmattan.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Finger, M. (1984). La méthode biographique et les problèmes épistémologiques de la civilisation occidentale. *Éducation permanente*, 72-73, 47-57.

- Finger, M. (1989). L'approche biographique face aux sciences sociales : le problème du sujet dans la recherche sociale. *Revue européenne des sciences sociales*, 27(83), 217-246.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : Presses universitaires de France.
- Goffman, E. (1968). *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris : Minuit.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Minuit.
- Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. Paris : Minuit.
- Goodson, I. F. (1991). Sponsoring the teacher's voice : Teachers' lives and teacher development. *Cambridge Journal of Education*, 21(1), 35-46.
- Halbwachs, M. (1952). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris : Librairie Félix Alcan/Les Presses Universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1925).
- Josselson, R. (1998). Le récit comme mode de savoir. *Revue française de psychanalyse*, 62, 895-905.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2002). Rubrique « Acte de langage ». Dans P. Charaudeau, & D. Maingueneau (Éds), *Dictionnaire d'analyse de discours* (pp. 16-19). Paris : Seuil.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1985). *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Paris : Minuit.
- Le Wita, B. (1985). Mémoire : l'avenir du présent. *Terrain*, 4. Repéré à <http://terrain.revues.org/index2863.html>
- Leclerc-Olive, M. (1997). *Le dire de l'événement (biographique)*. Villeneuve d'Ascq (FR) : Presses universitaires du Septentrion.
- Leclerc-Olive, M. (1999). L'armature narrative des biographies. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 24, 169-193.
- Lejeune, P. (1985). Répertoire des autobiographies écrites en France au XIX^e siècle : vies d'instituteurs. *Histoire de l'éducation*, 25, 83-104.
- Ozouf, M. (1979). *La classe ininterrompue. Cahiers de la famille Sandre, 1780-1960*. Paris : Hachette.
- Peneff, J. (1990). *La méthode biographique. De l'École de Chicago à l'histoire orale*. Paris : Armand Colin.
- Peneff, J. (1994). Les grandes tendances de l'usage des biographies dans la sociologie française. *Politix. Travaux de science politique*, 27, 25-31.

- Piaget, J. (auteur), & Davidson, J. M. (réalisateur). (1971). *Memory and intelligence* [enregistrement vidéo]. Canada : Davidson Films/Canadian Learning Company.
- Pineau, G. (1984). Sauve qui peut! La vie entre en formation permanente. Quelle histoire! *Éducation permanente*, 72-73, 15-24.
- Pineau, G. (2006). Les histoires de vie en formation : genèse d'un courant de recherche-action-formation existentielle. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 329-343.
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S., & Raybaud, P. (1996). *Les récits de vie : théorie et pratique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Poliak, C. F. (2002). Manières profanes de « parler de soi ». *Genèses*, 47, 4-20.
- Rastier, F. (2004). Enjeux épistémologiques de la linguistique de corpus. *Texto!* [Rubrique Dits et inédits] Repéré à <http://www.revue-texto.net/1996-2007/Inedits/Inedits.html>
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit*. (Vol. 1). Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Roth, J. A. (1963). The study of the career timetables. Dans B. R. Cosin (Éd.), *School and society a sociological reader* (pp. 136-140). Cambridge : The MIT Press.
- Simmel, G. (1984). Digressions sur l'étranger. Dans Y. Grafmeyer, & I. Joseph (Éds), *L'École de Chicago : textes traduits et présentés par Yves Grafmeyer et Isaac Joseph* (pp. 53-59). Paris : Aubier.
- Strauss, A. L. (1992). *Miroirs et masques : une introduction à l'interactionnisme*. Paris : Métailié.
- Trom, D. (1997). Voir le paysage, enquêter sur le temps : narration du temps historique, engagement dans l'action et rapport visuel au monde. *Politix. Travaux de science politique*, 39, 86-108.
- Veyne, P. (1996). *Comment on écrit l'histoire*. Paris : Seuil.
- Vienne, P. (2005). Mais qui a peur de l'ethnographie scolaire? Des mystères du terrain au bricolage sociologique. *Éducation et sociétés*, 16(2), 177-192.
- Woods, P. (1986). *Inside schools. Ethnography in educational research*. London : Routledge & Kegan Paul.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.

Woods, P. (1999). L'ethnographie au service de l'éducation. Dans A. Vásquez, & I. Martínez (Éds), *Recherches ethnographiques en Europe et en Amérique du Nord* (pp. 43-72). Paris : Anthropos.

Marie-Claude Bernard est chargée de cours à l'Université Laval dans les domaines de la didactique des sciences et de la psychopédagogie ainsi que dans celui de l'insertion d'étudiants et étudiantes d'origine étrangère dans la culture universitaire. Elle détient un doctorat en sciences de l'éducation de l'Université Paris Descartes et en psychopédagogie de l'Université Laval. Ses intérêts de recherche portent sur les approches du vivant chez des enseignants et enseignantes de biologie, notamment suivant l'approche des récits de vie. Elle a publié un article sur le sujet dans la revue Chemins de formation (2010, n° 15).

Analyser les interactions dans le discours : les interactions discursives proches et lointaines et les limites de la situation en discours

François Leimdorfer, Ph.D.

Laboratoire Printemps, CNRS-UVSQ

Résumé

Lorsque l'on introduit la notion de discours dans l'analyse des interactions langagières, en quoi le champ d'application des notions de situation et d'interaction se trouve-t-il modifié d'une part et, d'autre part, quels moyens méthodologiques peut-on mettre en œuvre pour décrire précisément les interactions en discours? La réflexion proposée ici s'appuiera sur des exemples d'analyse d'interactions écrites entre questions et réponses dans un questionnaire en ligne adressé aux médecins hospitaliers français, dans le cadre d'une recherche sur leurs conditions de travail. Il s'agit donc de lier, à partir d'un travail sur des données attestées, la réflexion théorique, méthodologique et empirique sur les interactions langagières en sociologie.

Mots clés

SOCIOLOGIE DU DISCOURS, INTERACTIONS DISCURSIVES, MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE, RAPPORT QUESTION-RÉPONSE

Introduction

L'interactionnisme symbolique a mis au centre de sa problématique la signification, définie par Mead (1934/1963), comme l'élément nodal de la communication et comme le lieu de l'ajustement des conduites. Pour Blumer (1969),

[l']interactionnisme symbolique repose en dernière analyse sur trois prémisses simples. La première prémisses consiste en ce que les êtres humains agissent sur les choses [...] La deuxième prémisses est que la signification de ces choses apparaît dans l'interaction sociale que l'on a avec autrui. La troisième prémisses est que ces significations sont maniées et modifiées par un processus d'interprétation utilisé par la personne dans le traitement des choses qu'elle rencontre [traduction libre] (p. 2).

Bien entendu, le langage joue dans la construction des significations un rôle central : « Le langage, comme ensemble de symboles significatifs, n'est rien que l'ensemble des gestes qu'emploie l'organisme pour provoquer la réaction d'autrui » (Mead, 1934/1963, p. 282).

Reste que peu de sociologues interactionnistes, hormis Hymes (1964) et Gumperz (1989a ou b) – également anthropologues et linguistes – et en partie Goffman (1981/1987), ont travaillé la « matérialité » du langage, c'est-à-dire se sont appuyés sur les contraintes et les structures proprement linguistiques et paralinguistiques pour analyser le sens des interactions verbales.

Dans cette perspective d'analyse du langage, nous essaierons de décrire, à partir d'énoncés effectivement produits, le rapport question-réponse à des questions ouvertes dans une large enquête en ligne auprès de médecins hospitaliers français¹, et d'en déduire les interactions discursives en jeu.

Or, sans nous situer dans la tradition de la sociologie interactionniste *stricto sensu*, nous examinerons la question de l'interaction dans le champ de la sociologie du langage. Dans ce cadre, nous verrons que la prise en compte théorique et méthodologique de la notion de discours comporte des effets sur l'étendue des notions de situation et d'interaction et, *in fine*, sur le type d'hypothèses que l'on peut mettre en œuvre.

Le problème théorique et méthodologique de l'étendue de la situation et de l'interaction

L'interactionnisme, du moins dans les études nord-américaines au cours des années 1970-80, s'est avant tout intéressé aux situations de face à face, le plus souvent orales, et à des échanges issus de la vie quotidienne. Le courant français d'analyse de discours (Mazière, 2005), à la même époque, s'appuyant sur la linguistique et en partie sur la lexicométrie naissante, et s'inspirant du marxisme, du structuralisme et de la psychanalyse, a travaillé des corpus écrits notamment dans le domaine politique. La notion centrale alors opérante est celle de discours, oral et écrit, dont la prise en compte comporte des effets importants sur la définition des dimensions de la situation, temporelle et spatiale, sur la détermination des interactants, sur les distances proches et lointaines de l'interaction, sur la mesure des interactions et sur la construction du sens. La notion de « discours » engage notamment à ne pas se limiter aux situations de face à face, aux interactions directes entre locuteurs coprésents.

La notion de « discours »

Pour Foucault (1969), le discours est « tantôt domaine général de tous les énoncés, tantôt groupe individualisable d'énoncés, tantôt pratique réglée rendant compte d'un certain nombre d'énoncés » (p. 107). Cette définition est

proche de celle d'autres auteurs se réclamant de l'analyse du discours (Achard, 1993; Pêcheux, 1990). La notion se déploie ainsi dans trois directions, non contradictoires : un « horizon » spatial et temporel (l'« interdiscours ») non délimité (par exemple le « discours politique » en général, mais situé à une époque et dans un espace social); des discours particuliers délimitables et analysables empiriquement (par exemple les discours d'un personnage politique particulier, réunis en corpus); « l'usage du langage en situation pratique, envisagé comme acte effectif, et en relation avec l'ensemble des actes (langagiers ou non) dont il fait partie » (Achard, 1993, p. 10) (par exemple les discours tenus au cours d'un congrès politique dans le cadre de cette situation sociale et de ses finalités). On doit insister, dans cette dernière direction, sur la dimension d'*acte* dans l'usage du langage.

L'analyse du discours n'est ainsi qu'en partie tributaire d'une analyse linguistique, soit la langue et ses structures comme contraintes à l'usage du langage. En effet, si elle doit inscrire la matérialité langagière dans le réseau d'actes, d'activités et de rapports sociaux, le rapport entre les contraintes linguistiques de l'usage du langage et les contraintes sociologiques de ce même usage (par exemple les personnes auxquelles réfèrent un « nous » dans le discours) n'est que rarement direct.

Effets sur la notion de « situation »

Les deux premiers aspects de la notion de « discours » (à savoir l'horizon et les textes délimitables) débordent donc une définition de la situation qui se limiterait à la coprésence des interlocuteurs². Le troisième aspect (le discours comme activité), s'il renvoie bien à une situation « ici et maintenant », la déborde également par la prise en compte de l'écrit, de la temporalité des activités, de la mémoire.

En situation orale de face à face direct, les interlocuteurs sont en situation de coprésence spatiale et temporelle. En revanche, l'écrit permet de faire circuler des énoncés dans des espaces et des temps élargis, alors que les interlocuteurs (scripteur et lecteur) peuvent ne pas être en situation de coprésence. La prise en charge se fait par interprétation des énoncés et elle est asynchrone.

Cependant, les observations en situation effective, par exemple de travail, montrent qu'oral et écrit sont coprésents et interagissent (Fraenkel, 2001; Lacoste, 2001) et que les situations sont de plus en plus « plurisémiotiques » (geste, parole, écriture, image), avec l'usage d'ordinateurs, de tableaux, etc. (Boutet, Gardin & Lacoste, 1995). De plus, les énoncés oraux et écrits peuvent comporter des discours rapportés, c'est-à-dire prononcés ailleurs, avant, par d'autres, identifiables ou non (dictons, on-dit, généralités,

etc.). La mémoire de ces éléments est un facteur important pour le sens à la fois de la situation et des discours produits, pour les interlocuteurs, qu'ils soient en face à face ou non. Le centrage sur le discours et la prise en compte de l'écrit nous conduisent ainsi à intégrer des éléments éloignés et à envisager un élargissement de la situation de face à face.

La situation doit être envisagée selon plusieurs échelles : la coprésence directe, soit la situation « physique »; les éléments référant à un extérieur à cette situation, plus lointains mais présents dans le discours et directement rapportables; les éléments éloignés dans le temps et l'espace, non présents dans le discours, tout particulièrement l'histoire, la culture et le savoir partagés, mais implicites nécessaires à la construction d'un sens³. Schütz, dans sa perspective phénoménologique, avait proposé les notions d'*Umwelt*, le monde proche, le partage d'un même espace et d'une même durée, de *Mitwelt*, le monde lointain, l'intermédiation des institutions et des rôles et de *Vorwelt*, le monde passé (cité par Williams, 1973, p. 190). De plus, comme les sociologues de l'École de Chicago l'avaient souligné (Thomas, dans Grafmeyer & Joseph, 1984, p. 80-81), la situation d'interaction et son sens sont définis à la fois préalablement et par les interactants. Cette situation a des contraintes plus ou moins formelles et plus ou moins négociables, telles que des normes, dont celles de l'interaction, des règles, les statuts des participants, l'objet du discours, etc. Cependant, si, selon les ethnométhodologues (Garfinkel, 1967/2007), les statuts des participants, les rôles, les normes, les rapports de domination, les institutions sont des accomplissements pratiques en situation d'interaction, on ne peut ignorer le fait qu'ils sont préalablement construits et qu'ils s'imposent plus ou moins dans les échanges. Un ordre préalable, socialement défini de la situation, est présent, plus ou moins rigide et plus ou moins intériorisé par les participants.

Il faut enfin soigneusement distinguer les situations physiques de coprésence des locuteurs et les situations posées par les énoncés du discours, c'est-à-dire les situations décrites ou racontées. Il faut également distinguer la situation sociale, par exemple une consultation médicale, définissable par l'analyse sociologique, et la situation d'énonciation, c'est-à-dire la manière dont le locuteur articule ses énoncés à la situation physique, définissable par les repères d'énonciation dans le discours (voir la note 9). De manière générale, il faut distinguer le plan de la situation entre locuteurs du plan de la situation construite par et dans le discours.

Effets combinés du discours et de la situation sur la construction du sens

Chaque participant à une situation se trouve engagé dans des réseaux de discours, de rapports, d'activités, de pratiques, de temporalités et de mémoires

qui débordent le strict cadre temporel et spatial de la situation *hic et nunc*. Comme le déclarent Achard et Wald (1992) à propos de la position ethnométhodologique sur le sens :

le cadre local est un cadre d'observation qui est une coupure arbitraire dans un déroulement (spatial ou temporel) plus large, bref que mémoire et institution interviennent aussi dans la production du sens. [...] même si le sens de l'interaction est reconstruit localement, le 'local' pertinent n'est pas le même pour tous les participants (p. 7-8).

De ce fait, la construction du sens ne peut pas être considérée comme une construction purement « locale », d'autant que l'on peut faire l'hypothèse que des sens sociaux – c'est-à-dire des attributions de sens à des énoncés, à des actes, à des situations, etc. – attendus, récurrents, dominants, circulent dans la société. Ces attributions régulières de sens – ces interprétations – sont bien souvent multiples et la construction d'un sens précis se fera dans un aller-retour entre éléments locaux de la situation et éléments généraux de sens⁴.

Par ailleurs, les discours produits peuvent se rapporter à un « registre d'activités et de discours » (un « domaine de discours » : Achard, 1995, p. 84; Leimdorfer, 2008a, p. 5) d'une part, à un « genre de discours » (formes régulières de discours, Bakhtine, 1952-1953/1984) d'autre part, qui participent à l'ordre de la situation. Registres et genres peuvent d'ailleurs être pluriels et varier au sein d'une même interlocution. Ainsi, au cours d'une consultation médicale, d'une négociation commerciale, d'une discussion professionnelle, les locuteurs peuvent passer d'un échange portant sur les finalités de la situation à un échange portant sur des relations plus personnelles. Ces registres et genres produisent un cadre sémiotique où les discours prennent sens.

Effets sur la portée de l'interaction

Cette conception du discours engage donc l'analyse au-delà des situations locales d'interlocution, c'est-à-dire qu'elle prend en compte les écrits, les relations interdiscursives à distance et la matérialité de la langue (syntaxe, par exemple) comme structure contraignante à l'usage de la parole. On doit donc considérer les interactions proches et celles plus lointaines, et au-delà envisager des éléments non attestés dans le discours, mais nécessaires à l'interprétation des énoncés et de la situation, tout particulièrement les schémas culturels d'interprétation des pratiques, les registres et les genres discursifs, la mémoire des interlocuteurs. Il faut de même envisager le fait que les différents interlocuteurs sont engagés dans des activités et des situations extérieures à la situation en cours et en tiennent compte. L'interaction discursive proprement

dite doit donc intégrer le fait que la situation sociale déborde la situation « ici et maintenant ».

L'interaction dans le discours

Observer l'interaction dans le discours, c'est analyser les actes – matériels et discursifs – et les énoncés des locuteurs et dégager les effets de ces actes sur les autres locuteurs et sur la situation. Ces effets sont les réactions (ou les non-réactions) observables des interlocuteurs. Les réactions peuvent être envisagées de plusieurs manières.

Il s'agit tout d'abord de savoir si la situation d'interlocution en cours, l'acte discursif (question, demande, ordre, etc.) et les énoncés d'un locuteur ont été pris en charge par un ou les autres locuteurs. *Prendre en charge* veut dire « faire silence, accepter, refuser, contester, critiquer ce qui se passe », et ce, sur différents plans : la situation elle-même, le rapport d'interlocution, les statuts des participants, les effets de domination, les actes pratiques (matériels et langagiers), les dire (implicites et explicites, présupposés, préconstruits) et particulièrement les catégorisations proposées. Cette prise en charge peut s'évaluer dans l'interlocution par l'acceptation, la reprise, la contestation, l'interprétation, etc., des énoncés précédents; elle est particulièrement claire dans le cas du rapport question-réponse (voir ci-dessous). La prise en charge marque le pouvoir du discours, c'est-à-dire qu'elle dessine les légitimités (des prises de parole, des locuteurs, des dits, des catégorisations, etc.). Elle est le premier niveau d'interaction directe, que ce soit à l'oral ou à l'écrit.

Il s'agit ensuite d'analyser les formes linguistiques (actes, syntaxe, lexique) des énoncés consécutifs, proches – dans le cas d'un questionnaire par exemple – ou plus lointains – dans le cas d'une conversation ou d'un débat par exemple. L'hypothèse est que l'analyse des formes et de l'énonciation va nous permettre d'inférer les prises en charge et le placement du locuteur dans un espace de discours.

Il s'agit enfin de repérer la circulation discursive par les reprises, formules, dictons, etc., et les discours rapportés dans les énoncés des locuteurs. Ceux-ci constituent un niveau d'interaction « à distance ». La constatation qu'il y a des énoncés récurrents et repris (par constitution de séries à partir de corpus larges) est le signe à la fois d'une circulation, d'un acte de référence à un énoncé, de l'usage de cet énoncé comme légitimant, expliquant, catégorisant⁵.

Généralement, sur le plan de l'interaction locale, on peut dégager plusieurs pistes d'analyse : celle de l'interaction déclaration-réplique ou question-réponse dans les entretiens et dans les questionnaires; celle du « malentendu » et son utilisation méthodologique (*cf.* les écrits de Gumperz, 1989 a et b, ainsi que Leimdorfer, 2001), c'est-à-dire les variations dans les

processus d'interprétation; celle de la reprise ou non de catégorisations proposées dans un entretien (Leimdorfer, 2008b, p. 77-78). Dans les lignes qui suivent, nous regarderons de plus près les interactions question-réponse dans un questionnaire à réponses écrites.

La relation question-réponse

Un questionnaire portant sur les conditions de travail des médecins salariés (cliniques, hôpitaux) a été mis en ligne en 2007-2008⁶, soutenu par les associations et syndicats professionnels. Il comprenait une centaine de questions fermées et cinq questions ouvertes, dont deux ont été traitées par des méthodes lexicométriques. Près de 3200 médecins ont répondu aux questions fermées, et, de ce nombre, 2555 ont répondu aux questions ouvertes. Le but de l'analyse a consisté à dégager les thématiques majeures des réponses. Les deux questions ouvertes traitées étaient les suivantes :

122a. Qu'est-ce que vous aimez le plus dans votre travail de façon générale et dans votre discipline? Expliquez :

122b. Qu'est-ce qui vous semble le plus pénible dans votre travail de façon générale et dans votre discipline? Expliquez :

Le corpus constitué par les séries de réponses est important, les médecins ayant parfois répondu longuement : au total pour les deux questions, près de 150 000 occurrences de formes lexicales ont été relevées. Nous nous attacherons ici non pas au contenu des réponses mais à la relation instituée entre la question posée et la réponse du médecin.

Les différents niveaux de l'interaction

De manière générale, on doit tout d'abord examiner les conditions de production du discours, c'est-à-dire les conditions inhérentes à la situation du médecin répondant, et les conditions de réception du discours, c'est-à-dire les conditions inhérentes à la situation du lecteur qui prend connaissance des énoncés (Pêcheux, 1990, p. 101-102). Ces conditions sont une forme de définition des situations d'interaction.

Les différents niveaux de la situation du médecin répondant

- Un *niveau préalable*, celui où le médecin a été informé de l'enquête, par différents canaux. Pour diverses motivations, il a décidé de répondre et on peut supposer qu'il a considéré la demande d'enquête comme légitime et intéressante.
- Le *premier niveau* est celui d'interlocution directe en situation de face à face : le médecin est devant son ordinateur et a le questionnaire sous les yeux ; il répond aux questions au fur et à mesure (chaque page doit être

validée pour passer à la suivante) pour arriver en fin de questionnaire aux questions ouvertes. Cette situation comporte un discours écrit – le questionnaire – et deux personnages en coprésence : le médecin et l'ordinateur; un troisième est sous-jacent mais présent à la conscience : les instances à l'origine du questionnaire. Comme il s'agit d'un écrit, les interactions directes entre questionneur et questionné ne sont pas possibles, le questionné devant interpréter l'écrit de la question.

- Les *deuxième et troisième niveaux d'interaction* qui interviennent dans l'interaction correspondent aux discours tenus ailleurs et indépendamment de la situation en cours (l'« interdiscours »), et intériorisés par le médecin. Il peut s'agir, d'une part, d'éléments de discours rapportés et repérables dans l'énoncé (principalement narratifs : « dialogue, (non) reconnaissance de l'administration, des collègues » (q. 122b)⁷, etc.), voire d'énoncés généraux que l'on peut attribuer, par hypothèse, à une idéologie partagée (« sauver des gens » (q. 122a)). D'autre part, il peut s'agir d'un discours intérieur basé sur l'expérience du médecin, son vécu, ses émotions, sa formation, son savoir, sa culture; il peut s'agir d'éléments discursifs diffus ou issus d'échanges avec d'autres, des collègues par exemple, éléments plus difficilement repérables et pourtant nécessaires à la constitution d'un sens à ses énoncés.

Ces éléments de la situation définissent les conditions de *production* du discours des médecins répondants.

Les différents niveaux de la situation du lecteur-analyste

L'écrit comportant la plupart du temps un décalage entre la production et la réception du discours, il faut également envisager la situation du lecteur des réponses, qui constitue un autre lieu de l'interaction. Les réponses sont passées par différents filtres avant de constituer la donnée écrite proprement dite : la récupération des réponses et leur transfert sur différents logiciels, les corrections, leur mise en liste, les indexations des caractéristiques des répondants. Le lecteur est confronté à une série de réponses écrites (sur ordinateur et sur papier) de locuteurs qu'il ne connaît que par les caractéristiques qui lui sont indexées telles que l'âge, le sexe, la région, le service et le type d'établissement. Il est en position d'interprétation de ces écrits, variable en fonction de ses connaissances du milieu et du discours médical (*cf.* les termes techniques); la mise en série lui permet de faire des comparaisons et des mises en relation : mots identiques, énoncés semblables ou proches (par une synonymie attribuée aux mots ou aux énoncés), variations, différences. De plus, le lecteur peut ressentir intuitivement des émotions qui

émanent des réponses, notamment l'expression de ce que l'on peut interpréter comme de la colère dans les réponses à la question 122b. Ce ressenti de la colère, qui nécessiterait une analyse technique particulière, est une forme d'interaction du médecin, par son énonciation, vers le lecteur.

Ces éléments de la situation de lecture définissent les conditions de *réception* des lecteurs-analystes du discours des médecins répondants.

Il s'agit à présent de déterminer les interactions entre le médecin et les instances du questionnaire par l'intermédiation du discours du questionnaire et des réponses produites, en prenant en compte la relation question-réponse. Ajoutons que les répondants se situent dans le même champ professionnel et dans les mêmes registres sociaux de discours que les instances du questionnaire. Ainsi ils utiliseront abondamment des sigles, des termes techniques (« *burn out* »), voire des significations non ambiguës dans ce cadre, par exemple « l'anesthésie-réanimation », ici comme discipline et non comme acte. Nous essaierons de montrer que l'adresse implicite des médecins dans leurs réponses, c'est-à-dire à qui ils s'adressent, peut aller d'une adresse générale à la cantonade à une adresse dirigée vers les instances du questionnaire. La situation d'interlocution implique donc des locuteurs identifiables et non identifiables, non coprésents, hormis le médecin lui-même.

Les différents niveaux de prise en charge

La prise en charge de la question est ici un indicateur de l'interaction et se décline en plusieurs niveaux, c'est-à-dire accepter de répondre à la question, accepter ses présupposés, accepter de répondre directement ou dévier la réponse.

Un *premier niveau* est celui d'une non prise en charge, c'est-à-dire ici celui de non réponse, soit de non réponse au questionnaire, soit de réponse au questionnaire, mais de non réponse aux questions ouvertes. Dans les deux cas, cette non prise en charge ne nous est pas accessible, hormis un décompte statistique des non-réponses aux questions ouvertes.

Le *deuxième niveau* est celui d'une prise en charge de la question mais d'une non prise en charge des présupposés de la question, c'est-à-dire de ce qui peut se déduire directement de l'énoncé. Il y a tout d'abord une adresse directe en « vous » qui implique que le médecin réponde en tant que sujet. Ensuite, les présupposés fondamentaux des deux questions sont qu'il y a quelque chose qu'ils aiment ou qu'ils trouvent pénible dans leur travail.

On trouve ainsi quelques cas où le médecin répond que ce qu'il aime, c'est le hors travail. Par exemple à la question 122a. Qu'est-ce que vous aimez le plus..., certains ont répondu : « le temps où je ne suis pas au travail »;

« avoir du temps libre dans la semaine pour faire du sport. Améliorer les salaires sous forme de forfait (les gardes génèrent une disparité de salaire au sein des équipes pour un même statut de ph. [praticien hospitalier]) la pénibilité d'une spécialité médicale doit être reconnue et récompensée, le problème de la retraite doit être revu car je me vois mal endormir des patients fragiles à 65 ans ».

Dans d'autres cas, le médecin répond qu'il n'aime rien ou ne trouve rien de pénible dans son travail. On trouve ainsi pour la question 122a : « rien » (4 occurrences), « actuellement rien », « plus rien » (2 occurrences), « plus rien actuellement », « plus rien la technocratie a détruit ma vocation ». À la question 122b portant sur la pénibilité, on trouve 3 occurrences de « rien » et quelques autres telles que : « Rien ne me paraît pénible. J'ai une bonne naïveté. Je suis convaincue que permettre la réalisation de gestes clinique dans de bonnes conditions est un geste à la fois humain, politique et économique [...] »; « dans ma discipline rien. C'est un vrai choix et j'en suis contente ce qui me pèse le plus c'est le poids de l'administration particulièrement sournoise et incompétente à [X] »; « rien pourvu que nous ne soyons pas harcelé par un chef de service ».

Comme on le voit ici, le médecin prend en charge les questions mais pas leurs présupposés. Cette non prise en charge peut s'interpréter comme le signe d'un non-partage d'une idée qui serait commune, et donc d'une position de sujet qui se place en marge d'un discours supposé partagé, par exemple celui de la vocation, de l'amour du travail en médecine ou de la pénibilité du travail à l'hôpital.

Le *troisième niveau* est celui d'une prise en charge des présupposés de la question, mais avec soit une réponse en continuité avec la question, soit une réponse en décalage avec la question. Ce décalage va nous apprendre quelque chose sur l'interaction.

Il reste cependant à déterminer si les scripteurs répondent : 1) à la question posée; 2) de façon générale ou spécifique; 3) aux deux domaines (travail et discipline); 4) à des questions qui ne sont pas posées; 5) en déviant la question; 6) en posant leur énoncé comme général ou comme particulier à eux-mêmes ou à leur situation par exemple. En bref, la prise en charge de la question peut être complète, partielle, déviante, différente ou négative.

Précisons que la longueur des réponses est variable, elles vont d'un terme unique ou un syntagme (par exemple « consultation », « la relation avec le patient » (122a) ; « stress », « temps de travail » (122b)) à un paragraphe entier. Il est à noter que la réponse est très souvent plurielle, c'est-à-dire qu'elle met en série sous la forme d'une liste plusieurs éléments (par exemple :

« contact avec les patients, polyvalence de ma spécialité, travail en équipe » (122a); « le manque de moyens techniques, le manque de recrutement spécialisé » (122b)). Cette fréquente mise en série nous indique que les médecins, pour mettre en mots ce qu'ils « aiment le plus » ou ce qui leur « semble le plus pénible », disposent d'un ensemble de motivations et d'expériences dans lequel ils puisent.

La réponse en continuité à la question

La prise en charge par le répondant est plus ou moins complète, le répondant se situant dans une interaction question-réponse directe. La réponse peut se faire en continuité syntaxique : selon Achard (1991), la réponse « naturelle » à une question consiste à fournir un syntagme qui puisse être coréférentiel à l'élément de question posé, c'est-à-dire être apte à occuper la place vide de la forme matrice. Dans le questionnaire SESMAT, il s'agit de la réponse à la question « qu'est-ce que? », dans certains cas avec reprise : « *ce que j'aime le plus c'est* », « *ce qui me semble le plus pénible c'est* », ou plus directement, « c'est ». Cependant, l'omission d'un verbe de reprise de la question ou du présentatif – ce qui est le cas de la très grande majorité des réponses – ne constitue pas une rupture, mais une continuité normale du rapport question-réponse. On peut donc considérer que les très nombreux termes lexicaux qui suivent la question (verbes et substantifs) sont la réponse à la question.

Quelques exemples parmi de nombreux autres :

- *Avec reprise* : « *ce que j'aime le plus dans mon travail – à savoir contact avec le patient, suivi du patient, climat de confiance mutuel – disparaît sûrement au sein de l'hôpital public. Cela a un effet démotivant incommensurable pour le praticien. On est à une époque où l'administration toute puissante domine, faisant fi, quoiqu'elle en dise, du bien être du patient. L'administration n'a de considération que pour les praticiens qui souscrivent à sa politique. La dégringolade du statut du ph (et son contrôle croissant par le directeur) n'a rien arrangé... cet effet est accru pour les ph anesthésistes dans la mesure où on a une tendance historique à les considérer comme des médecins de 2^e rang en France... Et de plus, nous ne recrutons pas les patients. Tout ceci fait que l'administration nous considère comme un personnel médico-technique » (122a).*
- *Avec reprise* : « *ce qui me semble le plus pénible est la charge de travail temporelle et psychologique associée à une reconnaissance moyenne de l'administration (à faire). Être toujours plus ou moins pressé pour ne pas être trop en dépassement d'horaire » (122b).*

- *Avec reprise légèrement différente* : « ce qui me semble difficile ne tient pas de ma discipline choisie avec passion en toute connaissance de cause mais plutôt de mes responsabilités administratives (chef de service) acceptées comme un mal nécessaire... et pour lesquelles j'ai trop souvent le sentiment de n'avoir pas la formation suffisante » (122b.).
- *Sans reprise* : « Le contact avec les patients »; « diversité des pathologies, travail dans l'urgence »; « travailler avec une équipe para médicale jeune et motivée »; « diversité du travail »; « la vie » [*phrases nominales ou verbes à l'infinitif*]; « que les enfants (et leurs familles) qui viennent dans le service soient "satisfaits", que certains des projets de service aient pu se concrétiser » [*phrase verbale*] (122a).
- *Sans reprise* : « emploi du temps difficile à moduler »; « gardes de nuit »; « l'absence totale de considération et de reconnaissance pour le travail des médecins de la part des autorités administratives!!! » (122b.).

On remarquera que la position subjective du répondant, indiquée par l'utilisation de pronoms personnels, peut être assumée comme telle, comme dans cet exemple de réponse à la question 122a : « *j'aime* le contact avec les patients et essayer de faire quelque chose pour eux, tenter de leur donner le sourire. *J'aime* les soigner, me poser des questions sur les cas médicaux, trouver ce qu'ils ont, réfléchir sur la clinique, la biologie les traitements, et s'il le faut les accompagner jusqu'à la mort. *J'aime* mon métier ». Elle est aussi, très vite et très souvent, mise en perspective par un énoncé généralisant, comme dans cet exemple cité précédemment : « ce que *j'aime* le plus dans mon travail – à savoir contact avec le patient [...] *on est à une époque* où l'administration toute puissante domine, faisant fi, quoiqu'elle en dise, du bien être du patient ». Nous reviendrons sur ce point.

L'interaction générale est celle d'une acceptation de la légitimité de la question posée et de la possibilité pour l'interlocuteur d'y répondre. Il s'agit pour lui de puiser dans son expérience personnelle et dans l'interdiscours pour émettre un jugement « de façon générale ». Ce jugement général est une forme de prise de distance qui fait une synthèse ou qui relève des éléments les plus typiques ou marquants d'un vécu. Ces éléments sont éventuellement hiérarchisés puisqu'il s'agit de dire ce que l'on aime le plus ou ce qui semble le plus pénible, dans son travail et dans sa discipline. Il y a donc ici des possibilités de prise en charge de deux niveaux de questions, à savoir *le plus* (aimer et sembler pénible), et *travail* et/ou *discipline*. Ainsi certains répondants reprennent le thème d'une partie de la question, par exemple à la question 122a :

- *Dans la discipline* : « l'aspect de médecine "rapide", et la satisfaction personnelle d'être utile dans le travail, la gestion des patients (réa) ».
- *Dans le travail* : « bénéficier du recrutement du CHU dans la spécialité : variété de pratique, variété médicale, association pratique clinique, enseignement et recherche clinique utilité pour les patients évolutivité scientifique et de la pratique ».
- *En général* : « se donner aux autres, du soutien, de la gentillesse, de l'aide dans la souffrance et du soulagement, un travail varié, une bonne ambiance, du dynamisme dans ma discipline : les urgences, les actes techniques, manuels, les consultations ».

La réponse en rupture à la question

Si, de manière majoritaire, les réponses se situent dans la continuité de la question, un certain nombre de réponses sont en rupture syntaxique avec celle-ci, soit en reformulant le thème (par exemple : « *c'est un métier* que j'aime aussi bien la partie soins que l'enseignement universitaire ou la recherche. La relation avec les étudiants (en médecine ou autres) est malheureusement très superficielle à cause de la non-considération des relations humaines dans ce CHU » (122a)); soit en changeant le thème (par exemple : « *dans le temps* j'aimais soigner les gens, mais *maintenant* je n'aime plus rien dans mon travail et je travaille par obligation alimentaire et je continue à être médecin car je ne sais rien faire d'autre et de toute façon je n'ai pas le courage d'entamer une autre carrière » (122a)); soit en répondant à autre chose que la question posée (par exemple : « *je* me sens de plus en plus compétent dans ce que je fais »; « *j'ai* présenté un AVC hémorragique le 4 mars 2007. Pas d'antécédents particuliers. J'ai 46 ans, je ne bois pas, je ne fume pas et suis sportif. Tout ceci dû à l'augmentation d'activité majeure et de surcharge aux urgences. J'ai été hospitalisé 7 semaines et j'ai tout récupéré je met en cause le non respect de la permanence des soins par les médecins généralistes » (122a)). On constate ainsi que de nombreux répondants s'engagent dans des narrations de leur situation et vécu, tout particulièrement dans la réponse à la question 122b.

Les répondants reprennent ici l'initiative de la parole et de la thématization de l'énoncé, souvent en introduisant un « je » fréquemment suivi d'un énoncé général (par exemple : « *je* suis médecin au samu [service d'aide médicale urgente] [*particulier*], la relation au patient est toujours privilégiée, la profession est gratifiante » [*général*] (122a); « *je* suis confrontée à des problèmes humains et matériels qui diminuent notre efficacité de médecin du travail [*particulier*] : absence d'infirmière, pas de logiciel de médecine du travail, pas d'accès au planning informatique des agents etc. [*général*] »

(122b)). À l'inverse, un énoncé général est souvent suivi d'une mise en situation (par exemple : « le travail en équipe [*général*] je gère une équipe sympa médicale et paramédicale avec beaucoup de respect à mon égard car j'ai contribué au développement de ce service à tous les niveaux sur le plan matériel et humain [*particulier*] » (122a); « la relation avec les autres administrations non-médicales [*général*]. Je m'occupe de détenus [*particulier*] et les relations avec les ministères de la police et de l'intérieur sont très pénibles [*général*] » (122b)). Les énoncés se situent donc sur un axe qui va de la généralité hors contexte (par exemple : « le plaisir de soigner et soulager » (122a); « la routine » (122b)) à des particularités liées au contexte, à la situation, au vécu, à la position personnelle.

Cette dimension de tout énoncé d'être situé dans un axe qui va de la localisation de la situation particulière à la généralité⁸, nous permet d'avancer dans la question de la prise en charge et de l'interlocution proche et lointaine. Nous pouvons faire l'hypothèse que des énoncés généraux du type « sauver une vie humaine » ou encore « contact avec les patients » – même s'ils correspondent à une synthèse du vécu ou de la pensée propres du médecin – sont posés, par leur généralité même, comme étant acceptables et légitimes dans des situations diverses pour des interlocuteurs variés. L'utilisation de l'infinitif par exemple efface les marques de temps, de sujet, de déroulement de l'action. On peut en déduire que le médecin énonçant ces généralités s'adresse à la cantonade : à la fois aux instances qui ont produit le questionnaire et à un interlocuteur imaginaire non déterminé, mais capable de comprendre et d'accepter (ou réfuter) ce qui est dit. On peut également faire l'hypothèse que nombre de ces énoncés généraux réfèrent à un interdiscours partagé (une idéologie de la pratique médicale?), que ce soit dans la société globale (« soigner, "sauver des vies" »), ou dans le monde professionnel (« la variété des pathologies. Soigner!! »). De ce fait, le champ de l'interlocution dépasse de beaucoup le rapport médecin répondant-instance questionnante.

Par ailleurs, l'usage du « je » impliquant un « tu » possible crée l'intuition, pour le lecteur, que ce discours s'adresse directement à lui et donc aussi aux instances du questionnaire. Ces énoncés sont d'ailleurs particulièrement fréquents dans les réponses à la question 122b (« ce qui vous semble le plus pénible... ») où tout se passe comme si ces instances étaient mises à la place de témoins des problèmes et de la colère des médecins. Par exemple cette réponse très longue, abrégée ici :

« être considérée [*je*] présupposé] comme un pion par la hiérarchie administrative et médicale. L'indifférence totale à l'égard du travail habituel et des services rendus quotidiennement

en plus des tâches prédéfinies. Par exemple, cela fait maintenant 8 ans que je travaille ici; j'attends toujours mon bureau, je partage une ancienne réserve à berceaux de 8 m carrés avec une collègue également temps plein et cela fait maintenant 7 mois que j'attends : une clé! [...] » (q. 122b).

Nous avons donc deux axes de prise en charge qui se combinent : le premier qui est en continuité ou en rupture syntaxique ou thématique, le second qui situe l'énonciation de manière locale et personnelle ou de manière générale et universelle. La rupture syntaxique ou thématique, avec ou sans particularisation par le « je », opère une interaction déviante par rapport à la littéralité de la question, tout en y répondant à sa manière. L'énoncé en généralité, que ce soit par rapport à une situation particulière ou non, que ce soit en continuité ou en rupture à la question, pose une validité et légitimité de cet énoncé dans des situations sociales de lecture variées, et une interaction avec un lecteur générique, identifiable (les instances du questionnaire) ou non.

Conclusion

Dans cette analyse, nous avons privilégié la dimension d'acte du discours : les actes de la question et de la réponse, les prises en charge et les formes linguistiques et pragmatiques de la réponse. Nous n'avons pas fait état des grandes thématiques des contenus des réponses des médecins aux deux questions ouvertes, thématiques qui permettent d'inférer leurs principaux « points de vue » sur leurs conditions de travail et de faire des hypothèses sur les lieux sociaux dans lesquels ils se situent pour énoncer leurs réponses⁹.

L'analyse des interactions question-réponse de ce corpus nous conduit vers d'autres hypothèses sociologiques. Les questions ouvertes posées interpellaient le médecin en tant que sujet, devant faire part d'un ressenti, et non d'une opinion sur une situation générale. Or on constate que les médecins situent leur expérience par rapport à des normes de bonne pratique, à une éthique, à des idées dominantes, à leurs attentes. L'acte central que l'on peut donc dégager est celui d'une légitimation de leurs dires par la mobilisation de généralités admises.

Les principaux résultats de l'analyse peuvent être résumés comme suit :

- Nous avons une *première posture* – rare – de non prise en charge des présupposés, qui place le médecin à la marge d'une doxa de la vocation, du goût au travail ou de sa pénibilité. Celle-ci pourra être légitimée en référant par exemple à une situation passée de la médecine hospitalière (par exemple en réponse à « ce que vous aimez le plus... » : « plus rien actuellement »).

- Une *seconde posture* prend en charge les questions, avec des énoncés généralisant, valables au-delà de la situation particulière du médecin : le discours pose que la validité de l'énoncé, sa « valeur de vérité », ne dépend pas d'un locuteur, d'un temps ou d'un lieu particuliers. Ces énoncés ne nécessitent pas une légitimation, ils sont légitimes en soi (par exemple : « écouter, examiner, diagnostiquer, guérir, soulager, la reconnaissance des patients, les relations humaines, l'aspect scientifique » (112a)).
- Une *troisième posture* légitime les généralités par l'expérience particulière du médecin, ou vice-versa (par exemple : « le contact avec les patients et les soigner, les aider à aller mieux. le métier de médecin est, pour moi, le plus fantastique métier au monde. chez moi, il répond à une vocation très profonde. J'ai de la chance de faire un tel métier qui me demande un grand don de moi-même aux autres. Mais je reçois tellement en retour que c'est magnifique! » (122a)).
- Une *quatrième posture* ne renvoie qu'à la situation particulière du répondant. Dans ce dernier cas, il n'y a pas non plus de légitimation, le lecteur est en position de témoin de la situation du répondant (par exemple en réponse à « ce qui vous semble le plus pénible... » : « les nuits passées dehors (surtout l'hiver) je suis le seul décideur sur les lieux d'intervention avec la barre assez haute celle de ne pas me tromper ou du moins faire du mieux que je peux... je dois décider dans l'incertitude. ne pas montrer mes doutes à l'équipe pour ne pas la déstabiliser »).

Les médecins répondants construisent ainsi différentes situations discursives, qui ne sont, répétons-le, ni les situations d'interlocution directe ni les situations décrites par leurs énoncés. La situation discursive se définit alors par une combinaison entre :

- la place d'énonciation que le répondant se donne : sujet ancré dans sa situation personnelle, sujet énonçant une généralité valable au-delà de sa situation, sujet légitimant sa situation par des considérations générales ou exemplifiant celles-ci par son expérience personnelle;
- les interlocuteurs réels et imaginaires auxquels les répondants s'adressent : interlocuteurs identifiables et situés (les instances du questionnaire) ou génériques et non situés, pouvant prendre en charge les énoncés généraux, avec ou sans légitimation par l'expérience personnelle (tout lecteur).

Nous avons ainsi plusieurs constructions de sens, comprises comme des mises en relation, par l'énonciateur, d'énoncés sur sa situation personnelle et

d'un discours général : un sens supposé partagé dans la société, car l'énonciateur ne légitime pas ses énoncés généralisant; un sens posé comme issu de son expérience personnelle, qu'il légitime par des énoncés généralisant ou, à l'inverse, des énoncés généraux légitimés par son expérience personnelle; un sens subjectif issu de son expérience personnelle où le lecteur est témoin de la situation qui lui est faite, situation que le lecteur est supposé comprendre comme anormale et qui implique donc qu'il partage les critères d'une certaine normalité.

Par ailleurs, la quantité et la qualité des réponses obtenues, leur longueur et leur contenu nous font penser que les répondants ont été pris par des motivations qui dépassent de loin la simple interaction médecin-questionnaire, notamment les réactions aux évolutions de l'organisation et des politiques hospitalières françaises. De très nombreux énoncés font ainsi état des transformations de la situation hospitalière (importance des changements organisationnels, rôle accru de l'administration et des normes nouvelles, manque de ressources humaines et matérielles, etc.) et renvoient aux discours et pratiques politiques générales de la santé et aux acteurs qui les portent. Ces différents éléments et le champ des discours convoqués (doxa, politique, idéologie) dessinent ainsi l'étendue de ces situations discursives.

Prendre en compte la notion de discours, c'est donc analyser les interactions au plus près des échanges langagiers attestés, c'est intégrer toutes les dimensions de la communication orale et écrite, avec ses conséquences sur les contours de la situation d'interlocution présente et plus lointaine et sur les locuteurs – les interactants présents et absents de la situation de coprésence –, c'est évaluer le placement subjectif ou généralisant du locuteur énonçant et l'importance de l'interdiscours social.

Notes

¹ Estryn-Behar, M., Leimdorfer, F., & Picot, G. (2010). Comment des médecins hospitaliers apprécient leurs conditions de travail. Réponses aux questions ouvertes d'une enquête nationale.

² Ainsi Goffman indique (1988, p. 146) : « Je définirais une situation sociale comme un environnement fait de possibilités mutuelles de contrôle, au sein duquel un individu se trouvera partout accessible aux perceptions directes de tous ceux qui sont "présents" et qui lui sont similairement accessibles. Selon cette définition, une situation sociale se produit dès que deux ou plusieurs individus se trouvent en présence mutuelle immédiate, et se poursuit jusqu'à ce que l'avant-dernière personne s'en aille ».

³ cf. les notions de culture partagée, *common sense*, *common knowledge*, langage naturel, avancées par les sociologues interactionnistes et les ethnométhodologues.

⁴ Par exemple, un énoncé décontextualisé tel que « vous allez rencontrer un bel et sombre inconnu » peut être interprété, d'un point de vue général s'appuyant sur des connaissances communément partagées, comme une prédiction astrologique, et donc recontextualisé dans ce registre. Le même énoncé lu sur une affiche ou dans une liste de films fera pencher l'interprétation vers le titre, en français, du dernier film de Woody Allen... Mais bien entendu, le titre du film, pour faire sens, s'appuie sur la reconnaissance sociale de cet énoncé comme formule prédictive.

⁵ cf. les énoncés récurrents, par exemple « purification ethnique » étudié par Krieg-Planque (2003), « total », par Faye (1972) et « nous sommes en Afrique », par Leimdorfer (2006).

⁶ Enquête *Santé et satisfaction des médecins au travail* (SESMAT) mise en œuvre par l'unité PRESST-NEXT-SESMAT de la Coordination Centrale de la Médecine du Travail de l'Assistance Publique-Hôpitaux de Paris (Dr M. Estryn-Behar) ainsi que par un Comité de pilotage associant les représentants des syndicats de médecins et de pharmaciens INPH, CPH, SYNPREF, ainsi que de l'Association nationale de médecine du travail et d'ergonomie du personnel hospitalier ANMTEPH et du réseau de soins palliatifs. Les résultats de l'enquête sur les questions fermées ont fait l'objet d'articles dans la presse spécialisée. L'article (Estryn-Behar, Leimdorfer, & Picot, 2010) sur les questions ouvertes analyse, par des méthodes lexicométriques, les principaux thèmes issus des réponses et les croise avec les caractéristiques des répondants.

⁷ Les exemples donnés sont les réponses complètes à la question, sauf indications contraires par [...] et selon l'orthographe, la syntaxe et la ponctuation des répondants. Les italiques sont de moi-même (FL).

⁸ C'est-à-dire d'être soit « embrayé » à la situation d'énonciation (avec des marques énonciatives qui font repérage : « je », « ici », « maintenant », etc.), soit non « embrayé », ce que Benveniste appelait discours versus récit (1966, p 238-239).

⁹ À savoir pour « ce qu'ils aiment le plus » : le rapport aux patients, le travail en équipe, la diversité des actes et des pathologies, la recherche et l'enseignement, soigner et être utile; pour « ce qui leur semble le plus pénible » : l'agressivité des malades et des familles, l'absence de considération, la lourdeur des gardes et la difficulté d'avoir une vie de famille, le poids du travail administratif et la difficulté de faire son métier. On peut inférer que les lieux sociaux dans lesquels ils se situent dans leurs énoncés peuvent être au sein de la profession (par exemple « soigner »), au sein de l'hôpital en général (par exemple « le travail administratif ») ou au cours des consultations (par exemple « l'agressivité des patients »), dans un lieu situé entre vie professionnelle et vie personnelle (par exemple « lourdeur des gardes », « difficulté de la vie de famille »). Voir Estryn-Behar, Leimdorfer et Picot, 2010.

Références

Achard, P. (1991). Une approche discursive des questionnaires : l'exemple d'une enquête pendant la guerre d'Algérie. *Langage et société*, 55, 5-40.

- Achard, P. (1993). *Sociologie du langage*. Paris : Presses universitaires de France.
- Achard, P. (1995). Formation discursive, dialogisme et sociologie. *Langages*, 117, 82-96.
- Achard, P., & Wald, P. (1992). Sociologie, langage et interprétation, les enjeux de l'ethnométhodologie. *Langage et société*, 59, 5-12.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale. Les genres du discours* (trad. A. Aucouturier). Paris : Gallimard. (Ouvrage original publié en 1952-1953).
- Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale 1*. Paris : Gallimard.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism. Perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Boutet, J., Gardin, B., & Lacoste, M. (1995). Discours en situation de travail. *Langages*, 117, 12-31.
- Estryn-Behar, M., Leimdorfer, F., & Picot, G. (2010). Comment des médecins hospitaliers apprécient leurs conditions de travail. Réponses aux questions ouvertes d'une enquête nationale. *Revue française des affaires sociales*, 4, 27-52.
- Faye, J.- P. (1972). *Théorie du récit. Introduction aux « langages totalitaires »*. Paris : Hermann.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : NRF-Gallimard.
- Fraenkel, B. (2001). Enquêter sur les écrits dans l'organisation. Dans A. Borseix, & B. Fraenkel (Éds), *Langage et travail. Communication, cognition, action* (pp. 231-261). Paris : CNRS.
- Garfinkel, H. (2007). *Recherches en ethnométhodologie* (trad. M. Barthélémy, B. Dupret, J.- M. de Queiroz & L. Quéré). Paris : Presses universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1967).
- Goffman, E. (1987). *Façons de parler* (trad. A. Kihm). Paris : Minuit. (Ouvrage original publié en 1981.)
- Goffman, E. (1988). *Les moments et leurs hommes*. Paris : Le Seuil/Minuit.
- Grafmeyer, Y., & Joseph, I. (1984). *L'École de Chicago, naissance de l'écologie urbaine*. Paris : Aubier.
- Gumperz, J. J. (1989a). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : Minuit.

- Gumperz, J. J. (1989b). *Sociolinguistique interactionnelle, une approche interprétative*. Paris : L'Harmattan.
- Hymes, D. (1964). The ethnography of communication. Special publication. *American Anthropologist*, 66(6), part 2.
- Krieg-Planque, A. (2003). *Purification ethnique, une formule et son histoire*. Paris : CNRS.
- Lacoste, M. (2001). Quand communiquer c'est coordonner. Communication à l'hôpital et coordination des équipes. Dans A. Borseix, & B. Fraenkel (Éds), *Langage et travail* (pp. 323-349). Paris : CNRS.
- Leimdorfer, F. (2001). L'interculturel dans le discours, ou le passage de la frontière. Exemples d'entretiens réalisés en français, en Côte d'Ivoire. Dans R. de Villanova, M. Hily, & G. Varro (Éds), *Construire l'interculturel?* (pp. 139-166). Paris : L'Harmattan.
- Leimdorfer, F. (2006). "Tu sais, on est en Afrique". Essai d'analyse de séquences discursives orales. *Semen*, 21, 49-71.
- Leimdorfer, F. (2008a). Présentation : registres discursifs, pratiques langagières et sociologie. *Langage et société*, 124, 5-14.
- Leimdorfer, F. (2008b). Registres discursifs "montrés" de l'espace public à Abidjan : considérations, bavardages, dossiers et autres histoires. *Langage et société*, 124, 73-87.
- Mazière, F. (2005). *L'analyse du discours. Histoire et pratiques*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mead, G. H. (1934/1963). *L'esprit, le soi et la société* (trad. J. Cazeneuve). Paris : Presses Universitaires de France.
- Pêcheux, M. (1990). *L'inquiétude du discours*. Paris : Éditions des Cendres.
- Williame, R. (1973). *Les fondements phénoménologiques de la sociologie contemporaine : Alfred Schütz et Max Weber*. La Haye : Nijhoff.

François Leimdorfer est chargé de recherches au CNRS, en sociologie. Il a travaillé, dans la perspective d'une sociologie du langage, sur les rapports sociaux en milieu urbain africain, sur les discours sur la ville, sur la prise en compte du langage en sociologie (*Les sociologues et le langage* (2010). Paris, Éd. de la MSH)

Tradition de Chicago et interactionnisme : des méthodes qualitatives à la sociologie de la déviance¹

Jean Poupart, Ph.D.

Université de Montréal

Résumé

Jusqu'à la fin des années 1960, la méthodologie qualitative s'est en bonne partie développée grâce aux avancées de la sociologie américaine, et plus spécifiquement grâce à l'apport de la tradition de Chicago et de l'interactionnisme symbolique. Au cours des années 1960 et 1970, le courant interactionniste effectue une percée importante dans certains champs comme ceux de la sociologie de la déviance et de la criminologie. Dans cet article, je traite des contributions de la tradition de Chicago à l'étude des réalités sociales, mais également au développement des méthodes qualitatives et de la sociologie de la déviance. En plus de leur conception interactive de l'acteur et du monde social, de la place accordée à la recherche empirique, de la valorisation des méthodes qualitatives et d'une introduction aux thèses constructivistes de la déviance, le texte fait ressortir deux aspects majeurs de cette tradition : l'importance d'être à la fois à proximité et à distance des points de vue et des expériences des acteurs de manière à mieux les saisir et les objectiver; la tension dans ce courant entre s'inscrire dans la mouvance du positivisme scientifique et s'en dégager tout au long de la première moitié du 20^e siècle et encore davantage à partir des années 60.

Mots clés

INTERACTIONNISME SYMBOLIQUE, TRADITION DE CHICAGO, HISTOIRE DES MÉTHODES QUALITATIVES, PERSPECTIVES DES ACTEURS, SOCIOLOGIE DE LA DÉVIANCE

Introduction

Le présent article fait suite à la conférence d'ouverture d'un colloque sur l'usage des perspectives interactionnistes en recherche (Morrissette, Bernard & Guignon, 2010). La tâche qui m'avait alors été assignée était de présenter un bref historique de la tradition de Chicago et de mettre en lumière le contexte dans lequel se sont développés les méthodes qualitatives et l'interactionnisme symbolique, un courant issu de cette tradition, en prenant comme champs d'application la sociologie de la déviance et la criminologie. Toutefois,

comment peut-on synthétiser une tradition qui, sur les plans théorique et méthodologique, date de plus d'une centaine d'années? Comment aussi peut-on décrire en quelques pages en quoi l'interactionnisme symbolique a pu marquer la sociologie de la déviance et la criminologie? Je devrai inévitablement me contenter de tracer les grandes lignes de cette histoire.

L'article comporte trois parties. Dans la première, je mentionnerai comment j'ai été initié à la perspective interactionniste et relèverai les principales idées que j'en ai retenues. Dans la deuxième partie, je ferai un bref historique de la tradition de Chicago, en distinguant la « première École » – notamment celle des années 1918 à 1935 –, et la « seconde École », plus spécifiquement associée à l'interactionnisme symbolique des années 1940, 1950 et 1960, toutes deux déterminantes dans l'évolution des méthodes qualitatives. Dans la troisième partie, je traiterai de l'essor de la sociologie interactionniste de la déviance dans les années 1960 et 1970. Deux thèmes seront abordés : celui de la déviance envisagée sous l'angle d'une construction sociale et celui de l'analyse des processus d'implication dans la déviance, celle-ci étant définie comme les conduites qui sont socialement réprouvées.

La tradition de Chicago : influence et contributions

D'entrée de jeu, il importe de préciser que j'entends par tradition de Chicago, en m'inspirant de Chapoulie (2001), l'ensemble des travaux produits dans le contexte du Département de sociologie de l'Université de Chicago, de la fin du 19^e siècle jusqu'à la fin des années 60. Au sein de cette tradition, on distingue souvent deux écoles, comme je l'ai fait en introduction : la première École de Chicago, qui prend forme à la fin du 19^e siècle et se maintient jusqu'aux années 30 avec comme moment fort les années 1918-1935; la seconde École de Chicago, qui fait plus spécifiquement référence aux travaux d'inspiration interactionniste réalisés à l'intérieur comme à l'extérieur de ce département au cours des années 40, 50 et 60.

En ce qui concerne le courant de l'interactionnisme symbolique en tant que tel, il tire ses origines des travaux de Dewey, James, Cooley et Mead au tournant du siècle dernier (Mullins & Mullins, 1973). Jusqu'à sa mort en 1931, Mead en est le principal artisan au travers notamment de ses cours de psychologie sociale qui connaissent une grande popularité auprès des étudiants de l'École de Chicago. Herbert Blumer, son étudiant, prend la relève comme figure centrale dans les années 30 et 40. Il en explicite les fondements et, comme on le sait, il en invente la dénomination en 1937². Après la Seconde Guerre mondiale jusqu'à la fin des années 60, l'interactionnisme continue de se diffuser. Son influence se fait sentir jusque dans d'autres centres universitaires. C'est au cours de cette période que sont formés Strauss (Ph.D. en 1945),

Becker (Ph. D. en 1951), Friedson (Ph.D. en 1952) et Goffman (Ph.D. en 1953) et, par ailleurs, que cette perspective est appliquée dans certains champs de spécialisation comme la sociologie des occupations, du monde médical et de la déviance. Même si, depuis les premières propositions de Blumer, on peut identifier différents types d'interactionnisme (voir les distinctions établies par Morrissette, 2011), je les laisserai ici de côté en utilisant de façon relativement indistincte les termes *interactionnisme* et *interactionnisme symbolique*.

« *Becoming an interactionnist* »³

Comment suis-je devenu interactionniste? Au tournant des années 1970, j'ai étudié au Département de sociologie de l'Université McGill. À l'image de la sociologie américaine dans son ensemble, ce département était traversé par quatre grandes orientations théoriques : le structuro-fonctionnalisme, le néo-marxisme, l'interactionnisme symbolique et l'ethnométhodologie, ces trois derniers courants étant minoritaires mais en pleine ascension. Bien que sensible au courant néo-marxiste, j'ai progressivement été influencé par la perspective interactionniste en entrant « au contact des autres », pour le dire ainsi, et en particulier au contact de deux sociologues américains : Prudence Rains, ma directrice de thèse, de même que Malcolm Spector, mon codirecteur informel.

Rains avait auparavant étudié avec John Kitsuse, un ethnométhodologue, et Spector avec Howard Becker, un interactionniste bien connu. Tous deux étaient spécialistes des méthodes qualitatives ainsi que de la sociologie interactionniste de la déviance et des problèmes sociaux. Dans leurs enseignements des méthodes qualitatives, ils avaient recours à une formule s'inspirant de celle préconisée par l'École de Chicago. Les étudiants étaient invités à étudier les objets qui les intéressaient en allant sur le terrain et en discutant de leurs expériences dans le séminaire. J'ai ainsi été formé comme un interactionniste, et j'ai amplement utilisé cette perspective dans mes enseignements et mes recherches. J'ai été plus précisément influencé par les sociologues de la deuxième École de Chicago comme Becker, Goffman⁴ et Strauss. La perspective adoptée par ces derniers se rapproche de ce qu'Atkinson et Housley (2003) associent à une forme plus générale d'interactionnisme se centrant, entre autres, sur les interactions sociales, la construction des identités et des trajectoires, les savoirs des acteurs et leurs routines, tout en les étudiant dans divers contextes comme ceux des institutions ou encore, des mondes du travail ou de la déviance.

Par ailleurs, si les perspectives évoluent avec le temps, comme le soutiennent les interactionnistes, il va sans dire que la mienne s'est elle aussi transformée, notamment au contact d'auteurs appartenant à d'autres approches tels que Bourdieu, Foucault et Castel, pour n'en nommer que quelques-uns.

Aucune perspective théorique, aussi éclairante soit-elle, n'est suffisante pour saisir en totalité la complexité des phénomènes sociaux. Par exemple, les analyses interactionnistes s'avèrent particulièrement riches lorsqu'il s'agit de comprendre de quelle manière les institutions contribuent au façonnement des trajectoires et des identités, mais elles ne nous éclairent pas toujours avec autant d'acuité lorsqu'il s'agit d'examiner les variables structurales susceptibles d'affecter ces mêmes trajectoires.

Quelques apports de la tradition de Chicago

Pour résumer ce que je retiens de la tradition de Chicago et en particulier de l'interactionnisme symbolique, la formule qui me semble la plus appropriée consiste à dire que les interactionnistes s'attachent à « rendre compte » et à « tenir compte » de la perspective des acteurs sociaux dans l'appréhension des réalités sociales. La formule semble de prime abord simple, mais son application est beaucoup plus complexe qu'il n'y paraît.

Rendre compte avec subtilité et profondeur des expériences et des perspectives des acteurs

Par l'expression *rendre compte*, j'entends d'abord le fait de décrire, de façon nuancée et détaillée, les expériences et les points de vue des acteurs individuels ou collectifs à l'étude. Le projet de réaliser des ethnographies en profondeur et de l'intérieur de l'univers des acteurs n'est pas unique à l'École de Chicago et aux interactionnistes (on le retrouve tout autant en anthropologie), mais il en constitue sans aucun doute un apport déterminant. Un tel programme ne va pas de soi, d'une part parce qu'il nécessite une connaissance fine de l'univers des acteurs que seule une grande proximité permet d'atteindre et, d'autre part, parce qu'il n'est pas aisé de bien cerner la multiplicité et la richesse des expériences et des points de vue de chacun. Cette tâche devient encore plus complexe lorsqu'on se donne au surplus comme objectif de dégager les processus et les cheminements que les différents acteurs ont en commun.

En corollaire, rendre compte avec subtilité et profondeur implique que l'on maîtrise les méthodes de recherche donnant accès à l'univers des acteurs. Bien que la tradition de Chicago ait fait appel à l'emploi de multiples méthodes, y inclus quantitatives, elle a toujours privilégié l'usage des méthodes qualitatives.

Rendre compte de ce qui influence les expériences et les perspectives des acteurs

La description des expériences et des points de vue des acteurs, aussi fondamentale soit-elle, n'est pas suffisante pour pouvoir en rendre compte. Dans la tradition de Chicago, il faut également chercher à comprendre ce qui

influence ces expériences et ces points de vue en montrant en quoi ils sont socialement façonnés. Ces expériences et ces points de vue se construisent en étroite relation avec les groupes et les institutions auxquels les acteurs sont rattachés et auxquels ceux-ci participent de plain-pied. Ils sont de surcroît à mettre en rapport avec les conditions d'existence des acteurs. Pour les interactionnistes, il s'avère donc impossible de comprendre, par exemple, l'univers du malade ou du « malade mental » – comme sont parvenus à le faire Strauss, Fagerhaugh, Suczeq et Wiener (1985), de même que Goffman (1961/1968) – si on ne resitue pas ses expériences dans le contexte organisationnel dans lequel ce malade s'insère, que ce soit celui de l'hôpital ou de l'asile. Les acteurs participent activement à la construction de leur propre univers, mais ils n'en sont pas moins soumis, plus ou moins intensément selon les circonstances, aux multiples contraintes qui pèsent sur eux.

Tenir compte du sens que les acteurs donnent à leur réalité et des conditions de leurs pratiques

Que faut-il entendre maintenant par l'expression *tenir compte*? En premier lieu, les interactionnistes soutiennent que nous ne pouvons pas comprendre les conduites sociales en faisant abstraction du sens ou des significations que les acteurs donnent à leur réalité ou, si l'on préfère, de leurs définitions de la situation comme le dit Thomas (1923; Thomas & Thomas, 1928). Ce dernier ajoute qu'il n'est pas nécessaire que ces définitions de la situation correspondent à la réalité pour qu'elles influencent la manière d'agir des acteurs : « *If men define situations as real, they are real in their consequences* » (Thomas & Thomas, 1928, p. 572), ce qui signifie que « les situations que les êtres humains définissent comme réelles sont réelles par leurs conséquences ». En clair, si les acteurs considèrent une situation comme réelle, ils agiront en conséquence même si leur lecture de la réalité s'avère non fondée d'un point de vue objectif. Afin d'illustrer ce point, je peux prendre un exemple tiré d'une étude réalisée au milieu des années 70 sur la carrière des joueurs de hockey junior (Poupart, 1978, 1999). J'avais interviewé 39 joueurs évoluant dans la Ligue de hockey junior majeur du Québec, ligue qui à l'époque – et encore aujourd'hui – constituait la porte d'entrée pour accéder à une carrière dans le hockey professionnel. À quelques exceptions près, les joueurs étaient convaincus qu'ils réussiraient à joindre les rangs professionnels. En réalité, seuls deux y sont parvenus. Les joueurs avaient donc pour la plupart une « lecture faussée » de la réalité, mais le fait qu'ils étaient persuadés de leurs chances de carrière modifiait totalement leur façon d'agir. Par exemple, ils acceptaient plus volontiers les exigences que leur imposaient les organisations et la très grande majorité d'entre eux abandonnaient les études pour se

consacrer entièrement au hockey, afin de mettre « toutes les chances de leur côté ».

En second lieu, les interactionnistes estiment que le sens que les acteurs donnent à leur réalité – bien qu'indispensable – ne peut suffire à lui seul à la compréhension des conduites sociales. Il est tout aussi important de tenir compte des conditions susceptibles d'influencer les expériences et les trajectoires de chacun. Ainsi, Strauss (1971) s'est intéressé aux carrières dans les arts en partant de l'hypothèse que l'on ne peut saisir ce qui amène des jeunes à vouloir se lancer dans ce type de carrière sans prendre en considération à la fois le sens qu'ils donnent à la pratique de cette activité et le rôle que joue l'entourage dans la découverte, fondée ou non, du talent qu'ont ces jeunes et de leurs dispositions pour ce type de travail. Pour Strauss, il existe en outre une « machinerie » – constituée notamment de diverses organisations artistiques, à l'intérieur comme à l'extérieur du monde scolaire – avec laquelle les jeunes viennent en contact, et qui contribue grandement à susciter leur intérêt pour les arts et ce, même s'ils n'en sont pas toujours conscients. Dans le champ spécifique de l'étude des occupations, les interactionnistes parlent de « contingences de carrière », c'est-à-dire de conditions qui, sans être toujours nécessaires, vont néanmoins orienter les trajectoires professionnelles (le fait de faire partie des meilleures écoles, par exemple). Contrairement à ce que l'on entend parfois, la perspective interactionniste n'est donc pas que subjectiviste, c'est-à-dire seulement centrée sur la perspective des acteurs. Elle est également objectiviste puisqu'elle s'intéresse à la manière dont les conditions objectives façonnent les carrières et l'interprétation qu'en donnent les acteurs.

Tenir compte et se distancier des « explications » que les acteurs donnent de la réalité sociale

Il y a un second sens que l'on peut donner à l'expression *tenir compte*. Prenons l'exemple des entretiens de recherche. Lorsque les interviewés nous font part explicitement ou implicitement des interprétations de leur monde ou du monde qui les entoure, que valent ces interprétations? Quel statut leur accorder lorsque nous analysons la ou les « réalité(s) » des acteurs?

Bourdieu, Chamboredon et Passeron (1968) invitent à faire preuve de vigilance épistémologique à l'égard des interprétations des acteurs dans la mesure où il ne faut pas confondre « la réalité » avec sa représentation. Cette posture se retrouve également chez les interactionnistes. Comme le souligne Chapoulié (1973, 1984), Hughes se distancie des discours que les professionnels tiennent à propos de leur profession puisqu'il voyait ces discours comme le reflet de leurs intérêts et de leur vision des choses. On trouve une mise à distance semblable chez Park à propos de la conception que

les réformistes (les « *do gooders* ») et les travailleurs sociaux du début du siècle dernier se faisaient des problèmes sociaux. Park espérait que la sociologie permettrait une analyse plus objective des phénomènes sociaux.

Autant les interactionnistes incitent à une certaine distanciation par rapport aux points de vue des acteurs sociaux, autant ils insistent sur la nécessité de les prendre en compte. Dans son livre intitulé *Outsiders*, Becker (1963) soutient que sous l'angle de la société conventionnelle, les « déviants » apparaissent comme des étrangers (« *outsiders* »), mais que du point de vue de ces derniers, ce sont plutôt les membres de la société conventionnelle qui sont étrangers. C'est une façon simple d'illustrer les enjeux normatifs entourant les conduites jugées acceptables ou non dans la société et d'attirer l'attention sur l'importance de se placer du point de vue des acteurs, encore davantage, selon moi, lorsqu'ils sont vus comme déviants. Becker a d'ailleurs mobilisé cette perspective dans son étude sur le fumeur de marijuana (1963, chap. 3 et 4). Au tournant des années 1960, en plus d'être illégal, fumer de la marijuana était conçu par les théories scientifiques dominantes comme le signe d'une pathologie. Adoptant la perspective des musiciens de jazz, groupe dont il faisait lui-même partie, Becker propose une interprétation totalement différente de cette activité en la considérant comme une activité récréative. En d'autres termes, à partir de l'idée que les acteurs ont une connaissance de l'intérieur de leur réalité et qu'ils sont capables de réflexivité, les interactionnistes estiment nécessaire de prendre en compte leur analyse, bien qu'il faille aussi tenter de la confronter et de la dépasser. Cette posture n'est évidemment pas unique aux interactionnistes, mais on trouve chez eux ce double impératif d'une nécessaire proximité et d'une distanciation par rapport au monde étudié.

La tradition de Chicago et le développement des méthodes qualitatives

Jusqu'à la fin des années 1960, les méthodes qualitatives ont été surtout utilisées dans le cadre de la tradition de Chicago et de l'interactionnisme symbolique. Dans son analyse du développement de la sociologie américaine, Wiley (1979) distingue quatre périodes : la première, de 1892 à 1918, durant laquelle la sociologie s'institutionnalise, notamment à l'Université de Chicago; la seconde, de 1918 à 1935, pendant laquelle l'École de Chicago domine; la troisième, de 1935 à 1945, qui correspond à une période de développement des courants interactionniste et fonctionnaliste; et la quatrième, de 1945 à 1970, durant laquelle le fonctionnalisme et les méthodes quantitatives constituent le paradigme dominant même si, comme on l'a mentionné, l'interactionnisme est en progression.

Durant ces périodes, le sort des méthodes qualitatives va beaucoup varier. De méthodes scientifiques à part entière, voire par excellence jusqu'au milieu des années 30, elles deviennent par la suite conçues comme exploratoires du point de vue de la sociologie dominante même si elles continuent d'être pratiquées et vues comme légitimes dans la tradition de l'École de Chicago et en anthropologie. Il faudra attendre le début des années 60, avec la remise en question du positivisme scientifique axé sur la mesure et la quantification, pour qu'elles regagnent une crédibilité, et les années 70 pour qu'elles connaissent une expansion rapide dans plusieurs champs disciplinaires.

La période des années 1918-1935

Les premières décennies du 20^e siècle et en particulier la période de 1918-1935 sont souvent considérées comme cruciales pour le développement des recherches qualitatives bien qu'à l'époque on n'utilisait pas cette terminologie, mais plutôt celle d'études de cas. Si cette période est caractérisée par l'emploi d'une multiplicité de méthodes, y inclus quantitatives, les méthodes qualitatives occupent néanmoins une place prépondérante au sein de l'École de Chicago. Les sociologues de cette École vont prendre comme objet d'étude les problèmes sociaux engendrés par une société en rapide transformation. La ville de Chicago, qui traverse un processus intense d'industrialisation et d'urbanisation lié à la fois à l'exode rural et à l'arrivée massive d'immigrants, leur servira de véritable laboratoire d'études sociales.

C'est dans ce contexte que sera produite l'étude classique de Thomas et Znaniecki (1918) qui servira d'arrière-plan aux travaux qui suivront. Ces chercheurs introduisent des problématiques qui reflètent les préoccupations de l'époque, comme celles de l'intégration des immigrants et de la désorganisation sociale. Sur le plan de la méthodologie, ils recourent abondamment à des documents officiels tels que les articles de journaux et les dossiers institutionnels, mais ils utilisent surtout les documents de nature biographique comme les journaux intimes, la correspondance privée et les histoires de vie. Ces histoires représentent pour Thomas et Znaniecki le « type parfait de matériau sociologique » :

C'est en toute sécurité que nous pouvons affirmer que les histoires de vie personnelles, aussi complètes que possible, constituent le type *parfait* de matériau sociologique; et que si la science sociale se trouve forcée d'utiliser d'autres matériaux, cela n'est dû qu'à la difficulté pratique qu'il y a à l'heure actuelle à obtenir ces documents en nombre suffisant pour couvrir la totalité des problèmes sociologiques, et à l'énorme quantité de travail requise

pour analyser tous les matériaux personnels nécessaires à la caractérisation de la vie d'un groupe social (Thomas & Znaniecki, cités par Bertaux, 1976, p. 71-72).

Dans les années 20 et 30, des étudiants, dirigés notamment par Park et Burgess, produiront un ensemble de monographies sur des thèmes tels les relations ethniques et raciales, la pauvreté, l'itinérance, le suicide, le *dancing*, la délinquance et la criminalité. Ces monographies ont en commun une même « formule de recherche », pour reprendre l'expression de Chapoulie (1984). Cette formule se fonde sur l'empirie et l'imprégnation dans l'univers des autres, en faisant appel aux histoires de vie, aux documents personnels et institutionnels, aux entretiens de recherche plus ou moins formels et aux observations *in situ*.

Le très grand souci d'empirisme que l'on observe au sein de l'École de Chicago des années 20 et 30 s'inscrit dans la mouvance du positivisme scientifique de l'époque, de même que dans le processus d'institutionnalisation des sciences sociales qui devaient pour se légitimer faire preuve de scientificité, à l'image des sciences de la nature dont elles tentaient de calquer le modèle. Bulmer (1984) rapporte que Small, le premier directeur du Département de sociologie de l'Université de Chicago, et Harper, le président de l'Université, attachaient une importance capitale à la recherche et surtout à la recherche empirique, et qu'ils avaient déjà l'intention de faire de la ville de Chicago un laboratoire d'études sociales.

Ce projet prendra toutefois davantage forme dans les années 20 et 30 avec Park et Burgess dans le prolongement du programme d'étude sur la ville élaboré par Park en 1915. Ce qui caractérise le souci d'empirisme de Park et de Burgess est le recours non pas unique, mais du moins prédominant aux méthodes qualitatives en tant que méthodes privilégiées pour avoir accès à ce que les acteurs font, disent et pensent. Park considérait en effet que la meilleure façon de connaître les réalités sociales était de s'en imprégner et, comme le rapporte Becker, il enjoignait ses étudiants « à faire de l'observation de première main » et de la vraie recherche en allant sur le terrain.

On vous a dit de fouiller dans les bibliothèques et d'accumuler ainsi une masse de notes et une large couche de poussière. On vous a conseillé de choisir les problèmes pour lesquels vous pouvez trouver des quantités de documents moisissés reposant sur des formulaires préparés par des bureaucrates fatigués et remplis par des candidats à une aide, par des âmes charitables ou des employés indifférents. C'est ce qu'on appelle « se salir les mains dans la vraie recherche ». [...] Mais une chose supplémentaire est

nécessaire : l'observation de première main. Allez vous asseoir dans les salons et les hôtels de luxe et sur le seuil des asiles de nuit; asseyez-vous sur les canapés de la Gold Coast et sur les paillasses des bas-fonds. [...] En bref, salissez vos fonds de pantalons dans la vraie recherche (Becker, cité par Bulmer, 1984, p. 97-98 et par Chapoulie, 2001, p. 117-118, dont provient cette traduction).

Cette forme d'empirisme se caractérise également par l'accent mis sur la connaissance de la perspective des acteurs. On l'a dit auparavant, déjà au début du siècle dernier Thomas avait souligné l'importance de s'intéresser à la manière dont les acteurs sociaux définissent les situations sociales. Cette approche est au cœur même de l'interactionnisme symbolique de Blumer. En s'inspirant de G. H. Mead (1934), Blumer (1969) énonce les trois prémisses de l'interactionnisme symbolique (voir Meltzer, Petras & Reynolds, 1975, p. 54) :

1. *Les êtres humains se comportent à l'égard des choses selon les significations qu'ils accordent à celles-ci.* Ainsi, pour comprendre les manières d'agir ou de penser des acteurs, il faut d'abord et avant tout appréhender le sens qu'ils donnent à leur réalité.
2. *Les significations sont la résultante des interactions sociales.* C'est donc au travers des relations avec les autres, que ces relations soient individuelles (face à face) ou collectives (les rapports entre les groupes), que les acteurs découvrent, négocient et produisent le sens qu'ils donnent aux choses de même qu'ils développent leurs perspectives.
3. *Les significations se modifient et se construisent au travers des processus d'interprétation mis en œuvre dans les situations réelles.* Les significations, à mettre en rapport avec les « situations réelles », sont susceptibles de se modifier en cours d'action.

L'École de Chicago est aussi fortement imprégnée du pragmatisme dont sont marquées les sciences sociales de l'époque. Selon cette perspective, la sociologie devrait contribuer à la résolution des problèmes sociaux. Comment y parvenir toutefois sans que le chercheur fasse preuve de moralisme et impose son système normatif? La sociologie de l'Université de Chicago est confrontée à ce genre de dilemme. Dès les années 20 et 30, les sociologues de Chicago tentent de se dégager du mouvement de réforme sociale et du travail social avec lequel ils étaient en contact en réalisant des études se voulant aussi objectives que possible. On trouve cette ambition notamment chez Park. En même temps, les sociologues de Chicago ont pour objectif de faire de la science un instrument de connaissance et de transformation, ne serait-ce qu'en partageant leurs résultats de recherche, et plusieurs d'entre eux collaboreront

avec les organismes impliqués dans la résolution des problèmes sociaux. Cette tension entre une science « détachée et engagée », perceptible au sein de l'École de Chicago, persiste encore, on le sait, dans les sciences sociales contemporaines.

L'École de Chicago de la période 1918-1935 se démarque aussi en proposant une interprétation proprement sociologique des problèmes sociaux. En se basant sur les cartes de distribution spatiale et sur les données en provenance des recensements, les sociologues de Chicago ont pu mettre en relief l'existence d'une relation entre les quartiers populaires et la présence de certains problèmes sociaux : pauvreté, maladie mentale, prostitution, discrimination raciale, délinquance, criminalité, suicide. Les théories en vigueur à l'époque, fortement teintées d'eugénisme, interprétaient ces phénomènes comme des déficiences biologiques chez les populations concernées. Les sociologues de Chicago rejettent ce type d'interprétation. Puisque ces populations ne vivaient pas ces problèmes avant leur arrivée à la ville – elles sont d'ailleurs considérées comme ayant plus d'initiative que leurs compatriotes qui n'émigrent pas –, et cessent de les éprouver lorsqu'elles quittent ces quartiers, il faut donc en conclure que ces problèmes tiennent d'abord aux conditions d'existence de leurs lieux de vie (Faris, 1967).

La période des années 1935-1970

Selon Wiley (1979), les années 1935 à 1945 représentent une phase de transition où aucun paradigme ne domine au sein de la sociologie américaine. Au cours de cette période se développent les deux courants théoriques qui imprègnent de manière prépondérante cette discipline : l'interactionnisme symbolique et le fonctionnalisme. Parallèlement commence à s'imposer l'idée selon laquelle la véritable science passe d'abord par la quantification et la mesure, et s'amorce le débat opposant les méthodes quantitatives et les méthodes qualitatives. Ce n'est que lorsque les méthodes qualitatives auront regagné un statut, dans les années 60 et 70, à un degré toutefois variable selon les disciplines et les contextes nationaux, que l'accent sera mis sur la complémentarité des méthodes. Dans les années 80, on ira encore plus loin dans les remises en question en affirmant que les controverses entre elles sont un faux débat, les querelles méthodologiques étant d'abord et avant tout à mettre en rapport avec des divergences sur les plans épistémologique et théorique. Jusqu'au milieu des années 70 toutefois, le débat reste fort et ses termes pratiquement inchangés par rapport à ceux qui avaient marqué la fin des années 30.

Le débat porte d'abord sur la scientificité des méthodes. Les partisans des méthodes quantitatives reprocheront aux méthodes qualitatives leur

absence de standardisation, leur faible représentativité, leur limite en termes de généralisation et leur trop grande subjectivité. Les partisans des méthodes qualitatives, quant à eux, soutiendront que le recours à celles-ci permet de fouiller plus en profondeur la réalité des acteurs, convient mieux à l'étude de certains groupes sociaux (comme les gangs de jeunes), n'impose pas une structure préétablie, s'avère moins réducteur que les questionnaires et mieux adapté aux exigences du terrain.

Le débat est ensuite d'ordre épistémologique. S'opposent deux conceptions, l'une qui propose d'étudier les réalités sociales de l'extérieur à l'aide des méthodes quantitatives, et l'autre qui incite à le faire de l'intérieur en faisant appel aux méthodes qualitatives. En même temps qu'il fera une critique acerbe de l'usage des questionnaires, Blumer se montrera un farouche défenseur de la seconde conception, comme en témoigne cet extrait d'un article qu'il consacre à la pensée de Mead :

Il faut prendre le rôle de l'acteur et voir son monde de son point de vue. Cette approche méthodologique contraste avec la soi-disant approche objective, si dominante aujourd'hui, qui voit l'acteur et son action depuis la perspective d'un observateur détaché et extérieur. [...] L'acteur agit dans le monde en fonction de la façon dont il le voit et non dont il apparaîtrait à un observateur étranger (Blumer, 1966, cité par Coulon, 2004, p. 542).

Malgré les tentatives de valorisation des méthodes qualitatives par leurs partisans, ces méthodes connaissent un certain déclin à la fin des années 30. Selon Pires (1982), ce déclin, qui reste toutefois partiel, peut être associé à la diminution de l'influence même de l'École de Chicago qui, à cette époque, n'occupe plus une place prépondérante au sein de la sociologie en raison de la concurrence des autres universités. Il le relie également à la relative « désuétude » de problématiques comme celle de l'immigration, le chômage engendré par la grande crise notamment apparaissant être un problème plus important. S'ajoute à cela la montée des méthodes quantitatives qui parviennent graduellement à s'imposer comme méthodes idéales d'une conception positiviste de la science. Comme Pires le souligne, à partir de ce moment, les adeptes des méthodes qualitatives adopteront une posture défensive, « forcés » en quelque sorte de se légitimer par rapport aux méthodes quantitatives et au positivisme de plus en plus dominant.

Si les méthodes qualitatives perdent leur statut et leur prépondérance au profit des méthodes quantitatives, elles n'en continuent pas moins d'être mises en œuvre en anthropologie, mais aussi dans le prolongement de l'École de Chicago et de l'interactionnisme symbolique. Les travaux de Hughes en

constituent un bon exemple. Formé à Chicago, Hugues développe le champ de la sociologie des occupations dans lequel il fait, avec ses étudiants, un usage abondant des méthodes qualitatives.

Il faut par ailleurs préciser que durant cette période, les méthodes qualitatives ne sont pas uniquement utilisées dans la tradition de Chicago et que l'on en trouve également des traces dans la sociologie dominante. Toutefois, les perspectives adoptées apparaissent passablement différentes. En sont une bonne illustration les deux études classiques menées à la fin des années 50 sur les étudiants en médecine, la première par Merton, Reader et Kendall (1957) et la seconde par Becker, Geer, Hughes et Strauss (1961). Sur le plan théorique, l'étude dirigée par Merton s'inscrit dans une approche fonctionnaliste et se penche sur la question de savoir si les étudiants en médecine réussissent à intégrer les valeurs et les normes du modèle médical. Celle de Becker et ses collaborateurs adopte un point de vue interactionniste et vise quant à elle à examiner comment les étudiants s'y prennent afin de répondre aux exigences souvent contradictoires que pose le fait de devoir poursuivre une formation en même temps que de devoir effectuer un travail au sein de l'hôpital. Ces deux études diffèrent ensuite sur le plan du statut qu'elles accordent aux méthodes qualitatives. Pour Merton (1957, chap. 1), les méthodes qualitatives s'avèrent utiles mais principalement à titre exploratoire, afin de donner des idées et d'aider à formuler des hypothèses. Contrairement à ce que soutiennent Becker et ses collègues, Merton estime de surcroît que les méthodes qualitatives n'ont pas une validité suffisante. En somme, même s'il préconise le recours aux deux types de méthodes, il accorde néanmoins la préséance aux méthodes quantitatives.

À l'image du positivisme scientifique dominant durant la première moitié du 20^e siècle, ces divergences de vues cachent en réalité une conception relativement commune de la validité scientifique. On trouve en effet chez les chercheurs d'orientation qualitative, qu'ils soient de la génération de Burgess, Sutherland et Hughes, ou encore de celle de Becker, Glaser et Strauss, un souci constant de s'assurer de la validité des données recueillies, qu'elles proviennent des histoires de vie, des entretiens de recherche ou de l'observation *in situ*. Comme Merton, on entend y parvenir en croisant différentes sources de données, par triangulation pour reprendre un concept devenu usuel. Les textes de méthodologie publiés dans les années 50 et 60 témoignent d'ailleurs de cette préoccupation des auteurs de justifier la validité de leurs méthodes selon les critères de la science positive. À cet effet, mentionnons le texte de Becker et Geer (1957) sur les mérites respectifs des entretiens et de l'observation participante dans la production des données, celui de Becker (1958) sur les moyens de s'assurer de la crédibilité des informateurs, celui de Junker (1960)

sur l'observation participante et sur le rôle et l'impact que le chercheur peut avoir sur le terrain, de même que celui de Glaser et Strauss (1967) sur l'importance de s'assurer que la théorie s'ancre bien dans les données et sur le recours aux multiples sources de données (« *slices of data* ») dans le but de garantir une meilleure généralisation.

L'interactionnisme et la sociologie de la déviance des années 60 et 70

Jusqu'à présent, j'ai parlé du développement des méthodes qualitatives dans le contexte de la première École de Chicago des années 20 et 30, puis dans celui de la seconde École de Chicago davantage identifiée au courant interactionniste des années 40, 50 et 60, étant entendu qu'il n'y a pas rupture mais continuité entre les deux. Reste à préciser l'influence du courant interactionniste dans le champ de la sociologie de la déviance.

La sociologie de la déviance d'inspiration interactionniste des années 60 et 70

La sociologie de la déviance d'inspiration interactionniste va en effet connaître un développement considérable aux États-Unis dès les années 60, développement qui s'accroîtra tout au long des années 70. On le voit par l'augmentation de la production intellectuelle sous forme de livres, d'articles, de revues spécialisées et d'enseignements s'identifiant ou s'inspirant de cette tradition. Révélatrice de l'engouement suscité par ce champ de recherche est l'énorme popularité que connaîtront, par exemple, les ouvrages de Becker (*Outsiders*, 1963) et de Goffman (*Asylums*, 1961/1968). Pendant plus de deux décennies, la sociologie de la déviance d'inspiration interactionniste exercera une influence considérable dans plusieurs disciplines, dont la criminologie, au Québec et au Canada mais également dans de nombreux pays européens. La montée de la sociologie de la déviance interactionniste, tout comme celle des méthodes qualitatives, sera favorisée, entre autres, par la remise en question du positivisme et par le mouvement de contestation générale des années 60 (Poupart & Lalonde, 1998). L'idée d'une société fondée sur un consensus social tel que la conçoivent les fonctionnalistes ou, encore, d'une société en voie de dépasser les inégalités sociales est alors fortement contestée.

Au début, ce courant sera associé à la théorie de l'étiquetage (*labelling theory*), puis à celle de la « réaction sociale »; cette appellation, malgré les critiques dont elle fera l'objet, vise essentiellement à attirer l'attention sur le rôle des institutions et des groupes dans la production et le traitement de la déviance. La sociologie de la déviance interactionniste permettra d'inclure dans le même champ d'étude de multiples phénomènes comme la délinquance, la maladie mentale, la prostitution, l'homosexualité, l'avortement, l'usage des drogues ou le bégaiement qui n'ont à première vue que peu de choses en

commun sinon qu'ils peuvent conduire à la réprobation sociale et à des processus d'étiquetage et de stigmatisation.

La sociologie de la déviance comme domaine d'étude en émergence dans les années 60 n'est pas que d'inspiration interactionniste ou ethnométhodologique. Certaines des idées avancées par les interactionnistes ne sont pas non plus entièrement nouvelles⁵. C'est le cas par exemple de l'idée selon laquelle les institutions de contrôle social (police, tribunaux, institutions carcérales, asiles), dont la mission consiste précisément à assurer la conformité sociale, ont souvent l'effet – ironiquement dira Matza (1969) – de produire exactement le contraire, soit d'amplifier la déviance. Une telle proposition, qui au début a contribué à faire connaître la perspective interactionniste, avait déjà été mise de l'avant par Tannenbaum (1938) lorsqu'il parlait de la « dramatisation du mal » (« *dramatization of evil* ») et des processus de définition et d'exclusion auxquels donne lieu l'intervention des agences ainsi que par Lemert (1951) par le biais de son concept de déviation secondaire. Lemert dira que si l'on a coutume de penser que c'est la déviance qui entraîne le contrôle social, l'inverse est tout aussi vrai, l'intervention des agences officielles pouvant faire en sorte que le « déviant » accepte la définition que l'on donne de lui et agisse en conséquence, se marginalisant ainsi davantage.

Au cours des années 50, la criminologie et la sociologie du crime sont d'abord et avant tout d'inspiration positiviste, c'est-à-dire attachées à découvrir les causes de la déviance et de la criminalité dans une optique corrective (Matza, 1964). Plusieurs recherches sont ainsi menées aux États-Unis en vue d'établir si les jeunes délinquants présentent des caractéristiques particulières pouvant expliquer leur présumée différence. Les explications proposées, semblables d'ailleurs à celles émises par rapport à la pauvreté, varient selon les disciplines et, en sociologie, selon les écoles de pensée. La criminologie comme spécialité et discipline émergente au milieu du siècle dernier se donne précisément comme mission, utopique selon plusieurs, de faire la jonction entre les disciplines préoccupées par la question criminelle.

La déviance vue comme une construction sociale

Affirmer comme le font les interactionnistes que la déviance est un construit social ne va pas de soi et entre en opposition avec la vision, très présente dans la criminologie, selon laquelle la déviance est inscrite dans la nature même des actes et des personnes qui en sont les auteurs. Or, pour Becker, la déviance n'est pas une caractéristique inhérente aux comportements ou aux personnes mais le résultat d'un processus d'étiquetage :

Les groupes sociaux créent la déviance en instituant des normes dont la transgression constitue la déviance, en appliquant ces

normes à certains individus et en les étiquetant comme des déviants. De ce point de vue, la déviance n'est pas une qualité de l'acte commis par une personne, mais plutôt une conséquence de l'application, par les autres, de normes et de sanctions à un "transgresseur". Le déviant est celui auquel cette étiquette a été appliquée avec succès et le comportement déviant est celui auquel la collectivité attache cette étiquette (Becker, 1985, p. 32-33).

Becker reprend ici deux dimensions centrales de la perspective interactionniste concernant les processus de définition de la déviance. En affirmant que c'est la société « qui crée la déviance », il soutient en premier lieu que la déviance est à mettre en rapport avec les systèmes normatifs et les enjeux sociaux qui les entourent. L'originalité de cette thèse réside surtout dans le changement de perspective qu'elle introduit. Au lieu de se demander pourquoi certains enfreignent des normes, on s'interroge plutôt sur la manière dont sont instituées les normes, de même que sur les conséquences de leur application sur les acteurs concernés. Dans cette optique, plusieurs recherches ont d'ailleurs été entreprises dans le but de comprendre ce qui joue dans la criminalisation – ou dans l'absence de criminalisation – de certaines conduites comme la prostitution, l'euthanasie, l'usage des drogues, l'alcool au volant ou la violence dans le hockey. En second lieu, en soutenant que le déviant est celui qui est étiqueté comme tel par les groupes et les institutions, Becker met en lumière le fait que la déviance est un statut socialement conféré au travers les interactions sociales, qu'elles soient individuelles ou collectives. On retrouve donc ici une proposition chère aux interactionnistes d'après laquelle, on l'a vu, le sens est socialement attribué et négocié.

Concevoir la déviance et le crime comme des construits sociaux représentait un changement de perspective radicale en criminologie. En effet, une telle conception invitait à rejeter une vision substantialiste de ces notions et, par conséquent, à mettre davantage l'accent non sur le « délinquant », mais sur le rôle que jouent les institutions et les groupes dans l'assignation des statuts de déviant ou de criminel. Un important courant de recherche en criminologie s'est d'ailleurs intéressé à analyser les processus sociopolitiques faisant en sorte que certaines personnes ou certains groupes sont définis comme déviants, de même qu'à examiner les conséquences que peuvent avoir ces processus sur les identités et les trajectoires des présumés « déviants ». La perspective de la construction sociale n'est évidemment pas particulière à la criminologie. Elle sera appliquée dans plusieurs disciplines et champs d'études comme celui de l'analyse des problèmes sociaux (voir par exemple Blumer, 1971; Spector & Kitsuse, 1977).

L'étude des processus d'implication dans les carrières déviantes

Par quel(s) processus en arrive-t-on à s'impliquer dans des activités tels un métier, un sport, une relation amoureuse, un courant intellectuel comme l'interactionnisme ou, ce qui nous intéresse tout particulièrement ici, des conduites qui sont socialement réprouvées, du moins par certains groupes? Les interactionnistes vont ainsi se consacrer à l'étude des processus pouvant mener à un engagement plus ou moins intense dans les carrières dites déviantes. Le titre du livre de Matza (1969) *Becoming deviant* (« Devenir un déviant ») et celui du chapitre de Becker (1963) « *Becoming a marijuana user* » (« Devenir un usager de la marihuana ») reflètent bien cette orientation en même temps qu'ils en constituent d'excellentes illustrations.

En s'inspirant de la sociologie des occupations et notamment de la notion de carrière introduite par Hughes, les interactionnistes proposent en effet d'envisager l'implication dans la déviance comme un processus jalonné d'étapes au cours desquelles le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques ne cesse d'évoluer. On constate immédiatement la parenté de cette approche avec celle de la tradition de Chicago qui considère essentiel d'étudier les phénomènes sociaux en tant que processus, de même que de les examiner de l'intérieur. En analysant les carrières dans la déviance, les interactionnistes vont se placer du point de vue des « déviants » et tenter de comprendre leurs activités à partir du sens qu'ils leur donnent.

Outre que l'accès aux groupes dits déviants n'est pas toujours aisé, même en recourant à des méthodes qualitatives, cette approche engage le chercheur à mettre entre parenthèses ses propres catégories pour prendre en compte les points de vue qu'ont les personnes considérées déviantes à propos de leurs expériences. Cette orientation tranchait et tranche toujours avec une tendance forte en criminologie qui vise à circonscrire, à l'aide du modèle expérimental et des méthodes quantitatives, les facteurs susceptibles d'expliquer et de prédire la délinquance, tendance au sein de laquelle le recueil des témoignages des acteurs n'a pour objectif, tout compte fait, que de fournir des indices aptes à confirmer leur déviance.

L'approche interactionniste se démarque finalement de deux autres façons. En analysant les carrières « déviantes », les interactionnistes prennent toujours en compte le caractère construit du statut de déviant. Autrement dit, les interactionnistes examinent les processus d'implication dans des activités « socialement réprouvées » en étant conscients des enjeux normatifs entourant ces activités. Par ailleurs, comme ces activités font bien souvent l'objet d'une réprobation sociale, voire d'une intervention sociale formelle ou informelle

susceptible d'avoir un impact sur l'expérience des personnes, cet impact fait partie intégrante de leurs analyses.

« Nous n'avons jamais été des interactionnistes mais, d'une certaine façon, nous le sommes tous »

Dans un chapitre intitulé « *We were never interactionnists* », Atkinson et Housley (2003) soulignent que contrairement à ce qui s'est produit aux États-Unis, il n'y a jamais eu en Angleterre de groupe clairement identifié à l'interactionnisme symbolique, et ce, même si ce courant a eu dans les années 70 et 80 une très grande influence sur le développement de la sociologie dans des champs aussi variés que ceux de l'éducation, des occupations, de la santé mentale et de la déviance. Selon eux, la sociologie anglo-saxonne aurait plutôt été un mélange des genres. Dans un chapitre subséquent, qu'ils intitulent cette fois-ci « *We are all interactionnists now* », Atkinson et Housley soutiennent que nombre des idées et des concepts centraux de l'approche interactionniste font maintenant partie du bagage de la sociologie même si les sociologues eux-mêmes n'en sont pas toujours conscients. C'est également ce qui me semble s'être produit en sociologie et en criminologie, que ce soit au Québec, au Canada ou dans plusieurs pays européens.

La tradition de Chicago constitue une source d'inspiration extrêmement féconde pour ceux qui s'interrogent sur certaines des questions d'ordre épistémologique et méthodologique ayant cours en sciences sociales : Jusqu'à quel point le projet ethnographique des interactionnistes visant à rendre compte de la réalité des acteurs est-il possible et à quelles conditions? Quel statut doit-on accorder aux interprétations que les acteurs sociaux donnent de leur expérience et de celle des autres? Comment dans l'analyse des réalités sociales peut-on tenir compte à la fois de la perspective des acteurs et des conditions objectives pouvant marquer leurs expériences et leurs trajectoires? Comment peut-on concilier la proximité nécessaire afin de comprendre les phénomènes de l'intérieur et la distance critique tout aussi nécessaire afin d'objectiver les réalités? Quelle place doit-on accorder à la subjectivité des acteurs mais aussi à celle des chercheurs? Jusqu'à quel point ces derniers doivent-ils « s'engager » dans les groupes et les réalités étudiés? Je ne prétends pas que la perspective interactionniste soit la seule à poser ce genre de questions, ni qu'elle soit suffisante pour y répondre. À ne pas en douter toutefois, elle continue aujourd'hui à nous offrir d'excellentes pistes de réflexion.

Notes

¹ Je dédie ce texte à mes professeurs, Prudence Rains et Malcolm Spector, qui m'ont

initié aux méthodes qualitatives, à l'interactionnisme et à la sociologie de la déviance. Ils m'ont également fait partager leur passion pour la sociologie et la découverte du monde dans tous les sens du terme. Je remercie par ailleurs Nathalie Beaulieu et Michèle Lalonde pour leur aide dans la révision de ce texte de même que Joëlle Morrissette et les deux évaluateurs(trices) de l'article pour leurs commentaires judicieux.

² Selon Chapoulie (2001), cette dénomination sera toutefois peu utilisée avant les années 1960.

³ On aura compris que je paraphrase ici les titres de Becker (1963, chap. 3, « *Becoming a marihuana user* ») et de Matza (1969, *Becoming deviant*).

⁴ La question de qui se définit et de qui est reconstruit comme interactionniste est matière à débat. Goffman ne se réclame pas de l'interactionnisme « symbolique » bien que son cadre d'analyse soit interactionniste dans la mesure où il s'attache aux interactions sociales et au façonnement des identités.

⁵ Pour les contributions de l'ethnométhodologie au développement de la sociologie de la déviance, voir Poupart (2001, 2008).

Références

- Atkinson, P. A., & Housley, W. (2003). *Interactionism*. London, UK : Sage.
- Becker, H. S. (1958). Problems of inference and proof in participant observation. *American Sociological Review*, 23(6), 652-660.
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders : studies in the sociology of deviance*. New York, NY : The Free Press.
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders : études de sociologie de la déviance* (trad. J.-P. Briand & J.-M. Chapoulie). Paris : Métailié. (Ouvrage original publié en 1963).
- Becker, H. S., & Geer, B. (1957). Participant observation and interviewing : a comparison. *Human Organization*, 16(3), 28-33.
- Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E. C., & Strauss, A. L. (1961). *Boys in white : student culture in medical school*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Bertaux, D. (1976). *Histoires de vie ou récits de pratiques? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Paris : Centre d'étude des mouvements sociaux.
- Bulmer, M. (1984). *The Chicago School of sociology : institutionalization, diversity and the rise of sociological research*. Chicago, IL : University of Chicago Press.

- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism : perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Blumer, H. (1971). Social problems as collective behavior. *Social Problems*, 18(3), 298-306.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.- C., & Passeron, J.- C. (1968). *Le métier de sociologue*. Paris : Mouton.
- Chapoulie, J.- M. (1973). Sur l'analyse sociologique des professions. *Revue française de sociologie*, 14(1), 86-114.
- Chapoulie, J.- M. (1984). Everett C. Hughes et le développement du travail de terrain en France. *Revue française de sociologie*, 25(4), 582-608.
- Chapoulie, J.- M. (2001). *La tradition sociologique de Chicago*. Paris : Seuil.
- Coulon, A. (2004). *L'École de Chicago*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Faris, R. E. L. (1967). *Chicago sociology 1920-1932*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Chicago, IL : Aldine.
- Goffman, E. (1968). *Asiles : études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus* (trad. L. Lainé & C. Lainé). Paris : Minuit (Ouvrage original publié en 1961).
- Junker, B. (1960). *Field work : an introduction to the social sciences*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Lemert, E. M. (1951). *Social pathology*. New York, NY : McGraw-Hill.
- Matza, D. (1964). The positive delinquent. Dans D. Matza (Éd.), *Delinquency and drift* (pp. 1-32). New York, NY : John Wiley.
- Matza, D. (1969). *Becoming deviant*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Meltzer, B. N., Petras, J. W., & Reynolds, L. T. (1975). *Symbolic interactionism : genesis, varieties and criticism*. London, UK : Routledge and Kegan Paul.
- Merton, R. K., Reader, G. G., & Kendall, P. L. (1957). *The student-physician : introductory studies in the sociology of medical education*. Cambridge, UK : Harvard University Press.

- Morrisette, J. (2011). Vers un cadre d'analyse interactionniste des pratiques professionnelles. *Recherches qualitatives*, 30(1), 38-60.
- Morrisette, J., Bernard, M.-C., & Guignon, S. (2010, mai). *De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche*. Communication présentée au 78^e congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), Université de Montréal, Montréal.
- Mullins, N. C., & Mullins, C. J. (1973). *Theories and theory groups in contemporary American sociology*. New York, NY : Harper and Row.
- Park, R. E. (1915). The city : suggestions for the investigation of human behavior in the urban environment. *American Journal of Sociology*, 20, 577-612.
- Pires, A. P. (1982). La méthodologie en Amérique du Nord : un débat manqué. *Sociologie et sociétés*, 14(1), 15-29.
- Poupart, J. (1978). *Le hockey junior et l'engagement à la carrière professionnelle* (Thèse de doctorat inédite). Université McGill, Montréal.
- Poupart, J. (1999). Vouloir faire carrière dans le hockey professionnel : l'exemple des juniors québécois dans les années 70. *Sociologie et sociétés*, 31(1), 163-179.
- Poupart, J. (2001). D'une conception constructiviste de la déviance à l'étude des carrières dites déviantes. Dans H. Dorvil, & R. Mayer (Éds), *Problèmes sociaux : théories et méthodologies* (Vol. 1, pp. 79-110). Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Poupart, J. (2008). Sociologie de la déviance. Dans J. Lafontant, & S. Laflamme (Éds), *Initiation thématique à la sociologie* (pp. 237-262). Ottawa : Éditions Prise de parole.
- Poupart, J., & Lalonde, M. (1998). La méthodologie qualitative et la criminologie au Québec, de 1960 à 1985. Dans J. Poupart, L. Groulx, R. Mayer, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, & A. P. Pires (Éds), *La recherche qualitative : diversité des champs et des pratiques au Québec* (pp. 51-91). Montréal : Gaëtan Morin.
- Poupart, J., Deslauriers, J. P., Groulx, L., Laperrière, A., Mayer, R., & Pires, A. (Éds). (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Poupart, J., Groulx, L., Mayer, R., Deslauriers, J. P., Laperrière, A., & Pires, A. (Éds). (1998). *La méthodologie qualitative : diversité des champs et des pratiques au Québec*. Boucherville : Gaëtan Morin.

- Spector, M., & Kitsuse, J. I. (1977). *Constructing social problems*. Menlo Park, CA : Cummings.
- Strauss, A. L. (1971). Some aspects of recruitment into the visual arts. Dans A. L. Strauss (Éd.), *Professions, work and careers* (pp. 99-105). San Francisco, CA : Sociology Press.
- Strauss, A. L., Fagerhaugh, S., Suczeq, B., & Wiener, C. (1985). *Social organization of medical work*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Tannenbaum, F. (1938). *Crime and the community*. New York, NY : Ginn and Co.
- Thomas, W. I. (1923). *The unadjusted girl : with cases and standpoint for behavioral analysis*. Boston, MA : Little, Brown and Co.
- Thomas, W. I., & Thomas, D. S. (1928). *The child in America : behavior problems and programs*. New York, NY : A. Knopf.
- Thomas, W. I., & Znaniecki, F. (1918). *The polish peasant in Europe and America* (Vol. 1-2). *Primary-group organization*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Wiley, N. (1979). The rise and fall of dominating theories in American sociology. Dans W. E. Snizek, E. R. Fuhrman, & M. K. Miller (Éds), *Contemporary issues in theory and research : a metasociological perspective* (pp. 47-79). West Port, CT : Greenwood Press.

Jean Poupart est professeur honoraire à l'École de criminologie de l'Université de Montréal et au programme de Doctorat en sciences humaines appliquées. Il est chercheur associé au Centre international de criminologie comparée. Sur le plan de la méthodologie, ses travaux portent sur l'évolution des méthodes qualitatives en sociologie et en criminologie, sur les débats qu'elles ont suscités ainsi que sur la scientificité des entretiens. Il a été coordonnateur d'un groupe de recherche interdisciplinaire et interuniversitaire qui a publié deux ouvrages collectifs sur les méthodes qualitatives, l'un traitant de leurs enjeux épistémologiques et méthodologiques (Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, & Pires, 1997) et l'autre, de leurs usages dans diverses disciplines ou champs de pratique (Poupart, Groulx, Mayer, Deslauriers, Laperrière, & Pires, 1998).

La revendication d'un territoire de pratique par des coachs en gestion. Une analyse interactionniste

Sylvie Guignon, Doctorante¹

Université Laval

Résumé

Le point de vue adopté pour mener des recherches sur le coaching en gestion est généralement prescriptif vis-à-vis de la pratique. Ces recherches s'inscrivent dans des modèles de rationalité technique et conçoivent le coaching selon un découpage professionnel prédéterminé et statique. Mais qu'en est-il du point de vue que les coachs eux-mêmes portent sur leur pratique professionnelle en émergence? Quel « territoire » revendiquent-ils? Cette contribution rend compte d'une thèse en cours qui, à l'appui d'une perspective interactionniste, interroge le développement d'un groupe formé par des coachs en gestion dans la mosaïque des professions. À partir d'entretiens de groupe menés auprès de cinq d'entre eux, la recherche tend à envisager que les frontières entre leur pratique et celles d'autres acteurs de l'accompagnement au développement professionnel sont moins fixées par une étiquette professionnelle que par des processus de négociation de sens. En m'intéressant aux dynamiques qui conduisent les coachs à construire mutuellement leur histoire professionnelle, je propose une nouvelle façon de concevoir le coaching en gestion.

Mots clés

PERSPECTIVE INTERACTIONNISTE, COACHING EN GESTION, TERRITOIRE DE PRATIQUE, PROFESSION ÉMERGENTE, NÉGOCIATION DE SENS

Introduction

Les entreprises ont toujours cherché des moyens de favoriser le développement des compétences de leurs employés-clés. Pour répondre à cet objectif, elles avaient jusqu'à récemment fait appel à différents professionnels, tels des consultants, des conseillers en orientation, des formateurs ou encore des mentors. Depuis les années 1990 toutefois, une nouvelle offre de soutien au développement professionnel émerge en Amérique du Nord et en Europe, le coaching en gestion², comme peuvent le noter Feldman et Lankau (2005), Joo (2005) ou Persson-Gehin (2005).

Cette contribution illustre comment une recherche doctorale menée à l'aune d'une perspective interactionniste, pensée et mise en œuvre pour rendre compte d'interactions qui prennent place entre des acteurs à propos d'un sujet qui les rassemble, peut apporter une contribution originale à côté des manières de faire et de dire habituelles de la recherche sur le coaching. Plutôt que d'adopter une approche de type *research down* qui prend appui sur des conceptualisations théoriques mises en relation avec l'agir des acteurs étudiés, comme c'est habituellement le cas au plan de la recherche autour du coaching, c'est à partir du point de vue de coachs en gestion que je me suis intéressée à la place qu'ils disent occuper au côté d'autres acteurs déjà présents dans le domaine du soutien au développement professionnel, et donc au processus de revendication de territoire qui se joue.

Ainsi, à partir d'une recension d'écrits tant professionnels que scientifiques, je m'attacherai d'abord à expliciter certaines tensions qui semblent accompagner l'émergence du coaching, ainsi que l'approche généralement adoptée par la recherche pour saisir et approfondir ce qui a trait au coaching. Puis, j'exposerai les choix théoriques retenus pour appréhender les dynamiques qui mobilisent les groupes professionnels, fondés sur des perspectives interactionnistes telles que celles proposées par Hughes (1958, 1996), Becker (1982, 1985) et Wenger (2005). Par la suite, je présenterai succinctement l'approche méthodologique choisie en ce qui a trait aux méthodes d'enquête et à l'analyse. Enfin, quelques éléments de l'analyse en cours seront exposés, en lien avec la façon dont les coachs délimitent, à partir des activités de chacun, leur territoire de pratique. Finalement, ces résultats me permettront de souligner l'intérêt de recourir à une approche interactionniste pour ouvrir vers une autre compréhension du coaching en tant que pratique en émergence dans la mosaïque des pratiques de soutien au développement professionnel.

Le coaching en gestion, une pratique en émergence au carrefour de tensions

Le coaching est à l'origine un mode d'accompagnement professionnel qui prend son essor dans un contexte où la prévalence des marchés mondiaux sur les marchés locaux ou nationaux ainsi que l'accélération des évolutions techniques demandent à certains acteurs de l'entreprise d'être de plus en plus réactifs pour s'ajuster aux nouveaux enjeux socioéconomiques. À première vue, dans ce contexte auquel réfèrent Boltanski et Chiapello (1999) ou Crozier (1994) dans leur ouvrage comme la période « postindustrielle », l'entreprise est devenue un lieu d'affrontement symbolique de l'émergence d'une nouvelle pratique professionnelle, le coaching. En effet, les discussions autour de la

compétence des coachs, menées tant par les praticiens-coachs que par les professionnels qui exercent une activité concomitante de soutien au développement professionnel, ou encore les chercheurs qui commencent à investiguer cette pratique, témoignent du questionnement qui a cours actuellement à propos du domaine d'intervention investi par les activités de coaching.

Des tensions entre praticiens, pour une redéfinition des territoires?

Bien que les différents écrits professionnels ou scientifiques soient toujours orientés vers des aspects « techniques » de la mise en pratique du coaching, l'enjeu des polémiques naissantes semble être de délimiter un nouveau territoire professionnel en cernant plus précisément les caractéristiques des acteurs et de leur pratique. Ainsi, pour préserver leurs acquis professionnels et leur primauté sur certaines pratiques, les membres des groupes déjà reconnus développent une rhétorique qui vise à asseoir leurs privilèges sur leur territoire traditionnel et sur de possibles extensions, telle celle du coaching.

D'un côté se déploient des discours de légitimation de professionnels qui interviennent dans le domaine de la psychologie. Ceux-ci visent à borner leur territoire de pratique en annexant cette nouvelle activité eu égard au caractère introspectif qu'ils lui prêtent, et en refusant l'entrée de nouveaux acteurs possédant d'autres compétences que celles qu'ils détiennent et sur lesquelles ils exercent un certain contrôle. Ainsi, ces professionnels, au rang desquels se trouvent Foucher (2007) et Laske (1999), présentent dans leurs discours des arguments organisés autour de la spécificité de leur propre pratique et de la nécessité d'une formation adéquate pour la réaliser. Les points soulevés apportent une garantie de qualité des interventions, voire de protection des clients. Ces arguments visent à démontrer la légitimité de leurs revendications sur la pratique du coaching. Il est possible de reconnaître ici les articles publiés par les tenants de la psychologie qui développent des modèles théoriques pour encadrer la pratique du coaching, des modèles hérités de leurs propres pratiques thérapeutiques. Ils tentent de fixer des cadres de référence qui permettraient de contrôler l'activité en amont, par la nécessité d'une formation académique³ adéquate, disponible uniquement dans leur propre discipline. De tels discours, souvent normatifs, contribuent à renforcer la position dominante de cette profession établie.

De l'autre côté, des professionnels qui se revendiquent plutôt de l'univers de la gestion voient le coaching comme une extension logique de leur éventail de prestations jusque-là offertes aux entreprises. Ils arguent alors que leur clientèle recherche des intervenants reconnus pour leurs compétences managériales et leur connaissance du monde de l'entreprise. Ces praticiens, tels

Wasylyshyn (2003) ou Bennett et Martin (2001), considèrent cette pratique comme un nouvel outil, proposé comme un complément à une offre de service qui s'inscrit dans la suite logique des missions de conseil qu'ils prodiguent déjà aux gestionnaires. À cet effet, ils mettent l'accent sur la connaissance des besoins des gestionnaires ou encore la familiarité avec les stratégies d'entreprises.

Aux frontières de ces deux groupes « génériques⁴ » se tiennent des intervenants qui s'autorisent à recourir aux outils développés dans différents domaines dont ceux de la psychologie et de la gestion, mais aussi ceux de la formation. Ils réfutent ces appartenances disciplinaires et négocient ce qu'ils considèrent être une nouvelle activité professionnelle, le coaching, à la croisée de plusieurs champs de compétences. Dans cette optique, pour faire face aux stratégies de défense employées par les membres de groupes professionnels déjà existants, les coachs comme du Toit (2005) ou Thach et Heinselman (1999) se présentent comme des artisans qui déploient un savoir-faire personnalisé, qui puisent à diverses traditions d'accompagnement et d'interprétation de la personne (la maïeutique, la psychologie, la gestion, la philosophie, l'éducation, les neurosciences, etc.), bref qui œuvrent dans un nouveau champ d'activité en cours de structuration. En l'espèce, les coachs semblent plutôt considérer la mosaïque des approches qu'ils déploient comme une opportunité pour leur client.

Pour résumer, certains groupes professionnels bien établis et possédant un savoir reconnu s'efforcent de protéger leur territoire de pratique, tandis que de nouveaux acteurs tentent de s'implanter et de développer un nouveau territoire de pratique. Ces différentes visées suscitent dès lors des tensions entre ces groupes professionnels.

Des tensions entre disciplines, pour un nouveau regard de la recherche?

À côté des publications professionnelles qui se multiplient, il y a peu de recherches scientifiques sur le coaching, comme le soulignent Audet et Couturet (2005), Guignon (2006) et Kilburg (2000, 2004), et celles-ci sont souvent réalisées par des étudiantes et des étudiants à la maîtrise ou au doctorat (par exemple, Hancyk, 2000; Liljenstrand, 2003; Persson-Gehin, 2005).

En s'attardant au regard porté par les chercheurs sur le coaching, on remarque que ces derniers sont notamment préoccupés par un souci de clarification des pratiques du domaine. Dans cette optique, ils créent des typologies et qualifient les interventions qu'ils observent. Ils déduisent de leurs travaux ce qui est ou n'est pas du coaching, énoncent ce qui est efficace et ce qui est nuisible. Ainsi, les recherches publiées tentent souvent d'établir des différences entre les nombreuses formes d'accompagnement offertes aux

entreprises, des distinctions entre coaching et conseil, mentorat, tutorat, parrainage, formation et autres, proposées par exemple par Thach (2002) ou Gray (2006).

Mais, en règle générale, examinant le coaching à partir du point de vue unique de leur discipline de rattachement, les chercheurs ne posent des interprétations qu'en référence à leurs propres modèles théoriques. Par exemple, Mc Fadzean et O'Loughlin (2000), rattachés au domaine de la gestion, ou Garman, Whiston et Zlatopec (2000), en psychologie, s'emploient à identifier les implications pour les entreprises et les coachés de recourir aux différentes formes de coaching, qu'elles soient réalisées en externe ou en interne, en individuel ou en équipe⁵. De leur côté, Berglas (2002) et Gray (2006) en gestion, comme Kilburg (2000) ou Garman, Whiston et Zlatopec (2000) en psychologie, révèlent une pratique qui s'alimente à de nombreuses sources, un point qu'ils critiquent, militant pour un rattachement univoque à leur propre domaine. Dans cette perspective, les tenants des deux disciplines prônent le développement de modèles théoriques pour encadrer la pratique, voire le transfert de modèles déjà éprouvés comme le proposent Judge et Cowell (1997) ou Ducharme (2004), tandis que Feldman et Lankau (2005) et Joo (2005) suggèrent des pistes pour de futures recherches qui viseraient à définir les critères de l'efficacité du coaching ou à analyser les résultats allégués par la pratique et recherchés par les entreprises.

Une telle perspective de recherche, « disciplino-centrée » et prescriptive, amène conséquemment les chercheurs à considérer le coaching comme une pratique intégrée dans leur domaine disciplinaire, et à ne pas l'envisager, à l'instar des praticiens-coachs, comme une approche novatrice, multidisciplinaire.

Une dynamique de développement pour un nouveau groupe professionnel

Le développement du coaching peut donc apparaître comme une dynamique qui accompagne la « profanation » d'un espace professionnel « sacré »⁶. Plus qu'une concurrence ou une recherche d'autonomie dans la pratique par rapport à la psychologie ou au conseil en gestion, il impliquerait alors une évolution de l'espace de l'accompagnement professionnel, une reconfiguration potentielle des territoires existants et négociés entre les groupes en présence. En fait, l'espace créé par ces nouveaux praticiens que sont les coachs peut être envisagé comme le produit de stratégies d'acteurs qui visent à négocier une nouvelle activité professionnelle. Ces derniers jouent en quelque sorte de l'indéterminé des situations occasionné par l'évolution socioéconomique, une évolution qui contribue à cette modification des frontières entre différentes pratiques destinées à assister le développement de professionnels en contexte de travail.

Ainsi, derrière le discours des coachs présentant l'intérêt du coaching, relayé par nombre de moyens, se joue une stratégie de légitimation d'une idéologie professionnelle, reposant tout particulièrement sur des savoir-faire considérés et présentés comme spécifiques. Les coachs cherchent ainsi à se faire (re)connaître par des prescripteurs potentiels en publiant des articles dans des revues professionnelles ou des revues spécialisées, des monographies, voire en établissant des alliances avec des chercheurs pour publier dans des revues scientifiques⁷. D'ailleurs, un regroupement de coachs qui s'organise de plus en plus autour d'une association représentative sur le plan mondial met en place des cursus de formation spécifiques ainsi que des titres, autant de produits qui vont dans le sens d'une formalisation de leur propre savoir-faire. Quant au rapprochement en cours avec le monde universitaire identifié au travers des formations offertes, il semble indiquer l'intérêt grandissant des disciplines de la gestion et du management pour la pratique du coaching⁸.

Une perspective interactionniste pour envisager la dynamique des groupes professionnels

L'émergence du coaching, telle que décrite précédemment, renvoie donc à l'évolution des professions et à la « malléabilité » des territoires professionnels en lien avec les changements des contextes et les tentatives de modifications réalisées aux frontières des groupes. Dans cette optique, il est d'intérêt de mobiliser une perspective qui permet de saisir ces mouvements animant les groupes professionnels afin de mettre en relief les enjeux ou encore les alliances qui se construisent et se négocient en continu. Faire ce choix constitue une alternative à la perspective prescriptive jusqu'alors adoptée qui cristallise la prééminence de modèles de pratique prédéfinis qui devraient s'imposer aux praticiens et prédéterminer leur appartenance professionnelle.

En effet, adopter une perspective dynamique pose les limites d'une approche prescriptive qui amène avec elle une vision conservatrice des rapports sociaux, une quasi-impossibilité d'évolution des territoires de pratique et le déni de l'émergence de nouvelles professions. Dès lors, le coaching n'aurait d'existence que dans une récupération de la pratique par des professionnels déjà établis. Mais, considérant que de nouveaux praticiens se prévalent de cette activité, il est important de regarder le phénomène au travers d'une approche qui ne limite pas la possibilité d'une évolution en dehors des frontières des professions établies, réifiées par des artefacts qui portent en eux une certaine représentation de l'activité, comme il en va des modèles d'intervention théorisés plaqués aux pratiques.

Ainsi, j'ai mis en œuvre un travail de terrain qui m'a confronté aux témoignages d'individus qui ont fait et font des choix qui ne correspondent pas

à des comportements acquis, fixés par des structures sociales normatives, mais au contraire qui reflètent des ajustements en contexte. En accord avec cette perspective, j'ai retenu, comme le suggère Blumer (1954), des « concepts sensibilisateurs » (*sensitizing concepts*), soit des idées orientant le regard porté sur le terrain, la teneur des rencontres avec les praticiens, les premières analyses, mais qui peuvent évoluer en fonction de ce que les praticiens explicitent au fil des rencontres. Parmi les concepts choisis pour l'étude et d'intérêt pour cet article, je retiens entre autres le concept de « division sociale du travail » de Hughes (1996), celui ayant trait aux « activités des francs-tireurs » de Becker (1982) et celui de « frontière », tel que proposé par Wenger (2005).

La division du travail selon Hughes

Hughes (1996) a publié plusieurs articles ayant trait au monde du travail qui visent à exposer ce que recouvrent les « professions ». Il expose les notions qui permettent de composer ce qui n'est pour lui qu'une catégorie d'analyse construite sur la base d'un jugement de valeur, mais qui reste pour les groupes de professionnels un objectif à atteindre dans la hiérarchie des métiers. Son approche vise à présenter la dynamique qui permet aux membres d'un groupe professionnel de se rapprocher de l'idéal-type valorisé de la profession. Ainsi, il s'intéresse à examiner les relations sociales qui s'établissent au sein des groupes professionnels eux-mêmes, mais aussi avec d'autres acteurs sociaux ou d'autres groupes professionnels proches.

En choisissant d'éclairer les interactions qui prennent place entre les groupes professionnels et de montrer comment ces groupes professionnels s'organisent pour défendre ou acquérir certains avantages, Hughes (1996) postule qu'interroger un métier, c'est questionner l'organisation dans laquelle il prend place, étudier la division du travail dans laquelle il s'inscrit. Pour ce faire, il faut considérer l'ensemble des activités nécessaires à l'accomplissement du travail et les différents groupes professionnels qui les accomplissent. Resocialiser les activités permet à celles-ci de prendre un certain relief pour envisager la valeur que chacune d'elles possède pour les différents partenaires. Dès lors, interroger la répartition de ces activités entre les différents groupes professionnels conduit à mettre en lumière les zones de contacts entre les partenaires, et donc les coopérations ou conflits potentiels. Bref, questionner cette répartition permet de mettre en relief les tensions et les revendications de territoire de pratique. Ainsi, les activités d'un groupe professionnel doivent être considérées non seulement par rapport au groupe professionnel qui les réalise, mais aussi en tenant compte du contexte social dans lequel s'insère ledit groupe.

Les activités des francs-tireurs d'après Becker

Lorsque Becker (1982) réalise une analyse des « mondes de l'art », il ouvre sur tout un réseau d'activités, à la façon de Hughes (1996), qui concourt à la production d'une œuvre d'art, présentant le maillage social au sein duquel la création se déroule. Son analyse n'est alors pas centrée sur les acteurs, mais sur le réseau de coopération qui est nécessaire à l'aboutissement de la production, un réseau qu'il appelle un « monde de l'art » et, par extension, un monde social.

Les « mondes de l'art » décrits par Becker (1982) ne sont pas immuables. Ils connaissent des évolutions continues, qu'elles soient minimales ou qu'elles les remettent en cause fondamentalement. Ces changements peuvent avoir des causes qui prennent leurs origines dans d'autres mondes qui viennent influencer les activités courantes, ou provenir de tensions internes, de remises en question des activités convenues qui tissent la trame dudit monde. Ces changements peuvent être conçus comme dérangeants, et l'acteur qui a engendré la perturbation perçu comme compromettant l'intégrité du monde social.

Sous cet éclairage, Becker (1982) décrit différents types d'acteurs contribuant à un « monde de l'art » et campe notamment les professionnels « intégrés » et les « francs-tireurs ». Ainsi, lorsque les acteurs jouent leur rôle conformément aux conventions, ils sont considérés dans leur monde comme des professionnels intégrés. Ils s'appuient sur une tradition professionnelle qui guide leurs interprétations des situations. Ils définissent les situations de façon similaire et apportent des solutions qui répondent aux modèles d'action communément admis. Inscrits dans une culture, ces professionnels réalisent des activités conventionnelles reconnues et soutenues par le savoir commun du réseau au sein duquel ils exercent. Mais certains acteurs peuvent innover dans leurs activités, ce qui conduit leurs partenaires à les considérer comme des francs-tireurs : en transformant leurs activités, ces francs-tireurs bousculent les conventions et tentent d'influencer les autres membres du « monde » afin que ces derniers s'adaptent à leurs nouvelles façons de procéder. Abordant les situations sous un angle inédit plutôt que selon l'approche traditionnelle, les francs-tireurs proposent une nouvelle interprétation des problèmes et y apportent des solutions originales. Bien que faisant partie d'un « monde » et ayant connaissance de ses conventions, ils choisissent de ne pas se soumettre à toutes les contraintes qui balisent l'action collective⁹. Cependant, Becker (1982) mentionne que ces francs-tireurs doivent tenter de convertir des membres ou en recruter de nouveaux car, pour perdurer, les activités novatrices doivent être supportées par une action collective de tous les partenaires. Ces

innovateurs doivent donc établir un réseau social approprié à la finalité qu'ils poursuivent. Ils doivent convaincre de l'intérêt de leur activité novatrice, mais aussi amener les différents groupes d'acteurs à ajuster les conventions à partir desquelles ils se coordonnent.

Le concept de « frontières » de Wenger

Les communautés de pratique (Wenger, 2005) et les groupes professionnels de façon plus générale, comme en fait mention Hughes (1996), n'existent pas indépendamment des autres pratiques, concurrentes ou concomitantes. Un certain nombre de liens s'établissent entre les différents groupes professionnels en présence, qu'ils soient de type coopératif ou de type concurrentiel. Dans ce contexte, fixer les limites de l'activité, puis établir et contrôler le territoire de la pratique passent par l'établissement de frontières qui peuvent être réifiées par des marques explicites (dénomination, diplômes, etc.) ou par la participation aux activités qui représentent l'appartenance à la communauté, au groupe.

Le concept de « frontières » tel que développé par Wenger (2005) permet d'aborder, au travers de la construction locale d'une pratique, non seulement ce qui définit l'appartenance au groupe à partir des activités reconnues comme partagées, mais aussi les balises du territoire revendiqué à partir des relations entretenues avec les mondes sociaux voisins. Ainsi, c'est au travers d'un processus de négociation de sens que les membres sont amenés à délimiter le territoire de leur pratique. Ils s'accordent sur ce qui est considéré à un moment donné comme une pratique acceptée et reconnue par la communauté, et établissent des frontières vis-à-vis d'autres pratiques, concurrentes ou concomitantes. Pour autant, Wenger (2005) envisage que ces frontières, qui peuvent être réifiées par des marques explicites (dénomination, diplômes, activités réservées, etc.) n'empêchent pas les interactions avec d'autres communautés. Ainsi, les activités connaissent des ajustements en raison de la coordination des perspectives de différentes communautés, de l'adaptation des conventions, bref de la négociation d'un sens par delà les frontières des différents groupes qui participent de pratiques concomitantes.

Les orientations méthodologiques

Guidée par ces trois concepts sensibilisateurs, j'ai entrepris ma recherche doctorale en vue d'examiner le coaching autrement que ne l'ont fait les chercheurs jusqu'à ce jour. Ainsi, plutôt que d'essayer de distribuer la pratique des coachs entre les disciplines scientifiques et selon un découpage des savoirs réifiés, j'ai analysé les activités que ces praticiens disent pratiquer afin d'éclairer le territoire de pratique qu'ils revendiquent par leurs actions et au contact des autres groupes professionnels déjà installés sur le terrain. Dans cette perspective, ce n'est pas l'acte de coaching qui est analysé, mais bien, à la

suite de Becker (1982), tout ce qui permet la réalisation de cette action collective et la revendication qui en est faite par ceux qui concourent à sa production. Par conséquent, l'intérêt se porte sur ces activités que des coaches développent collectivement et qui tissent la trame de leur territoire de pratique, ainsi que sur la façon dont ils les négocient, et ce, afin de comprendre comment ils prennent leur place dans un monde social aménagé par les activités d'autres groupes professionnels. Je cherche donc à décrire comment un groupe de coaches définit les activités qu'ils réalisent.

Le format de l'investigation

En accord avec ma perspective de recherche, j'ai privilégié un scénario d'enquête qui organise un espace pour que des coaches échangent à propos de leurs activités. En effet, comme le suggèrent Seely Brown, Collins et Duguid (1989), la dynamique qui anime un groupe se révèle productive dans l'élaboration, la discussion ou la confrontation d'idées, de stratégies, de représentations, etc. Dans cette optique, j'ai constitué un groupe de discussion pour des praticiens, concevant que les entretiens collectifs sont le meilleur moyen pour permettre aux coaches d'élaborer à propos de leur pratique, de confronter leurs points de vue, d'argumenter autour de leurs représentations de l'activité et de ce qui en fait sa spécificité, bref de broser un portrait du monde social et de la communauté dans lesquels ils évoluent.

Le recrutement de coaches

Considérant que les coaches sont à l'origine du mouvement d'aménagement de l'espace professionnel, c'est l'innovation dont ils font preuve pour réaliser leurs activités qui conduit à un mouvement de reconfiguration et non à de simples adaptations pour s'ajuster aux évolutions du contexte socio-économique. Puisqu'ils sont à l'origine de la création de nouvelles balises territoriales, c'est donc vers ces intervenants qui revendiquent une identité professionnelle de « coach » en premier chef que le recrutement a été effectué, et ce, dans la région de Québec (Qc). Pour entrer en contact avec des praticiens qui s'insèrent dans la communauté de pratique des coaches de gestion du Québec, je me suis adressée à des associations professionnelles présentes à Québec et j'ai pu profiter par là même du « réseau de sociabilité » existant (Gamson, 1992)¹⁰.

Cinq coaches ont participé à ma recherche sur une base volontaire; ils sont désignés dans la suite du texte sous les appellations C1 à C5 (voir le Tableau 1). Ils ont été recrutés indépendamment du nombre d'années d'expérience en coaching qu'ils indiquaient, et ce, pour être respectueuse du terrain (Woods, 1992). Avant de s'investir dans la pratique du coaching, les cinq coaches avaient une carrière dans des domaines professionnels différents et

Tableau 1
Le profil des coachs participants

Coach	Sexe	Tranche d'âge	Activité professionnelle antérieure	Ancienneté en coaching
C1	F	50 - 60 ans	Administration scolaire	Plus de 10 ans
C2	F	30 - 40 ans	Commerce	Entre 1 et 5 ans
C3	F	50 - 60 ans	Administration publique	Entre 1 et 5 ans
C4	H	30 - 40 ans	Formation	Entre 5 et 10 ans
C5	H	30 - 40 ans	Marketing	Entre 1 et 5 ans

ils ont tous quitté leur emploi pour se consacrer au coaching. Au moment de l'enquête en 2009, ils se revendiquaient coachs, certains depuis les années 1990 et d'autres depuis 2008, et exerçaient cette activité de façon autonome – activité qu'ils exercent encore à ce jour. De plus, ils sont membres de l'une ou l'autre des deux principales associations de coaching représentées au Québec.

Le scénario d'enquête

Concrètement, cette démarche d'investigation auprès des cinq coachs s'est échelonnée de janvier à juin 2009 et a donné lieu à une première rencontre de présentation et de prise de contact d'une heure, suivie de six rencontres d'échange de trois heures chacune.

La première rencontre avait plusieurs objectifs en rapport avec la mise en place du groupe et des rencontres futures. À cet effet, il a été question notamment du contrat de parole qui invitait les coachs à puiser à leurs expériences professionnelles pour échanger et construire une représentation de la pratique du coaching (Dufour, Fourez & Maingain, 2002), mon rôle étant de favoriser le partage et les débats. Par ailleurs, un premier tour de parole a été offert au cours de cette rencontre initiale afin de leur permettre d'énoncer quel était leur intérêt pour la recherche d'une part et, d'autre part, quelles étaient leurs préoccupations en lien avec leur pratique de coach. À partir de ces premiers échanges qui pointaient les sujets porteurs de sens pour eux, et en tenant compte des concepts sensibilisateurs et des résultats de ma précédente recherche (Guignon, 2006), j'ai affiné un certain nombre de thématiques pour les rencontres futures, par exemple, les manières d'apprendre, les manières de pratiquer et les manières de développer l'activité.

Une semaine avant chacune des six rencontres, les coachs recevaient par courriel un message donnant le thème de la rencontre et leur demandant

d'envisager une ou des expériences professionnelles en lien avec ce thème qu'ils pourraient partager avec les autres membres du groupe. La rencontre en elle-même, filmée et enregistrée durant les trois heures de sa tenue, donnait lieu à deux types d'activités réflexives. La première, de nature plutôt individuelle, accordait à chacun un temps pour raconter une expérience de coaching. La seconde activité, de nature collective, ouvrait sur un espace de négociation où chaque coach, à partir de sa propre histoire mais aussi de celles confiées par ses pairs, négociait le sens de sa propre expérience (Morrissette, 2011). Ainsi, c'est à partir des expériences mises en commun que les coachs ont mené conjointement leurs réflexions à propos de divers sujets qui les ont plus particulièrement interpellés autour de leur pratique.

L'analyse des entretiens collectifs

Le processus d'analyse s'inscrit dans une posture analytique, tel que la qualifient Demazière et Dubar (2004), soit une posture qui a pour but de donner un sens aux activités décrites du point de vue des participants. Comme le relèvent les auteurs, l'interprétation qui en est faite est influencée par le cadre théorique. Néanmoins, l'analyse reste ouverte jusqu'à la fin, permettant un ajustement au fur et à mesure de l'avancement de l'exploitation des verbatims¹¹, de manière à rester au plus proche des préoccupations des participants pour en rendre compte. Cette posture permet donc de représenter le territoire du coaching à partir de l'explicitation négociée des activités des coachs.

Ainsi, à l'instar de Morrissette (2010a), j'ai ciblé des conversations précises qui prenaient place dans une rencontre. Sur cette base, différents acteurs impliqués avec les coachs dans leur environnement professionnel ont été identifiés (par exemple les coachés). À partir de ce point d'entrée, j'ai relevé leurs activités telles qu'ils les rapportent, puis mis en lumière leurs rapports à ces acteurs, la façon dont ils envisagent de partager ou non leur domaine d'intervention, les verbatims des différentes rencontres permettant de clarifier et de préciser ces rapports.

Quelques résultats de recherche : l'attribution de la légitimité

Dans leurs conversations, les coachs parlent de leurs activités de coaching en les situant par rapport à un certain nombre d'autres activités réalisées par des acteurs avec lesquels ils sont, peu ou prou, en contact épisodique ou permanent. En effet, leurs expériences rapportées et leurs réflexions font référence aux coachés, clients ou prospects, avec qui ils ont des interactions directes, mais aussi à d'autres acteurs professionnels ou organisationnels¹² avec lesquels ils évoquent soit des interactions directes, soit des liens indirects, et qu'ils envisagent tantôt comme des partenaires, tantôt comme des concurrents.

À titre illustratif, j'ai sélectionné deux catégories d'acteurs qui sont évoquées par les coachs durant leurs échanges : les conseillers en ressources humaines et les coachs internes. Les propos des coachs à leur endroit semblent porteurs d'éléments de définition de leur territoire de pratique et laissent voir qu'ils en accordent ou en refusent l'accès selon certaines balises. Ainsi, ils vont déterminer, par leur négociation, différentes zones de territoire à partir desquelles ils vont asseoir leur légitimité ou établir des coopérations. Dans un premier temps, je propose donc de prendre connaissance de ce que les coachs disent à propos des activités d'intervenants salariés des entreprises ou des organisations qui réalisent ponctuellement ou habituellement des prestations de coaching pour d'autres employés; il s'agit d'une part des conseillers en ressources humaines et, d'autre part, des coachs internes. Des extraits de verbatim appuient leurs propos. Dans un second temps, je présente une partie de la cartographie du territoire de pratique (Fourez 2003) qui peut être dégagée à partir de ces propos.

Au sujet des activités des conseillers en ressources humaines

Certains échanges concernent donc des conseillers en ressources humaines (CRH) qui interviennent aussi à titre de coachs internes dans leur entreprise. Les coachs interrogés parlent d'emblée de problèmes d'éthique en référant à l'idée de conflit d'intérêts, puis précisent leurs propos en évoquant plutôt un conflit de rôle concernant cet intervenant. Ainsi, ils semblent d'accord pour dire que le CRH n'est pas « bien placé » pour coacher un dirigeant ou pour recueillir les propos d'un employé susceptible de chercher à quitter son emploi. C4 déploie son argumentaire autour de ce qu'il considère être une valeur essentielle du coaching, soit « la neutralité », qui ne peut pas exister dès lors que l'intervenant fait partie d'une ligne hiérarchique. En fait, les coachs parlent du CRH comme d'un intervenant à « deux casquettes » qui devrait alors être en mesure de se positionner, selon le cas, comme un gestionnaire de ressources humaines ou comme un coach, une habileté délicate à mettre en œuvre (R2_857). D'ailleurs, lors d'un échange, C2 prend comme exemple une CRH-coach qui lui confiait la difficulté qu'elle avait à faire en sorte que ses interventions de coaching ne dérivent pas vers des consultations en gestion des ressources humaines.

Au mieux, la coach C3, qui se projette dans son ancien rôle de vice-présidente d'une société d'État, élabore une structure organisationnelle interne qui permettrait de confier des clientèles différentes aux CRH-coachs selon le rôle dans lequel ils interviendraient, essayant ainsi d'éviter une confusion des genres autant que les positions de « juge et partie ». Elle expose sa vision du découpage organisationnel que nécessite *a minima* la réunion des rôles de CRH

et de coach interne en un seul intervenant. Tout comme C2, elle souligne la complexité de la situation vécue par un CRH-coach confronté à des informations confidentielles qui peuvent le placer dans une position ambiguë par rapport non seulement au coaché mais aussi par rapport à la hiérarchie. C3 saisit aussi l'occasion pour préciser avec C2 et C4 le type d'interventions dans lequel il convient de cantonner un tel intervenant. Ainsi, C3 mentionne que pour elle, le domaine d'action des CRH-coachs doit se restreindre au développement « des compétences à la tâche » (R5_3688). Par là, elle entend une restriction claire à propos de certaines interventions; elle exclut de leur champ de compétences ce qui renvoie aux éléments de stratégie des entreprises – par manque d'expériences personnelles des CRH pour épauler ou *challenge* un cadre – ou ce qui touche aux relations internes – par manque de recul ou pour implication possible du CRH; elle considère par contre que leur plus-value s'exprime sans conflit d'intérêts en ce qui a trait au développement d'habiletés opérationnelles.

Néanmoins, tous les coachs interrogés estiment qu'il y a d'importantes limites posées aux préoccupations qui peuvent être abordées avec un intervenant interne identifié comme conseiller aux ressources humaines, « de vraies limites de contenu, de travail », comme le mentionne C4 (R2_857). Ils soulignent par là qu'il s'agit d'une configuration de coaching interne dysfonctionnelle, « qui ne marche pas » selon les dires de C4 et C3 (R2_928), une situation que les cadres eux-mêmes chercheront à éviter. Pour synthétiser l'échange, C1 propose une image, parlant d'une personne qui aurait appris à nager, qui le ferait occasionnellement par plaisir, mais qui ne pourrait pas se présenter aux Jeux olympiques. Elle semble suggérer que la maîtrise de l'ensemble des compétences attendues d'un coach requiert une pratique effective soutenue, ce qui n'est pas le cas d'un CRH dont la tâche principale rejoint la gestion des ressources humaines.

Au sujet des activités des coachs internes

Le coach C5 introduit un autre intervenant dans la discussion, soit le coach interne, l'acteur pour lequel coacher est sa pratique professionnelle centrale. Il aborde le cas d'un coach interne en poste dans une organisation financière de la région de Québec. Il explique que cet intervenant est susceptible de coacher des employés jusqu'à un niveau de direction, mais que, pour les vice-présidents, le coaching est confié à des coachs externes de Montréal, relativement bien rémunérés. Par cet exemple, il soulève qu'il existe « deux poids, deux mesures » (R2_959) en ce qui a trait aux interventions de coaching, que les risques ne seraient peut-être pas perçus de la même manière selon le profil du coaché. C3 prend rapidement la parole pour établir qu'elle trouve ce découpage

« bien correct » (R2_963), le point étant, par rapport à son expérience, qu'un vice-président ou un PDG a besoin d'un autre type d'accompagnement que celui qui peut être dispensé par un conseiller à l'interne. Pour elle, comme pour C4, autant un conseiller à l'interne peut supporter un gestionnaire, parce qu'il est lui-même en position de gestion, autant les cadres supérieurs dans les entreprises doivent pouvoir compter sur un interlocuteur qui a eu une expérience similaire à la leur, qui est à même de comprendre des préoccupations d'un autre ordre, touchant à la stratégie d'une entreprise. Partant de ces considérations, C5 pose que, même si une entreprise compte en son sein un intervenant dédié au coaching, il y a peut-être des limites à son action, notamment par rapport à la prise en charge des cadres supérieurs qui resteraient ainsi la clientèle privilégiée de coachs externes à même de leur apporter d'autres opportunités de développement professionnel.

Plus tard dans la conversation, C3 revient sur le propos et concède que le coaching externe ne doit pas être réservé aux seuls cadres dirigeants dans les entreprises, mais peut être une opportunité de développement professionnel offerte à des cadres identifiés comme « de la relève » pour l'entreprise (R2_1202). Pour autant, elle maintient l'idée que les coachs externes sont les plus à même d'accompagner la réflexion des hauts dirigeants. Elle estime que ces derniers ne peuvent confier les problèmes auxquels ils se trouvent confrontés à leur propre personnel, qu'ils sont difficilement mis au défi par quelqu'un qui peut craindre pour son poste, qu'ils ne peuvent se montrer « vulnérables » (R2_1287), bref qu'il s'agit là d'une situation « à proscrire » (R2_1253). À ce point de l'échange, tous les coachs semblent abonder dans le même sens.

Lors de la dernière réunion, C5 ajoute un nouvel élément à la discussion en évoquant une rencontre professionnelle récente ainsi que sa propre expérience de gestionnaire en entreprise. Il parle de ceux qu'il nomme « des coachs [auto]proclamés », des personnes dont ce n'est pas le travail, mais qui disent exercer cette pratique (R7_862). Il évoque alors à titre d'exemple du type de « dérives » que cela peut entraîner, le cas d'un coach interne qui intervenait à tous les niveaux de la hiérarchie dans son entreprise, et qui, loin de respecter le secret professionnel, partageait les informations et les interprétations qu'il faisait à propos des coachés avec les directeurs qu'il coachait aussi. C3 relève aussitôt le manque de « bon sens » (R7_869) de cette pratique, tandis que C5 assure avoir refusé de se faire coacher par ce « soi-disant coach » (R7_864).

En synthèse

Les coachs envisagent certains intérêts dans la disponibilité du coaching interne, mais aussi certaines limites dans le recours à cette pratique. En construisant par leur discours une place pour le coaching réalisé en interne au côté de leur propre pratique, ils en dessinent une image en creux, en référence surtout à ce que le coaching interne ne doit pas faire. Ils énoncent ce qu'ils considèrent être des balises à la prestation en termes de conflits d'intérêts, de limites des contenus et des sujets abordables, de complexité des situations, de champ d'intervention et de compétence, pour réussir à préciser qu'elle doit être, selon eux, la position de ces intervenants dans les organisations. Mais, en faisant cela, ils s'approprient sans partage ce qu'ils considèrent être le cœur de la pratique de coaching, ce qui peut dès lors être considéré comme la partie la plus noble de la pratique. Envisagés de la sorte, leurs échanges mettent en scène une « imagination » qui régule les activités des acteurs sur le territoire qu'ils revendiquent (Wenger, 2005).

Discussion conclusive : esquisse d'une cartographie témoignant d'un processus de revendication de territoire

La restitution des conversations des coachs interrogés en lien avec des activités d'intervenants salariés des entreprises ou des organisations telle que présentée permet d'envisager une partie de la cartographie de leur territoire de pratique.

Les coachs évoquent le coaching exercé à l'interne comme « une préoccupation » (R2_791) par rapport à la façon dont ils conçoivent ensemble la pratique du coaching. La problématique qui se pose à eux peut être mise en exergue à partir de la définition même de ce qu'ils envisagent être les limites du coaching interne, et donc de qui peut être considéré comme un coach interne. Il semble que ce qui cristallise la limite du coaching interne du point de vue des coachs interrogés soit le statut, dans l'entreprise, de l'intervenant qui peut se trouver en position d'agir comme tel.

Cet éclairage de la négociation faite par les coachs à propos des activités menées par d'autres intervenants me conduit, à l'instar de Morrissette (2010b), à dégager différentes « zones » du territoire du coaching. Ainsi, les éléments analysés ici me permettent de cerner :

- une zone réservée, représentant les activités que les coachs envisagent comme exclusives à leur pratique; ils dessinent par là même les contours d'une zone de légitimité sans partage;
- une zone partagée, représentant les activités que les coachs envisagent pouvoir être prises en charge par d'autres intervenants qu'eux-mêmes, mais sous certaines conditions; ils dessinent par là même les contours

d'une zone faite de compromis pour s'implanter dans le monde de l'accompagnement professionnel.

Une zone réservée : la légitimité sans partage

En décrivant ce qu'ils pensent être le domaine d'action des CRH ou des coachs internes, les coachs interrogés identifient ce qui fait le cœur de leur métier de coachs externes.

Ainsi, le coaching semble avoir pour vocation première le développement des compétences des gestionnaires les plus haut placés dans la hiérarchie des organisations, qu'il s'agisse des dirigeants en place ou des dirigeants en devenir. La justification de leur mainmise sur cette clientèle cible tient avant tout à ce qu'ils décrivent comme étant une valeur fondamentale du coaching, la neutralité qu'ils déclinent au travers notamment de la détention de savoirs coupables et du secret professionnel afférent qu'ils doivent à leurs clients, une valeur qu'eux seuls seraient capables de garantir aux coachés.

De même, les interventions explicitement réservées aux coachs externes sont celles qui revêtent un caractère plus politique, demandant non seulement des habiletés de gestionnaires, mais aussi une compréhension des éléments touchant à la stratégie des entreprises par rapport à des marchés concurrentiels. Ce faisant, ils déplacent la conception première qui pourrait faire des CRH et des coachs internes des concurrents pour en faire des partenaires sur qui compter pour promouvoir le coaching comme une culture d'entreprise, tout en les tenant éloignés de ce qui peut s'apparenter au faisceau le plus noble des tâches à accomplir, ce qu'ils considèrent dès lors comme le cœur de leur métier.

Par ailleurs, dans leurs discours, les coachs interrogés s'arrogent le droit de définir non seulement les prérogatives des CRH ou des coachs internes en lien avec leur propre rôle de coachs, ou encore les limites de leurs interventions, mais aussi quelle doit être leur éthique. En se prononçant de la sorte, ils défendent une certaine façon de faire le coaching et tendent à énoncer les valeurs auxquelles le coaching s'adosse, des éléments de définition des activités qui balisent le territoire. Ils justifient ce genre de discours en pointant les enjeux associés à des actions de coaching réalisées alors que les conditions requises pour réaliser une intervention ne seraient pas réunies à l'interne. Concevant qu'il existe des risques que coachés et prescripteurs invalident le recours à toutes formes de coaching en cas d'insuccès, voire de problèmes engendrés *a posteriori*, ils anticipent de possibles retombées négatives pour le coaching en général et souhaite de cette façon s'en prémunir.

Une zone partagée : le compromis pour s'implanter

Cependant, les coachs interrogés laissent entendre qu'il y a aussi des avantages à cette pratique offerte au sein même des organisations. Ainsi, ils conçoivent l'existence du coaching dispensé à l'interne comme une opportunité de développement global du marché du coaching. Ils y voient un vecteur pour faire émerger de façon significative et durable la demande en interventions de coaching externe de la part des organisations.

En effet, en appui aux dires de CRH qui opèrent aussi comme coachs internes, ils voient combien ces derniers peuvent être sollicités sans parvenir à dégager assez de temps pour se consacrer à ce type d'accompagnement. Partant de là, ils envisagent un effet domino qui conduirait à valoriser en interne le recours au coaching. Cela mènerait à une spécialisation des intervenants pour prendre en charge cette tâche spécifique, puis à une impossibilité de répondre favorablement à une demande allant au-delà de la capacité de prise en charge par les seuls effectifs de l'entreprise. Celle-ci chercherait alors à l'extérieur de nouveaux intervenants tels les coachs externes pour accompagner ses gestionnaires.

Ils fixent donc par leur discours les cibles et les formes de ce type de coaching interne qu'ils souhaitent reconnaître, voire promouvoir. Ce faisant, ils décrivent ce qui, pour eux, relève d'un faisceau de tâches jugées mineures puisque potentiellement abandonnées à un groupe complémentaire au leur, soit celui de coachs salariés par les entreprises. Ainsi, ils conçoivent confier aux coachs agissant en interne la tâche d'intervenir auprès des employés, pour des missions de développement de compétences à la tâche.

De l'intérêt d'une perspective interactionniste pour éclairer un territoire de pratique

Faire le choix d'une perspective interactionniste pour étudier le coaching en gestion permet de poser un éclairage renouvelé sur le phénomène. Cela suggère notamment que, loin d'être vis-à-vis une problématique qui peut être circonscrite par un découpage disciplinaire tel qu'avancé jusqu'à présent en recherche, il convient d'ouvrir le cadre afin d'interroger de façon plus complète le monde social dans lequel ce mode d'accompagnement au développement professionnel se déploie. En abordant le coaching sous l'angle des activités des différents acteurs qui se trouvent peu ou prou impliqués dans son émergence, il est possible d'entrevoir tout un maillage d'enjeux. Ce faisant, des stratégies visant à la défense de territoires par des acteurs qui essaient de composer, certains en s'alliant, d'autres en s'opposant, d'autres encore en exploitant l'opportunité d'un domaine professionnel encore mal balisé, apparaissent plus clairement. Pour concéder une certaine légitimité à ces acteurs, les coachs

interrogés s'entendent pour délimiter des zones de pratique qu'ils se réservent dans le territoire. Ils établissent ainsi non seulement des zones d'influence, mais manifestent aussi leur volonté de maîtriser les conditions de la pratique.

À la suite de Hughes (1996) et de Becker (1982, 1985), considérer le réseau social au sein duquel se négocie un nouveau territoire professionnel, c'est mettre en lumière certaines conceptions des coachs à propos de leurs activités. La façon dont ils conçoivent leurs tâches, les moyens à mettre en œuvre pour les réaliser, leur compréhension et leurs attentes en termes de coordination avec les autres intervenants définissent leur activité professionnelle et la place qu'ils souhaitent qu'elle occupe.

C'est ainsi qu'ils tentent de négocier une convention concernant le partage de clientèles et de type d'interventions avec les intervenants internes aux organisations comme les coachs internes ou les CRH, déterminant par le fait même la nature « noble » de certaines activités qu'ils se réservent par rapport à d'autres. En concevant des rôles différenciés fondés sur une distinction de tâches et de clients, ils instaurent symboliquement un territoire correspondant au cœur des activités de coaching qu'ils se réservent, conférant ainsi un certain prestige à ces activités, et légitimant le territoire et ses frontières.

Bref, aborder le coaching en gestion à l'aune d'une perspective interactionniste, c'est donner l'occasion à certains acteurs directement impliqués dans une revendication de territoire de mettre en commun leur point de vue, démontrant par là que les frontières d'une pratique sont notamment tributaires d'un processus de négociation de sens.

Notes

¹ L'auteure remercie le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) ainsi que le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC) dont les financements, sous la forme de bourses d'études, ont rendu possible la réalisation de la thèse à partir de laquelle est tiré cet article.

² Dans la suite de l'article, j'utiliserai uniquement le vocable *coaching* pour référer au coaching en gestion afin de ne pas alourdir la lecture.

³ Il faut entendre ici « académique » comme ayant trait aux formations reconnues et sanctionnées par des diplômes, qu'elles soient dispensées dans un cadre universitaire, dans une école d'application ou autre (par exemple les Instituts de formation en soins infirmiers et les Instituts universitaires de formation des maîtres en France).

⁴ Ces groupes sont « génériques » dans leur non-description ici réalisée puisque, en se référant à Strauss (1992) ou à Becker (1982), il serait nécessaire de considérer qu'ils sont composés de divers « segments », de sous-groupes identifiés par des pratiques ou

des intérêts différents, composant diversement avec l'émergence de la pratique du coaching.

⁵ Connu au départ comme une pratique exercée par un intervenant externe à l'entreprise, le coaching a évolué vers une pratique disponible en interne des entreprises, une prestation offerte par le service des ressources humaines (*internal coaching*). Par ailleurs, le coaching semble aussi devenir une des facettes du rôle du cadre en entreprise (*business coaching*). Il peut être employé vis-à-vis d'équipes, dépassant le simple face-à-face (*team coaching*). Enfin, il est quelquefois mis en place entre pairs (*peer coaching*). Je m'en tiens donc ici à la pratique du coaching en gestion, aussi appelé *accompagnement individuel en entreprise*, laissant de côté deux autres familles de pratique reconnues, soit le coaching sportif et le coaching personnel (*life coaching*), lesquels ne se pratiquent pas en entreprise. De la même manière, j'exclus tout ce qui a trait au phénomène médiatique qui se joue sur différents supports tels que la télévision, le cinéma, les journaux et les sites internet, ceux-ci récupérant le concept de coaching pour leur propre compte dans la perspective d'être « à la mode », de bénéficier d'un courant « porteur ». Par contre, il est important de mentionner toute cette diversité afin d'envisager la diffusion du coaching et de montrer tout l'intérêt que cette activité suscite.

⁶ Selon Hughes (1958), cet espace « sacré » est entendu comme un privilège symbolique accordé à certaines professions, c'est-à-dire la délégation faite d'une « mission » à certains professionnels pour la prise en charge de caractères secrets, voire tabous, dans le cadre de leurs activités, ainsi que le rapportent Dubar (1996) ou Chambaz, Maurin et Torelli (1998).

⁷ Se donner des lieux de publication et se parer de caractéristiques scientifiques participent possiblement de la construction du territoire, de la discipline et, de ce fait, de l'acquisition d'une forme de légitimité. Ce sont autant de moyens pour un groupe « occupationnel » d'établir sa pertinence auprès d'acteurs dont il sollicite la reconnaissance, par exemple auprès des prescripteurs d'actions de coaching dans le cas des coachs.

⁸ Il est effectivement intéressant de remarquer que les facultés ou départements universitaires qui dispensent des modules de formation ou des cursus en rapport avec le coaching sont, à l'heure actuelle, tous en gestion, mais que rien ne semble fait dans les structures d'enseignement de la psychologie. Il serait possible de voir ici une stratégie de reconnaissance du coaching à part entière par la « gestion » qui viserait par ce moyen à conserver cette pratique dans son giron, alors que la « psychologie » continuerait à considérer que ce n'est qu'une variante de ses approches en thérapie. Il est aussi important de souligner que les universités ont des intérêts, notamment économiques, à réaliser l'intégration de cette nouvelle activité à la suite des entreprises de formation privées avant que d'autres types d'établissements jouissant d'une certaine reconnaissance sociale ne le fassent.

⁹ Pour Becker (1985), ces étiquettes de « professionnel intégré » ou de « franc-tireur » attribuées aux intervenants d'un « monde » ne sont pas fonction des productions qu'ils réalisent mais plutôt des relations qu'ils entretiennent dans ce « monde ». Ainsi, c'est le

« monde » qui refuse d'assimiler des activités novatrices qui amènent à considérer les innovateurs comme des francs-tireurs.

¹⁰ C'est par l'entremise de ces associations qui m'ont invitée à donner des conférences à leurs membres que j'ai pu rencontrer des coachs affiliés à la Fédération internationale de coachs à Québec (FICQ, chapitre québécois de l'International Coaching Federation) ou à la Société internationale des coachs certifiés en PNL (SICPNL) ainsi que des coachs sans affiliation.

¹¹ Toutes les rencontres ont donné lieu à des verbatims. Lorsque des extraits sont utilisés, ils sont notés (Rchiffre_nombre-nombre), faisant référence au numéro de la rencontre, au numéro de la ligne de début de l'extrait et au numéro de la ligne de fin de l'extrait. Lorsque des citations sont utilisées, elles sont notées (Rchiffre_nombre).

¹² Je fais ici une distinction entre les acteurs individuels (les professionnels, individualisés ou typifiés) et les acteurs collectifs, organisationnels (les organisations, les services dans les organisations, les entités) avec lesquels les coachs interagissent dans leur quotidien professionnel.

Références

- Audet, J., & Couturet, P. (2005). Le coaching entrepreneurial : spécificités et facteurs de succès. *Journal of Small Business & Entrepreneurship*, 18(4), 471-490.
- Becker, H. S. (1982). *Les mondes de l'art*. Paris : Flammarion.
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié.
- Bennett, J. L., & Martin, D. J. (2001). The next professional wave : consultant / coach. *Consulting management*, 12(3), 5-8.
- Berglas, S. (2002). The very real dangers of executive coaching. *Harvard Business Review*, 80(6), 86-93.
- Blumer, H. (1954). What is wrong with social theory? *American Sociological Review*, 19(1), 3-10.
- Boltanski, L., & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Chambaz, C., Maurin, E., & Torelli, C. (1998). L'évaluation sociale des professions en France : construction et analyse d'une échelle des professions. *Revue française de sociologie*, 39(1), 177-226.
- Crozier, M. (1994). *L'entreprise à l'écoute : apprendre le management post-industriel*. Paris : Seuil.
- Demazière, D., & Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Québec : Presses de l'Université Laval.

- Dubar, C. (1996). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Ducharme, M. J. (2004). The cognitive-behavioral approach to executive coaching. *Consulting Psychology Journal : Practice and Research*, 56(4), 214-224.
- Dufour, B., Fourez, G., & Maingain, A. (2002). Comment construire une représentation de "sa" ville, pour y favoriser l'intégration sociale, dans la perspective de valeurs éthiques? *Interfaces, cahiers pédagogiques*, 9, 1-26.
- Du Toit, A. (2005). A guide to executive coaching. Advice to managers and their organizations. *Development and learning in organizations*, 19(2), 11-12.
- Feldman, D. C., & Lankau, M. J. (2005). Executive coaching : a review and agenda for future research. *Journal of management*, 31(6), 829-848.
- Foucher, R. (2007). Évaluer l'efficacité du coaching exécutif. *Psychologie Québec*, 2(11), 30-34.
- Fourez, G. (2003). *Apprivoiser l'épistémologie*. Bruxelles : De Boeck.
- Gamson, W. A. (1992). *Talking politics*. New York : Cambridge University Press.
- Garman, A. N., Whiston, D. L., & Zlatopce, K. W. (2000). Media perception of executive coaching and the formal preparation of coaches. *Consulting Psychology Journal : Practice & Research*, 52(3), 201-205.
- Gray, D. E. (2006). Executive coaching : towards a dynamic alliance of psychotherapy and transformative learning processes. *Management Learning*, 37(4), 475-497.
- Guignon, S. (2006). *Des savoirs pratiques construits à partir de récits d'intervention de coachs en entreprise* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval, Québec.
- Hancyk, P. (2000). *Coaching in the corporate environment*. Victoria, BC : Royal Roads University.
- Hughes, E. C. (1958). *Men and their work*. Glencoe, IL : The Free Press.
- Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis* (trad. J.-M. Chapoulie). Paris : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

- Joo, B. K. (2005). Executive coaching : a conceptual framework from an integrative review of practice and research. *Human resource development review*, 4(4), 462-488.
- Judge, W. Q., & Cowell, J. (1997). The brave new world of executive coaching. *Business horizons*, 40(4), 71-77.
- Kilburg, R. R. (2000). *Executive coaching : developing managerial wisdom in a world of chaos*. Washington, DC : American Psychological Association.
- Kilburg, R. R. (2004). When shadows fall : using psychodynamic approaches in executive coaching. *Consulting Psychology Journal : Practice and Research*, 56(4), 246-268.
- Laske, O. E. (1999). An integrated model of developmental coaching. *Consulting Psychology Journal : Practice and Research*, 51(3), 139-159.
- Liljenstrand, A. M. (2003). *A comparison of practices and approaches to coaching based on academic background* (Thèse de doctorat inédite). Faculty of California School of Organizational Studies and Alliant International University, California.
- Mc Fadzean, E., & O'Loughlin, A. (2000). Five strategies for improving group effectiveness. *Strategic Change*, 9, 103-114.
- Morrisette, J. (2010a). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages : analyse interactionniste du savoir-faire d'enseignantes du primaire*. Sarrebruck, CH : Les éditions universitaires européennes.
- Morrisette, J. (2010b). Une perspective interactionniste : un autre point de vue sur l'évaluation des apprentissages. *SociologieS*. Repéré à <http://sociologies.revues.org/index3028.html>.
- Morrisette, J. (2011). Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe. *Recherches qualitatives*, 29(3), 7-32.
- Persson-Gehin, S. (2005). *Contribution à la connaissance du phénomène coaching en entreprise. Étude exploratoire des représentations au travers des discours des praticiens* (Thèse de doctorat inédite). Université Nancy 2, Nancy.
- Seely Brown, J., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and culture of learning. *Educational researcher*, 18(1), 32-42.
- Strauss. (1992). *Miroirs et masques : une introduction à l'interactionnisme*. Paris : Métailié.

- Thach, E. C. (2002). The impact of executive coaching and 360 feedback on leadership effectiveness. *Leadership & Organisation Development Journal*, 23(4), 205-214.
- Thach, E. C., & Heinselman, T. (1999). Executive coaching defined. *Training & development*, 53(3), 35-39.
- Wasylyshyn, K. M. (2003). Executive coaching : an outcome study. *Consulting Psychology Journal : Practice & Research*, 55(2), 94-106.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Woods, P. (1992). Symbolic interactionnism : theory and method. Dans M. D. Le Compte, W. L. Millroy, & J. Preissle (Éds), *The handbook of qualitative research* (pp. 337-404). New York : Academic Press.

Sylvie Guignon termine un doctorat en psychopédagogie à l'Université Laval (Québec) et fait partie des membres fondateurs du Groupe interdisciplinaire de recherches interactionnistes (GIRI, Canada). Elle est détentrice d'une maîtrise en psychopédagogie de cette même université, d'une maîtrise en informatique de gestion de l'Université de Rennes (France), et a travaillé comme directrice informatique et gestionnaire de grands projets en systèmes d'information pour une entreprise multinationale avant d'entreprendre sa recherche. Ses travaux et ses publications s'inscrivent dans les domaines du management, des savoirs pratiques, des perspectives interactionnistes ainsi que de la sociologie des professions. Elle y privilégie les recherches participatives par le biais d'entretiens individuels et de groupe, de même que les analyses qualitatives.

L'échec scolaire et le rapport aux enseignants et enseignantes : aperçu du point de vue de jeunes du secondaire au Gabon

Jean Jacques Demba, Ph.D.

École Normale Supérieure (ÉNS) de Libreville

Résumé

Au Gabon, comme dans plusieurs pays, la question de l'échec scolaire est centrale et comporte des répercussions économiques et sociales importantes. Bien que disposant de compilations statistiques sur la situation, aucune recherche ne s'est intéressée jusqu'à maintenant à éclairer cette question de l'intérieur, soit du point de vue des élèves. D'où le propos de la recherche doctorale que j'ai récemment menée de convier des élèves gabonais du secondaire à livrer leur expérience sur le sujet, par le biais d'entretiens individuels et collectifs. En m'appuyant sur une perspective qui conjugue interactionnisme symbolique et didactique, je me suis plus précisément intéressé au sens qu'ils accordent aux situations et relations ayant marqué leur expérience scolaire. L'analyse de leurs discours a permis de faire ressortir que l'échec scolaire participerait d'un ensemble de médiations dont le rapport aux enseignants et enseignantes et, plus spécifiquement, la « face négative » de ce rapport.

Mots clés

ÉCHEC SCOLAIRE, SOCIODIDACTIQUE, INTERACTIONNISME SYMBOLIQUE, RAPPORT AU SAVOIR, GABON

Introduction

C'est dans l'après Seconde Guerre mondiale, comme le montre bien Isambert-Jamati (1992), que l'obtention d'un diplôme ou d'une qualification devient nécessaire pour participer à la vie sociale et espérer un meilleur statut. La question de l'échec scolaire devient alors peu à peu une question vive, un problème social complexe qui préoccupe un nombre croissant et diversifié d'acteurs et d'actrices sociaux (familles, élèves, enseignants, gouvernants, chercheurs et chercheuses, etc.). En Afrique subsaharienne, cette question commence à se poser quelques années après les indépendances¹ (autour des années 1960 pour la plupart des pays de l'Afrique francophone), d'abord au primaire, puis aux autres niveaux d'enseignement qui seront progressivement mis en place (collège, lycée, université). Ainsi, les élèves fréquentant ces

différents niveaux seront nombreux, mais très peu seront diplômés (Mingat & Suchaut, 2000). Des décennies plus tard, cette question est toujours d'actualité, comme en témoignent les travaux d'Akoué (2007) sur le redoublement des filles au Gabon et de Noumba (2008) sur l'abandon scolaire au Cameroun. Toutefois, en s'appuyant sur des données issues de questionnaires ou sur des données secondaires provenant d'organisations nationales et internationales, telles les statistiques, ces recherches ne permettent pas, comme le soulignent d'ailleurs leurs auteurs, de rendre compte des processus (y compris des bifurcations et incidents ou épisodes critiques) ayant pu concourir à la mise en échec de l'expérience scolaire d'un élève. C'est donc en vue de contribuer à une meilleure compréhension de l'échec scolaire que je me suis intéressé, dans ma recherche de doctorat (Demba, 2010), à documenter les points de vue d'élèves gabonais du secondaire sur le sujet, en m'attachant à leur analyse des situations et des événements qui ont marqué leur expérience scolaire.

Dans cet article, je me concentrerai sur deux aspects récurrents dans leurs récits et ayant orienté de façon significative leur expérience, notamment de l'échec, soit les pratiques enseignantes dites déloyales et le contexte relationnel humiliant que l'on peut désigner comme étant la « face négative » du rapport aux enseignants et enseignantes. Auparavant, en vue de situer mon propos, j'esquisse d'abord un portrait de la situation de l'échec scolaire au Gabon, puis je présente brièvement les appuis théoriques et méthodologiques ayant permis de circonscrire mon sujet.

L'échec scolaire au Gabon : une question vive et complexe

Comme dans les autres États africains évoqués plus haut, mais de façon plus marquée, l'échec scolaire est un problème massif et récurrent au Gabon et comporte d'importantes répercussions financières, économiques et sociales.

La massification de l'échec

Comme je l'ai souligné, la question de l'échec scolaire se pose quelques années après l'indépendance du pays obtenue en 1960, touche tous les niveaux d'enseignement, du primaire au supérieur, et prend plusieurs formes. Si l'on se réfère aux critères de l'institution scolaire, cette question se traduit au Gabon par un taux substantiel de redoublement et d'abandon scolaire. Selon les documents consultés², sur 1000 élèves inscrits en première année du primaire³, 19 seulement arrivent en 6^e année sans reprendre de classe, 31 en reprenant une fois l'une des classes du primaire, 39 en reprenant deux fois et le reste, soit 911 élèves, aurait abandonné le système scolaire. Au secondaire, sur 1000 élèves admis en classe de 6^e, 5 obtiennent le bac sept années plus tard sans redoubler, 12 après une reprise de classe, 161 au terme de deux reprises, 11 après trois reprises et le reste, soit 811 élèves, aurait décroché, certains d'entre eux ayant

repris leurs études avant de désertir de nouveau le lycée. Au niveau de l'enseignement supérieur, 40 % d'étudiants reprennent ou triplent la première année avant de décrocher ou de s'orienter dans une autre filière d'études.

L'échec massif aux examens nationaux et dans les facultés rend également compte de l'ampleur de cette question : chaque année, moins de 30 % d'élèves réussissent le concours d'entrée en 6^e qui donne accès au collège. Au secondaire, les taux d'échec aux examens de fin d'études de collège et de lycée dépassent parfois les 80 %. Au supérieur, l'échec est aussi considérable, notamment au premier cycle d'études : entre 63 et 76 % des étudiants et étudiantes des facultés seraient concernés chaque année (ministère de l'Éducation du Gabon, 2006).

Les répercussions financières, économiques et sociales importantes

Une telle massification de l'échec comporte des répercussions financières, économiques et sociales importantes. Ainsi, selon une évaluation statistique nationale, chaque année, un tiers des places serait occupé par des élèves ayant repris leur classe (ministère de l'Éducation du Gabon, 2000). Les conséquences sont lourdes en termes de limitation des capacités d'accueil dans un pays où la population scolaire croît plus rapidement que les structures. Elles sont également lourdes sur le plan financier, le coût de l'échec scolaire étant estimé à 1 400 000 francs CFA par an et par élève dit redoublant (environ 3 500 dollars canadiens), alors que la réussite mobiliserait la moitié de cette somme (ministère de l'Éducation du Gabon, 2000). Comme l'ont aussi observé Kamanzi et Bélanger (2003) dans leur vaste étude en Afrique subsaharienne, l'échec scolaire absorberait ainsi les ressources supplémentaires qui auraient pu servir à accroître le taux de scolarisation.

Par ailleurs, étant donné les taux d'échec importants dans les universités gabonaises, plusieurs élèves, après l'obtention du baccalauréat du secondaire, quittent le pays pour étudier ailleurs, alors que d'autres le font pour cause de formations non offertes par les universités locales, notamment au troisième cycle. Cet exode représente, par toutes les charges qu'il induit (frais de départ et de retour, bourses, etc.), des dépenses supplémentaires pour l'État, en plus de donner lieu à l'émigration de diplômés, les étudiants et les étudiantes, au terme de leurs études, ne revenant pas systématiquement au pays (Idiata, 2006). C'est une situation inquiétante pour un pays comme le Gabon dont la population est de moins de deux millions d'habitants et en partie composée de jeunes; les conséquences directes de cet exode sont, bien sûr, la sous-population mais aussi le risque de dépendre durablement de l'extérieur en matière de diplômés ou de main-d'œuvre dite qualifiée.

S'ajoutent également les drames que vivent les élèves qui échouent : en quittant l'école sans diplôme, plusieurs se retrouveraient dans une situation précaire, voire d'exclusion, ce qui pourrait les amener à subir n'importe quelle exploitation⁴ (Ndembi, 2006). En somme, comme dans les pays occidentaux, la question de l'échec scolaire au Gabon est une question à la fois vive et centrale et comporte, là aussi, des répercussions importantes, particulièrement pour ceux et celles qui sont concernés au premier chef, soit les élèves. Mais comment comprendre, dans le cas du Gabon, un tel phénomène qui perdure?

Aperçu des recherches sur la question au Gabon

Peu de recherches ont tenté d'éclairer la question de l'échec scolaire au Gabon. J'en ai repéré deux, soit la recherche de maîtrise d'Ognaligui (1999) ainsi que celle de doctorat d'Akoué (2007).

Selon Ognaligui (1999), la question de l'échec scolaire au Gabon a un lien avec l'organisation de l'école, les parents d'élèves et la relation pédagogique. C'est ce que suggère son enquête auprès d'enseignants et enseignantes du primaire à l'égard des causes de l'échec scolaire au Gabon. L'analyse des données recueillies au moyen d'un questionnaire distribué à 75 enseignants et enseignantes gabonais des écoles primaires révélerait, selon elle, que ceux-ci attribuent l'échec scolaire d'abord aux dimensions scolaires (effectif pléthorique dans les classes, absence de manuels scolaires ou encore piètre qualité et inadaptation des manuels existants, manque de tables-bancs, contenu trop chargé des programmes d'études, etc.), puis au milieu social de l'élève (manque de suivi à la maison, absence des frères et des sœurs qui ont réussi, pauvreté des parents, coût élevé des effets scolaires, etc.) et, enfin, aux élèves eux-mêmes (absentéisme, manque d'effort, etc.). Seule une minorité d'enseignants et d'enseignantes associe une part de cet échec à l'absentéisme et au manque de motivation des enseignants et des enseignantes mêmes. Notons que le questionnaire ne comportait aucune question ouverte et ne permettait donc pas aux personnes répondantes d'exprimer largement leur point de vue.

Par ailleurs, l'échec scolaire des filles, notamment leur redoublement, serait un problème important dans les systèmes d'éducation des pays africains tel le Gabon. C'est l'hypothèse qu'a cherché à vérifier Akoué (2007) dans une recherche effectuée à Libreville auprès d'élèves de 3^e du secondaire. Dans cette perspective, elle a examiné 1 710 dossiers scolaires d'élèves de 3^e (982 dossiers de filles et 728 de garçons) de 20 établissements secondaires au cours de l'année 2001-2002 en vue de « décrire le taux d'échec scolaire dans les classes de 3^e », puis de « comparer les taux d'échec selon le genre de l'élève » (p. 127). Elle a également administré des questionnaires auprès de 400 filles de 3^e de ces mêmes établissements scolaires afin « d'identifier les facteurs

prédictifs de l'échec scolaire des filles dans les classes de 3^e » (p. 127). Comme dans l'étude d'Ognaligui (1999), les enquêtées devaient se prononcer sur les causes suggérées par la chercheuse. À partir d'une analyse statistique de ces données, l'auteure montre d'une part que sur 1 710 dossiers d'élèves examinés, 863 élèves, soit 50,5%, auraient repris la classe de 3^e. Le pourcentage d'échec des filles serait de 49,95 contre 51,24% pour les garçons, ce qui, souligne l'auteure, ne constitue pas une différence significative au niveau du genre, ce qu'a aussi observé Noumba (2008) au Cameroun pour ce qui est de l'abandon scolaire.

D'autre part, l'analyse des « facteurs prédictifs de l'échec scolaire », notamment chez les filles, montre que l'échec serait associé à l'âge et aux expériences de redoublement : « les filles les plus susceptibles de redoubler leur classe de 3^e sont celles qui sont âgées de 16 à 18 ans, de 19 ans et plus et celles qui ont au moins redoublé une classe antérieure » (p. 129). Enfin, dans sa méthode d'approche et ses techniques de production de données, cette recherche est comparable à celles déjà évoquées de Noumba (2008) et d'Ognaligui (1999), en ce sens qu'elle nous renseigne sur les taux d'échec scolaire et fait ressortir l'âge de l'élève ainsi que ses expériences de redoublement comme des dimensions en cause. Cependant, elle rend peu compte du « phénomène vécu » ou des différents aspects en jeu qui expliqueraient l'échec des élèves. C'est d'ailleurs l'une des limites de l'étude que souligne Akoué qui, à l'instar de Duru-Bellat (2002), suggère le recours à des approches qualitatives afin de mieux comprendre les situations d'échec vécues par les acteurs et actrices concernés.

Au total, si on dispose d'un portrait quantitatif de l'échec scolaire au Gabon selon des indicateurs relativement classiques (redoublement, abandon, échec aux examens, liaison du phénomène à diverses composantes individuelles, matérielles, socioéconomiques, etc.), on ne sait guère ce qu'il en est de la dimension subjective de cet échec, c'est-à-dire de l'analyse qu'en font les acteurs et actrices concernés, soit les élèves. Quel sens donnent-ils au fait d'aller à l'école et de poursuivre des études, à ce qu'on y apprend, aux réussites mais aussi aux difficultés qu'ils rencontrent durant leurs parcours, voire aux situations d'échec? C'est là, comme je l'ai indiqué plus haut, le propos de la recherche doctorale que j'ai récemment menée afin d'examiner le sens de cet échec à partir de ce qu'en disent les élèves gabonais du secondaire.

Le choix d'une perspective sociodidactique pour éclairer la question

Pour circonscrire ce propos de recherche, je me suis appuyé, dans la foulée de Johsua et Lahire (1999), sur une perspective qui peut être dite sociodidactique, en ce qu'elle éclaire la question de l'échec scolaire en puisant à la fois à

l'interactionnisme symbolique, plus particulièrement aux travaux de Becker (1998) et de Perrenoud (1994), et à la problématique du rapport au savoir développée par Charlot, Bautier et Rochex (1992). Il s'agit d'une perspective émergente qui permet d'accroître la diversité des niveaux d'analyse possibles en vue de mieux comprendre cette question, en mettant de l'avant, comme je le précise dans ce qui suit, la question du sens en éducation, le point de vue des personnes concernées, soit les élèves, la reconnaissance de leur compétence, la prise en compte de leur expérience (scolaire), ainsi qu'une lecture en positif des situations d'échec. Il s'agit également d'une perspective qui implique une méthodologie particulière puisqu'elle s'intéresse à l'analyse que font les personnes de leur expérience et, donc, à la parole individuelle.

Une perspective conjuguant interactionnisme symbolique et rapport au savoir

L'interactionnisme symbolique et la problématique du rapport au savoir mettent en relief, chacune à sa façon, la question du sens, question centrale pour comprendre « de l'intérieur » aussi bien les enjeux de la vie quotidienne, par exemple, que ceux qui traversent le travail scolaire, étant entendu que le sens de ce travail, comme le souligne Perrenoud (1994), n'est pas seulement lié au sens des savoirs. Il est aussi et peut-être plus lié au sens que revêtent la relation, la tâche et, plus globalement, la situation. Plusieurs dimensions seraient donc en jeu dans ce qui incite un enfant à travailler, à vouloir réussir à l'école, comme le formulent Charlot et al. (1992). D'où l'intérêt d'une perspective sociodidactique pour éclairer ces multiples sens ou cette dimension symbolique du travail scolaire et comprendre comment les relations ou interactions et les significations supposées partagées peuvent formater le rapport aux activités de la classe mais aussi les relations avec les autres.

Par ailleurs, en optant pour un regard « de l'intérieur », c'est-à-dire en ne s'intéressant pas aux déterminismes sociaux habituels, cette perspective se distingue des perspectives de type macrosociologique. En effet, tout en ayant permis de mettre en lumière le jeu des positions sociales (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970), ces perspectives tendent à faire, et j'emprunte à Charlot (1997), une « lecture en négatif » de l'échec scolaire, en se centrant sur les seuls écarts ou lacunes : par exemple, l'échec scolaire tiendrait au fait que les élèves viennent d'une classe défavorisée et participent d'une culture qui n'est pas la culture lettrée ou la culture dominante de l'école. Or, en s'attachant à l'expérience de l'élève, à sa définition et interprétation des situations, du monde, et à son activité, c'est une lecture en positif de l'échec scolaire que propose la perspective sociodidactique, c'est-à-dire une lecture qui s'intéresse à ce qu'il sait et à ce qu'il a acquis. Il s'agit donc d'une lecture compréhensive qui envisage l'élève non pas comme un être générique, abstrait, universel⁵,

mais comme un être social et singulier, et qui lui reconnaît, pour emprunter à l'interactionnisme symbolique, la capacité d'accomplir des choses, de définir sa « carrière » au sens de Becker (1998), ou son « métier », au sens de Perrenoud (1994), et ce, dans le jeu des interactions, dans le jeu, comme le formulent Dubet et Martucelli (1996), « des relations aux autres et des rapports sociaux » (p. 14). En ce sens, cette lecture s'éloigne des jugements, des sentences, de la réification et cherche à comprendre ce qui se passe chez un élève dit en échec ou en réussite scolaire (Charlot, 2005).

Cette lecture en positif permet également de comprendre les réussites scolaires « paradoxales » parce qu'étant le fait d'élèves de familles populaires et, inversement, les échecs scolaires « paradoxaux » parce qu'étant le fait d'élèves de familles aisées, l'hypothèse étant que, même si l'élève participe d'un groupe social donné, sa scolarité est une histoire propre, particulière, et ce sont les rencontres, les événements malheureux ou heureux qui lui confèrent cette singularité.

En somme, les conditions socioculturelles ne s'exercent pas de manière passive et déterministe sur les jeunes mais résultent d'une construction que la notion de « rapport à » implique et invite à examiner. En d'autres mots, le destin scolaire d'un jeune n'est pas tant déterminé. On n'est pas sûr de la façon dont il ou elle va gérer, au cours de son histoire personnelle, les situations et les événements qu'il rencontre. De même, on n'est pas sûr de la façon dont l'école, en tant que lieu, ensemble de situations et d'acteurs et actrices, peut l'aider à y faire face. Autrement dit, lorsqu'on adopte une perspective sociodidactique et la lecture en positif qu'elle propose de l'échec scolaire, celui-ci, tout comme la réussite scolaire, apparaît comme le résultat d'une construction étroitement liée à l'histoire tant individuelle que collective, celle-ci s'articulant sur l'histoire d'une famille, d'une classe, d'une école, d'une société, etc.

Une perspective impliquant une méthodologie engagée et participative

Une telle façon d'appréhender l'expérience scolaire implique une méthodologie particulière, puisque c'est alors la parole individuelle, la parole de l'intérieur, si je peux dire, qui nous intéresse. Dans cette optique, j'ai fait usage de deux outils d'enquête, soit les récits de vie de douze élèves du secondaire ayant vécu différentes expériences scolaires (trois ayant décroché, huit en échec et fréquentant l'école et une en réussite) et les entrevues collectives générées auprès de deux groupes de cinq et six élèves, soit un total de onze élèves (neuf en échec et fréquentant l'école et deux en réussite)⁶. J'ai utilisé un canevas d'entretien comportant des questions dont les formulations telles que « J'aimerais que tu me dises... », « Qu'est-ce que... » ou « Comment... » ont été empruntées à Blanchet et Gotman (2006) ainsi qu'à Charlot (1999) et

retenues car elles donnent plus de marge à l'enquêté pour se raconter. À ces questions, s'y sont ajoutées les relances liées à la dynamique d'un dialogue. Les questions ont été groupées selon les dimensions que j'ai définies dans mon cadre conceptuel (par exemple, le rapport à l'école, à l'apprentissage, etc.).

Ces deux outils d'enquête constituent un moyen à la fois pour appréhender les situations sociales et pour construire ou co-construire des savoirs et du sens. En effet, comme le soulignent Kerbrat-Orecchioni (2005) et Salazar Orvig (2003), toute interaction, tout échange ou tout discours dialogique, à l'instar du récit qui met en scène un narrateur et un narrataire, est toujours marqué socialement, comme l'illustre notamment le recours au jargon de la culture des élèves ou du cadre dans lequel ils apprennent, comme on le verra dans cet article. C'est ainsi, selon Goffman, que les situations dialogiques peuvent faire ressortir le bagage de chaque participant, ses expériences antérieures, mais aussi ses présupposés culturels.

Il est clair que chaque participant entre dans une situation sociale en portant une biographie déjà riche d'interactions passées avec les autres participants, ou tout du moins avec des participants du même type; de même qu'il vient avec un grand assortiment de présuppositions culturelles qu'il présume partagées (Winkin, 1988, p. 197).

Par ailleurs, dans cette perspective dialogique, la construction conjointe du sens est centrale. Selon Brassac (2001), les formes langagières de la conversation sont fondées sur le postulat selon lequel lorsqu'un énoncé est produit par un des locuteurs, il est traité par l'auditeur. Ce dernier, par son interprétation en acte, propose au locuteur d'entendre cet acte. Au troisième tour de parole, le locuteur initial confirme ou invalide cette proposition. Ainsi, conclut Brassac, « c'est le couple des interactants qui, conjointement, donne du sens aux énoncés [...] proférés dans l'interaction. Le sens est co-construit, il n'est le fait ni du locuteur, ni de l'auditeur mais de la relation. Le sens émerge dans l'entre-deux » (p. 4), comme l'illustre cet exemple d'une conversation avec l'une des jeunes que j'ai rencontrée :

Christiana : Il y a ceux qui trichent, qui ont des épreuves, on ne sait pas comment ils font pour avoir les épreuves, qui travaillent déjà leurs épreuves à la maison la veille et qui viennent avec le carreau. Vous savez déjà ce que c'est que le carreau, non?

Chercheur : Non, c'est quoi le carreau?

Christiana : Le carreau c'est la pompe, c'est l'épreuve composée par le ministère et son corrigé. Donc, quand le ministère compose l'épreuve, ils ont forcément le corrigé pour que les enseignants

puissent avoir quelque chose pour corriger les copies. Certaines personnes, comme on dit, ont les longs bras. Ils arrivent, je ne sais pas comment, à avoir l'épreuve et son corrigé. Ils donnent à qui ils veulent ou ils vendent. Les enfants prennent le corrigé, ils le mémorisent pour ceux qui sont intelligents et, pour ceux qui sont bêtes comme des ânes, eux, ils prennent le corrigé, ils mettent dans les poches et ils partent avec ça [...] donc quand ils viennent, ils se font attraper en classe et la police les prend. Cette année, il y a eu des fuites et on a coincé les gens partout. Ça fait que beaucoup d'élèves gâchent leurs études (Demba, 2010, p. 244-245).

Voici clairement ce que j'aimerais montrer : le premier extrait de Christiana est porteur d'un potentiel de sens; la réaction du chercheur est une proposition d'actualisation d'un des éléments de ce potentiel. Si cet élément a un sens, celui-ci est en suspens et il est à chercher dans la suite de l'interaction : la réponse de Christiana permet de saisir ce qu'elle entend par « carreau ». Autrement dit, comme le souligne Salazar Orvig (2003), le dialogue comme lieu de rencontre de paroles constitue aussi un lieu de construction ou de co-construction des savoirs sociaux. Chaque locuteur ou interactant étant porteur d'un certain bagage (social, idéologique, culturel, discursif, etc.), c'est dans sa confrontation aux paroles de l'autre qu'il est amené à le reconstruire, à le négocier et donc à dire ce qu'il n'aurait jamais peut-être pas dit tout seul.

Enfin, cet intérêt pour les acteurs et actrices du terrain et, plus spécifiquement, pour leurs points de vue est plus courant dans l'interactionnisme symbolique. En effet, selon Coulon (2002), qui a écrit un ouvrage sur cette tradition de recherche, pour comprendre un phénomène ou « les mondes particuliers » des individus, il faut leur donner l'occasion de s'exprimer, de décrire par eux-mêmes leur vie quotidienne, leur pratique, leur manière d'analyser le monde qui les entoure, d'autant plus que, par la description qu'ils font de leur monde, poursuit Coulon, ces individus deviennent des sujets réflexifs du monde dans lequel ils vivent. Autrement dit, le chercheur a devant lui non pas seulement des « sujets empiriques » qui livrent une information intéressante pour sa recherche, mais aussi des « sujets analytiques » qui montrent comment ils analysent leur vie quotidienne afin de lui donner sens et de prendre des décisions, en fonction des contextes, en fonction de leur définition des situations, ce qui, on en conviendra, est primordial au regard de ma question de recherche.

La notion de « définition des situations » est essentielle pour comprendre le statut qu'on accorde ici à la parole des gens, comme le soulignent Demazière et Dubar (2004). En effet, les propos des gens représentent des éléments de langage, des mots qui constituent l'expression de ce qu'ils vivent ou ont vécu, leur point de vue sur une situation, sur « le monde » qui est « leur monde » et qu'ils définissent, interprètent à leur manière. Reste que ce point de vue, comme le dit Chanfrault-Duchet (1987), « ne fournit pas “clefs en main” les concepts et les théories permettant d'appréhender [...] le fonctionnement du dialogue » (p. 23). Autrement dit, il est à éclairer afin de lui donner sens par rapport à l'objet d'étude.

Dans cette optique et dans la foulée du cadre conceptuel sociodidactique qui a orienté ce travail, j'ai tenté de rendre compte du sens que chaque élève confère à son expérience en faisant de mon point de vue, en tant qu'analyste, « un point de vue sur un point de vue » (Bourdieu, 1993, p. 925) et, plus encore, un point de vue compréhensif, c'est-à-dire, pour reprendre de nouveau Bourdieu (1993), « ne pas déplorer, ne pas rire, ne pas détester, mais comprendre » (p. 7). J'ai ainsi pris en compte l'examen des thèmes mais aussi des caractéristiques linguistiques du discours et du lieu social dans lequel celui-ci est produit (Kerbrat-Orecchioni, 2005; Maingueneau, 1998), en m'intéressant aux discours rapportés, aux proverbes utilisés par certains élèves pour rendre compte de certaines situations de leur expérience, aux implicites du discours ou aux dits autrement, telles les formes et façons de parler propres aux élèves gabonais (Pambou, 2003). Je me suis aussi intéressé à la singularité du sujet, comme une donnée pertinente pour la question étudiée, ainsi qu'au jeu de la relation entre lui et le groupe, voire la société, comme le souligne Chanfrault-Duchet (1987) :

Le récit de vie devrait permettre de rendre compte des modes de vie *comme du vécu, de la relation entre praxis individuelle/collective et changement sociohistorique*, de saisir et d'analyser comment est perçu, senti, vécu et *théorisé* dans un récit, le rapport symbolique qui, par le biais du jeu identitaire, relie l'individu au groupe, à la communauté et plus largement, à la société (p. 12).

C'est aussi dans cette perspective qu'il m'a paru pertinent, après l'étape de transcription des corpus oraux, d'effectuer une analyse des récits selon un découpage en deux volets qui permet ce mouvement du singulier au collectif. Le premier volet, axé sur la singularité, a consisté en une thématisation de chacun des douze récits obtenus et le second, axé sur les traits communs, en un croisement de ces thématisations. Quant aux entrevues de groupe, leur analyse

a été guidée par la justification même de leur réalisation : vont-ils dans le même sens que ce que l'on observe dans les récits? Y apprend-on autre chose? En définitive, ce travail de croisement des points de vue a permis de repérer les aspects singuliers des récits, mais aussi de relever un air de ressemblance, dont celui qui fait l'objet de ce texte, soit le rapport aux enseignants et enseignantes et, plus spécifiquement, la « face négative » de ce rapport.

La « face négative » du rapport aux enseignants et enseignantes

Le rapport aux enseignants et enseignantes joue un rôle important dans le parcours scolaire d'un jeune. Comme le montrent les travaux de Charlot (1999), de Merle (2005), de Perrenoud (1994), et comme ma recherche le suggère également, l'échec ou la réussite scolaire peut être associé au type de relation, notamment la relation pédagogique, que l'enseignant ou l'enseignante développe avec le jeune et à l'image ou la construction que celui-ci se fait de l'enseignant ou que l'enseignante se fait de lui d'après des moments, des situations, des rapports plus ou moins directs avec lui. Par exemple, au cours de ses travaux, Charlot (1999) a observé que, pour les élèves, il y a de « bons » et de « mauvais » professeurs et que le rapport à l'apprendre et à l'école dépendrait de ces diverses figures professorales. Dans les récits d'élèves que j'ai rencontrés, lorsqu'ils relatent leur expérience scolaire et s'attardent sur leur rapport aux enseignants et enseignantes, c'est davantage la « face négative » de ce rapport qui ressort, c'est-à-dire un rapport qui prendrait forme sur un fond d'injustice et d'humiliation.

Une expérience scolaire sous l'emprise de pratiques enseignantes déloyales

Selon Merle (2006), l'évaluation ou la notation serait l'une des routines du travail scolaire fortement influencées par ce qu'il nomme des « biais de notation » dont beaucoup seraient préjudiciables aux élèves. S'appuyant sur un ensemble de recherches réalisées sur ce sujet en France depuis plus de 70 ans, il a ainsi montré que des biais liés au contexte de scolarisation (par exemple, l'effet établissement) mais aussi aux caractéristiques scolaires et sociales des jeunes pouvaient formater l'évaluation scolaire. Par exemple, l'attitude coopérative du jeune en classe aurait des effets positifs sur la notation, de même que son appartenance sociale à une famille aisée. Par contre, une apparence physique peu attrayante ou un statut de redoublant aurait l'effet inverse, ce qui soulève la question de la justice des notes mais aussi celle de la mobilisation scolaire : comme le souligne Merle, « si les élèves pensent que leurs notes ne récompensent pas leur travail de façon juste, la motivation dégringole » (p. 57). En d'autres termes, comme l'a aussi montré Charlot (1999), la mobilisation des élèves à l'école pourrait être « cassée », entravée, voire se transformer en démobilitation, à la suite de « pratiques enseignantes au

mieux maladroites au pire déontologiquement inacceptables, voire illégales » (p. 155), telles celles qui consistent à dominer les élèves, à attenter à leur dignité.

Dans ma recherche, peu d'élèves ont évoqué les pratiques d'évaluation conformes au règlement de leur lycée ou collège. Au contraire, dans leurs récits (soit 9 sur 12 et en majorité d'élèves dits en échec), ils font plutôt état de pratiques enseignantes déloyales, similaires à celles relatées par Merle et par Charlot, avec quelques variantes locales, comme on le verra dans les paragraphes qui suivent.

Les jeunes évoquent une expérience scolaire fréquemment sous l'emprise de pratiques enseignantes déloyales, notamment en ce qui concerne l'évaluation. Selon plusieurs récits, ils seraient confrontés à des évaluations inopinées, à des évaluations qui auraient pour objectif d'établir (ou de rétablir) la domination de l'enseignant sur les élèves et de faire régner l'ordre dans la classe en les menaçant de diminuer leur moyenne, comme l'illustrent ces propos de Stéphane et de Stevana⁷ :

Stéphane : Vous venez un lundi, vous voyez sur le tableau d'affichage, c'est écrit : « Telle Seconde a devoir de telle discipline ce soir ». Donc cela ne donne pas aux élèves le temps d'aller travailler sur cette discipline-là. Bon, moi qu'est-ce que je faisais ? Comme on est obligé de faire ce devoir, je vais chercher à travailler avec les autres en classe. [...] Si vous ne le faites pas, c'est un zéro que vous récoltez (Demba, 2010, p. 239).

Stevana : À chaque fin de trimestre, on ne sait pas qui aura la moyenne, quel est le professeur qui viendra vous dire : « De toutes les façons, je vous enlève les points à la moyenne », parce qu'on est des inconscients à son cours. « Je vais vous enlever des points si vous ne restez pas tranquilles, je vous enlève des points à la moyenne, pas à la note, mais à la moyenne », et ça, franchement, ça stresse... (Demba, 2010, p. 242).

En plus d'enlever des points à la moyenne, les jeunes soulignent que les enseignants et enseignantes auraient aussi recours aux évaluations pour « châtier ». Dans cette perspective, l'évaluation présenterait peu de liens avec ce qui a été étudié en classe ou, encore, porterait sur ce qui est plus complexe, comme le souligne Freddy :

Quand vous faites du désordre, par exemple du bruit en classe, certains professeurs ne cherchent pas les meneurs, ils vous disent qu'ils vont sanctionner toute la classe. Ils [...] vous donnent ce que vous n'avez pas vu. [...] C'est que vous avez fait des travaux

pendant le cours, vous avez travaillé et vous voyez que le niveau du devoir qu'il vous donne maintenant est nettement plus élevé que celui pour lequel vous avez travaillé en classe (Demba, 2010, p. 242-243).

Les jeunes évoquent également la discrimination sociale et ethnique, les enfants issus de familles moins nanties ou appartenant à une ethnie différente de celle du professeur obtenant des notes qui ne récompensent pas leur travail de façon juste. Ils soulignent aussi le harcèlement sexuel ou les « moyennes sexuellement transmissibles ». Par exemple, dans l'extrait qui suit, Christiana dit avoir été victime de cette pratique, notamment de la part d'enseignants qui s'étaient entendus pour ce faire. Elle a ainsi dû travailler davantage dans d'autres disciplines pour compenser les moins bonnes notes obtenues dans les cours donnés par les enseignants en question⁸ :

Certains professeurs maintenant se mettent à harceler les élèves, ça cause des problèmes. Certains élèves ne viennent plus à l'école parce que le prof harcèle, parce que le prof met des mauvaises notes, parce que j'ai refusé de sortir avec le prof, il me casse au niveau de sa matière. Il s'entend avec d'autres profs, surtout ses amis, ce sont surtout les hommes parce que les femmes, elles ne sont pas comme ça. Une fois il s'est entendu avec eux, ils commencent à me casser les notes pour que je vienne les supplier et, là, ils vont te demander de sortir avec eux. Moi je ne veux pas faire ce genre de choses, je suis donc obligée de rester chez moi, à la maison. Des fois, je ne viens plus à l'école, je reste à la maison ou bien je sèche leurs cours. Quand c'est leurs cours, je suis dehors, quand c'est les cours des autres, je rentre. Il faut donc travailler fort chez les autres pour pouvoir passer (Demba, 2010, p. 243-244).

Une autre pratique déloyale évoquée par Christiana (propos déjà cités) et Wilfride (voir ci-après) est celle du « carreau »⁹. Elle consiste à obtenir à l'avance (« d'un prof? », questionne Wilfride) les épreuves d'examens officiels et leurs corrigés et à les donner à ses proches ou à les échanger moyennant une somme d'argent. Les élèves qui seraient ainsi en possession des épreuves et des corrigés les mémoriseraient ou encore prendraient le risque de les apporter dans leurs poches le jour de l'examen. C'est, selon Christiana, ce dernier groupe d'élèves qui se ferait prendre par les examinateurs et les cas de fraudes seraient nombreux cette année. C'est également ce que soutient Wilfride. En effet, selon elle, plusieurs élèves auraient été arrêtés lors de son examen de brevet d'études du premier cycle (BEPC). Par ailleurs, ces deux élèves, qui disent se démarquer

de cette pratique, s'interrogent sur les raisons de son existence, sur ses auteurs et sur ses répercussions, notamment sur les élèves. Ainsi, ceux et celles qui seraient impliqués « gâcheraient leurs études », puisqu'ils seraient privés d'examens officiels pendant plusieurs années :

Wilfride : Le carreau, c'est connaître avant l'examen ce qui va arriver, connaître les sujets et même les corrigés. Et des fois tu te dis : « Mais pourquoi ça existe? » Il y a des gens qui ont été attrapés avec des sujets d'examen, on attrape des élèves, déjà mon année de BEPC, on a attrapé plein d'élèves. Ils n'ont pas le droit de repasser l'examen pendant je ne sais pas combien d'années. Mais tu te dis : « Ça sort d'où? C'est un prof qui a donné? Pourquoi il a donné? Parce qu'on l'a payé? » (Demba, 2010, p. 244-245).

Dans la même veine, Rodrigue souligne qu'il existerait des pratiques de corruption aux examens de BEPC et de baccalauréat. Il suffirait, selon lui, de payer auprès des « gens de l'administration et des professeurs » une somme de 150 000 francs CFA (environ 375 dollars canadiens) pour obtenir le premier examen et de 200 000 à 300 000 francs (environ 500 à 750 dollars canadiens) pour le second. Cette pratique, poursuit-il, serait « fréquente » et constituerait l'une des sources de l'échec scolaire, notamment des redoublements de classe :

Rodrigue : Il y a aussi la corruption. Pour ceux qui passent le bac, il faut amener 200 à 300 mille pour payer le bac. Il faut amener 150 mille pour payer le BEPC. Ça devient fréquent aujourd'hui, alors qu'auparavant, ce n'était pas ça. Aujourd'hui pour gagner un concours, pour gagner un examen, il faut corrompre les gens de l'administration et les professeurs. Si tu as déjà fait la corruption, l'enfant peut passer, mais tu as rendu un mauvais service à l'enfant. Demain, après demain, quand il va se retrouver dans les classes de terminale ou à l'université, il va répéter les classes pendant plusieurs fois, pourquoi? Parce qu'il ne mérite pas d'être là (Demba, 2010, p. 245).

En plus de la corruption, les élèves évoquent l'octroi des mêmes moyennes d'un trimestre à l'autre. Mais il y a plus. Les professeurs s'arrangeraient pour donner « de mauvais cours », c'est-à-dire des « cours difficiles à comprendre », afin de contraindre les élèves à prendre des cours payants de rattrapage. C'est à ces cours payants qu'ils expliqueraient mieux les leçons et prépareraient les élèves à faire des évaluations. Ainsi, ceux et celles qui se retrouveraient dans ces cours seraient favorisés, comme le souligne Freddy :

Les professeurs s'arrangent pour que les cours qu'ils donnent soient mauvais, très difficiles à comprendre. [...] Donc, les élèves sont obligés d'aller vers eux pour leur demander des cours de rattrapage. Et c'est à ces cours qu'ils vous expliquent bien, qu'ils vous donnent des exercices, qu'ils les corrigent et, quand ils vous donnent le devoir en classe, vous n'avez plus de problèmes. Mais ceux qui ne peuvent pas payer ces cours ont de mauvaises notes au devoir (Demba, 2010, p. 247).

Selon les récits, très peu d'élèves parviennent à contourner ces pratiques et cela les aurait affectés de diverses façons. Par exemple, ces pratiques auraient poussé Christiana, comme on l'a vu, à travailler davantage dans d'autres disciplines scolaires pour compenser les basses notes obtenues dans les disciplines où elle aurait refusé les avances sexuelles; elles auraient contribué à la décision de Rodrigue d'abandonner ses études secondaires et à la démobilisation de Sylvie dans une discipline scolaire (l'histoire-géographie); elles auraient été l'une des sources de la « contre-performance » de Freddy en 1^{re} et en terminale; elles seraient la source de relation conflictuelle entre Rachel et son professeur de français en classe de 3^e, etc.

Un contexte relationnel qui fait « perdre la face » en tant qu'élève mais aussi en tant que personne

Les élèves soulignent qu'ils ne peuvent exprimer leur opinion en classe au risque d'être insultés ou d'être humiliés. Ils ne seraient pas traités comme des gens qui doivent poser des questions, mais comme des gens qui n'ont rien compris et qui devraient être dans la classe inférieure. Leurs points de vue n'ont pas droit de cité car le professeur aurait toujours raison, comme l'illustre cet extrait de Tommy où il relate une situation d'épreuves du bac blanc (examen de préparation au bac) sans lien avec ce que les élèves ont étudié en classe. Les plaintes de ces derniers provoquent la furie verbale du prof (« Fermez vos sales gueules, de toutes les façons, vous allez traiter ces sujets ») qui est de plus soutenu par le responsable d'établissement, c'est-à-dire le proviseur. Certains élèves comprennent que leur marge de manœuvre dans cette situation est mince : ils n'ont d'autre choix que de traiter les sujets. Quant aux autres qui ont tenté d'opposer une résistance, leur sort n'aurait pas été plus enviable : « Ils ont eu des zéros dans ce devoir, ils ont été pénalisés ». La conclusion que Tommy tire de cette expérience reflète bien ce rapport vertical entre prof et élève et, surtout, le déni des droits de l'élève dans le système d'enseignement gabonais : « Donc, on ne peut vraiment rien faire face aux professeurs, ce sont eux qui ont le dernier mot. »

Tommy : Au bac blanc, on nous a donné des sujets sur ce qu'on n'a pas vu. En histoire-géo, c'était sur les derniers chapitres de la guerre froide et de l'UE [Union européenne]. Tous les élèves ont voulu se plaindre, mais le prof a dit : « Fermez vos sales gueules, de toutes les façons, vous allez traiter ces sujets ». Quand il a terminé de nous parler comme ça, le provo [proviseur] est venu : « Pourquoi il y a tant de bruit ici? » On lui a expliqué, mais quand il nous a répondu, c'est comme si lui et le prof se sont entendus : « Vous allez me traiter ces sujets, sinon c'est zéro et vous allez être pénalisés dans vos bulletins. » À la fin, certains ont traité les sujets et les autres n'ont rien fait. Ils ont eu des zéros dans ce devoir, ils ont été pénalisés. [...] Donc, on ne peut vraiment rien faire face aux professeurs, ce sont eux qui ont le dernier mot (Demba, 2010, p. 303).

En somme, les élèves n'ont pas à apprendre à questionner, à délibérer, à fournir des raisons pour des conduites ou à justifier leurs actions. Autrement dit, l'école serait un lieu où les règles des rencontres sociales ne sont pas respectées : l'élève humilié perd la « face » (Goffman, 1974), au point, comme le montrent bien aussi les travaux de Merle (2005), « qu'il lui faut modifier, plus ou moins sensiblement, son image de soi, sa place dans l'institution scolaire et ses attentes vis-à-vis d'elle » (p. 21). L'école apparaîtrait ainsi, dans certains cas, comme une entreprise de destruction, l'élève humilié peinant à y retourner ou décidant carrément d'abandonner : « je m'efforçais d'aller à l'école » (Claudia), « ça ne sert à rien d'aller de nouveau [à l'école], je reste à la maison » (Hélène), « je ne peux plus; je vais maintenant faire de petits concours pour travailler » (Rodrigue), « quand tu vois que tu n'avances plus, tu te dis : “Bien, moi je suis bête de nature, je ne peux rien faire.” » (Rachel), « franchement parlant, moi je trouve que l'école c'est une perte de temps » (Rémy), etc.

Par ailleurs, en les humiliant, l'école les expose au regard et au jugement des autres, les stigmatise au sein du groupe en quelque sorte, ce qui les écarterait symboliquement du groupe et cette marginalisation serait, selon Merle (2005), l'une des sanctions les plus lourdes qu'on infligerait à un élève. Ainsi, humiliée par ses condisciples et ses enseignants et enseignantes, du fait d'être mal vêtue et de n'avoir pas souvent les manuels demandés et autres fournitures scolaires, Christiana se serait peu mobilisée à l'école, notamment au primaire. C'est aussi le cas de Rachel dont les exclusions répétées du cours d'anglais, parce que n'ayant pas de manuel, et les injures de certains professeurs, telles « vous ne foutez rien, vous êtes des bons à rien » ou « si tu n'arrives pas à apprendre, c'est parce que tu es bête, tu n'as rien dans la tête »

ou encore « toi tu as écrit telle bêtise... », auraient participé à ses expériences d'échec tant au primaire qu'au secondaire, ainsi qu'à sa démobilisation dans certaines disciplines du secondaire tels le français, les mathématiques et l'anglais. On peut aussi souligner cette expérience (racontée par Lino en entrevue de groupe) d'une élève de terminale qui voulait des explications sur certains aspects du cours de mathématiques et qui aurait été humiliée en classe par le professeur, ce qui l'aurait conduite à désertier les cours de cette discipline :

Lino : En 1^{re}, on était au cours de maths, il y a eu une élève qui avait questionné le prof sur un sujet, et le professeur a dit : « Moi à ta place je devais fermer la bouche. Tu n'as pas honte de poser des questions sur des choses vues dans les classes antérieures? Tu fais quoi ici? » Toute la classe était silencieuse. L'élève était vraiment démoralisée, vraiment dépassée, elle pleurait parce qu'elle ne s'attendait pas à ça, elle s'attendait à recevoir une explication. Après ça, on ne la voyait plus aux autres cours de maths (Demba, 2010, p. 304).

Conclusion

Nous avons vu que la question de l'échec scolaire peut être éclairée à partir du sens que l'élève construit dans son rapport aux enseignants et enseignantes. Cette construction de sens est « sous contraintes », diverses médiations étant en jeu parmi lesquelles les pratiques enseignantes déloyales et humiliantes. Ces pratiques posent le problème du respect de la personne de l'élève, de ses droits, mais également de la justice à l'école. Comme le souligne Derouet (1992), la justice procède de l'égalité de traitement, de la reconnaissance et du respect des droits. On conviendra aisément, pour reprendre Dubet (2006), « qu'une école qui battrait les élèves en échec, qui les humilierait, ne serait certainement pas une école juste » (p. 38). Cela pose également ici le problème de la conception de l'éducation. En effet, le recours à l'injure et à diverses autres pratiques humiliantes s'apparente à une forme de « dressage », d'éducation autoritaire ou de « style cognitif » similaire, selon Lange, Zoungrana et Yaro (2006), à celui en cours dans des écoles coraniques, mais aussi dans « des espaces informels de l'apprentissage » ou de ceux de certaines familles africaines, ce qui constituerait autant de freins à l'émancipation des élèves, à leur réussite scolaire. En définitive, comme l'a montré Merle (2005) dans son enquête auprès de futurs enseignants et enseignantes français relatant leur difficile parcours d'élève et les violences symboliques qui l'ont marqué, il semble que l'école gabonaise, éprouvée par les jeunes que j'ai rencontrés, soit un espace de non-droit, un lieu où la socialisation serait peu démocratique. Il semble

également que la « forme scolaire », héritée de la colonisation (Marchand, 1971), participe à cette façon d'envisager l'éducation en privilégiant une pédagogie de la distance et de l'imposition qui permet, comme le dit si bien Vincent (1980), d'obtenir « des effets indépendants des effets de ce qui est transmis, en particulier des effets de pouvoir » (p. 24). Par là, cette recherche contribue à montrer, dans la foulée de Dennis et Martin (2005), que l'interactionnisme symbolique et la problématique du rapport au savoir ne minimisent pas le poids des rapports de domination qui peuvent avoir cours dans les institutions ou à l'école et participer à l'échec scolaire. Par ailleurs, les scénarios méthodologiques élaborés (les récits d'expérience et les entretiens de groupe) sont les plus courants dans la perspective convoquée, en l'occurrence l'interactionnisme symbolique (Bernard, 2008; Bertaux, 1976; Morrissette, 2009). Ils ont permis non seulement d'obtenir des données qualitatives nécessaires à cette étude, mais aussi de montrer que les élèves, loin d'être des « idiots culturels », sont au contraire des actrices et des acteurs « compétents », selon l'expression de Giddens (1987), c'est-à-dire capables de s'exprimer, de rationaliser leur expérience scolaire et les situations d'échec qu'ils ont vécues. Pour emprunter à l'interactionnisme symbolique, notamment à Trottier (C. Trottier, communication personnelle, 7 mai 2010), ils ont fait la preuve qu'ils peuvent très bien analyser les situations et, en quelque sorte, proposer une critique de l'école, en l'occurrence l'école gabonaise.

Notes

¹ L'échec scolaire ne se pose pas comme une question vive du temps de la colonisation du fait, selon Ognaligui (1999), de la formation des jeunes en fonction des besoins de l'administration coloniale (aides et employés de bureau pour l'administration, commis pour les maisons de commerce, etc.), formation se résumant à la maîtrise des « outils intellectuels élémentaires de la culture occidentale, en particulier la langue et le calcul; tout juste l'indispensable pour devenir un bon exécutant » (p. 6).

² Il s'agit des rapports de fin d'année des établissements scolaires. Les organes du ministère de l'Éducation sont chargés d'en faire le bilan annuel pour chaque cycle d'enseignement et certaines statistiques présentées dans le texte sont, effectivement, issues de ces bilans. D'autres statistiques proviennent également de rapports ou comptes rendus de forums sur la question, tels le compte rendu des États généraux du baccalauréat (1998), le rapport des Journées nationales de réflexion sur le redoublement (2000), le rapport général du Conseil national de l'enseignement primaire et secondaire (2006). Certaines données sont aussi disponibles sur le site de l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) de Créteil, celui-ci ayant contribué à la formation des inspecteurs pédagogiques gabonais du secondaire (voir : <http://www.creteil.iufm.fr/sites-de-formation/site-du-2nd-degre-scientifique-et->

technologique/vitrine-des-savoir-faire/partenariats/gabon). Voir aussi les sites des médias gabonais, par exemple, le site de *Gabonews* qui reflète le point de vue du gouvernement (<http://www.gabonews.ga>) ou celui d'*Infoplus Gabon* et de *Gaboneco* qui font plutôt du journalisme d'investigation (<http://www.infosplusgabon.com> et <http://www.gaboneco.com>).

³ Le système éducatif gabonais est calqué sur le modèle français et comprend trois niveaux d'enseignement. Le premier, l'enseignement primaire, conduit au terme de six années d'études au certificat d'études primaires (CEP) et au concours d'entrée en 6^e. Le deuxième, l'enseignement secondaire, est composé de deux cycles. D'une part, le collège qui est un cycle court de quatre années d'études (6^e, 5^e, 4^e et 3^e) sanctionnées par le brevet d'études du premier cycle (BEPC) et, d'autre part, le lycée appelé cycle long de sept ans d'études qui, en plus des niveaux du premier cycle, comprend la 2^e, la 1^{re} et la terminale qui conduisent l'élève à l'obtention du diplôme de baccalauréat (bac), qui permet, entre autres, l'entrée à l'université. Enfin, le troisième niveau est celui de l'enseignement supérieur dispensé à l'université ou dans les grandes Écoles.

⁴ Il convient de nuancer cette affirmation, car les élèves ayant abandonné l'école sans diplôme demeurent toujours, comme le souligne Trottier, des acteurs et des actrices sociaux capables de « mobiliser des ressources de leur réseau de relations et d'explorer d'autres voies d'épanouissement, sinon de réussite » (C. Trottier, communication personnelle, 7 mai 2010). Les cas de Rodrigue et d'Hélène sont exemplaires (voir Demba, 2010).

⁵ C'est d'ailleurs l'un des reproches récurrents qu'on fait à la didactique dans sa version traditionnelle, c'est-à-dire la construction d'un élève générique, abstrait, universel, qui n'est ni fille, ni garçon, ni blanc, ni noir, etc. (Johsua & Lahire, 1999). En d'autres termes, la didactique occulterait des questions dont la perspective sociodidactique aurait montré en quelque sorte le caractère incontournable. On peut penser ici à l'interactionnisme symbolique qui, en mettant en relief les capacités des acteurs et des actrices sociaux à définir les situations dans lesquelles ils sont insérés, a permis de comprendre de l'intérieur les problèmes qu'ils vivent.

⁶ Le nombre de participants ici n'est pas en contradiction avec mes options de recherche, notamment avec les méthodes qualitatives retenues. Il n'y a pas de recommandation consensuelle à ce sujet. Comme le souligne Savoie-Zajc (1996, 2007), je m'appuie sur la notion de « point de saturation » dans le sens de la diversification des enquêtés mais aussi de la redondance des propos.

⁷ On remarquera que dans les propos de Stevana ainsi que ceux d'autres élèves cités dans le texte, le terme professeur est employé pour désigner l'enseignant ou l'enseignante du secondaire et non le titre qualifiant, pour leurs travaux et leurs enseignements, certains enseignants et enseignantes, notamment de l'université.

⁸ Dans le système d'enseignement secondaire en question, c'est la moyenne de l'ensemble des disciplines d'au moins 10 sur 20 qui permet le passage de l'élève en classe supérieure. L'élève peut donc compenser les moins bonnes notes obtenues dans une discipline scolaire par de bonnes notes obtenues dans les autres disciplines; une des manières de survivre à l'école ou de surmonter « la puissance du pouvoir professoral ».

⁹ Répandue au secondaire, voire à l'université (Bounguendza, 2008), cette pratique renvoie à un quadrillage que l'on met sur le modèle à reproduire, comme la feuille de corrigé d'une épreuve scolaire ou académique.

Références

- Akoué, M.- C. (2007). *Le redoublement des filles dans les classes de 3^e des écoles secondaires de Libreville au Gabon* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec.
- Becker, H. S. (1998). Rencontre avec Howard Becker. Propos recueillis par S. Allemand. *Sciences humaines*, 89, 38-41.
- Bernard, M.- C. (2008). *Les approches du vivant à travers les récits de vie d'enseignants et enseignantes de biologie au collège et au lycée* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec / Université Paris-Descartes, Paris.
- Bertaux, D. (1976). *Histoires de vie ou récits de pratique? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Paris : Rapport Cordes.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2006). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien* (3^e édition). Paris : Armand Colin.
- Bounguendza, E. D. (2008). *Dictionnaire des gabonismes*. Paris : L'Harmattan.
- Bourdieu, P. (Éd.). (1993). *La misère du monde*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.- C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.- C. (1970). *La reproduction*. Paris : Minuit.
- Brassac, C. (2001). L'interaction communicative, entre intersubjectivité et interobjectivité. *Langages*, 144, 39-57.
- Chanfrault-Duchet, M. F. (1987). Le récit de vie : donnée ou texte? *Cahiers de recherche sociologique*, 5(2), 11-28.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (2005). Le rapport au savoir n'est pas une réponse, c'est une façon de poser le problème. *Vie pédagogique*, 135, 11-15.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.- Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

- Coulon, A. (2002). *L'École de Chicago*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Demazière, D., & Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Demba, J. J. (2010). *La face subjective de l'échec scolaire : récits d'élèves gabonais du secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec.
- Dennis, A., & Martin, P. J. (2005). Symbolic interactionism and the concept of power. *The British Journal of Sociology*, 56(2), 191-213.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris : Métailié.
- Dubet, F. (2006). Ce que l'école fait aux vaincus. Dans G. Chapelle, & D. Meuret (Éds), *Améliorer l'école* (pp. 37-49). Paris : Presses Universitaires de France.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Giddens, A. (1987). *La construction de la société : éléments de la théorie de la structuration*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit
- Idiata, F. D. (2006). *L'Afrique dans le système LMD (Licence-Master-Doctorat). Le cas du Gabon*. Paris : L'Harmattan.
- Isambert-Jamati, V. (1992). Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme « problème social ». Dans B. Pierrehumbert (Éd.), *Textes de base en pédagogie. L'échec à l'école : échec de l'école?* (pp. 27-42). Paris : Delachaux & Niestlé.
- Johsua, S., & Lahire, B. (1999). Pour une didactique sociologique. *Éducation et Sociétés*, 4, 29-56.
- Kamanzi, P. C., & Bélanger, P. W. (2003). Les redoublements dans l'enseignement primaire en Afrique subsaharienne : problèmes et stratégies. Dans F. Larose (Éd.), *Difficultés d'adaptation sociale ou scolaire et intervention éducative* (pp. 40-62). Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Lange, M.- F., Zoungrana, C. M., & Yaro, Y. (2006). Éducation, enfants et sociétés de demain. Exemples africains. Dans D. Dabiré (Éd.), *Enfants d'aujourd'hui. Diversité des contextes, pluralité des parcours* (pp. 1053-1067). Dakar : INED.
- Maingueneau, D. (1998). Les tendances françaises en analyse du discours. Compte rendu de la conférence donnée à l'Université d'Osaka (Japon). Repéré à <http://www2005.lang.osaka-u.ac.jp/~benoit/fle/conferences/maingueneau.html>
- Marchand, C. (1971). Idéologie coloniale et enseignement en Afrique noire francophone. *Revue canadienne des études africaines*, 5(3), 349-358.
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Merle, P. (2006). À quoi servent les notes? *Sciences humaines, Hors-série spécial*, 5, 56-59.
- Mingat, A., & Suchaut, B. (2000). *Les systèmes éducatifs africains. Une analyse économique comparative*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation du Gabon (1998). *Compte rendu des États généraux du baccalauréat*. Libreville : Le Ministère.
- Ministère de l'Éducation du Gabon (2000). *Rapport des journées nationales de réflexion sur le redoublement*. Libreville : Le Ministère.
- Ministère de l'Éducation du Gabon (2006). *Rapport général du Conseil national de l'enseignement primaire et secondaire*. Libreville : Le Ministère.
- Morrisette, J. (2009). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire : une perspective interactionniste* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec.
- Ndembi, D. L. (2006). *Le travail des enfants en Afrique subsaharienne. Le cas du Bénin, du Gabon et du Togo*. Paris : L'Harmattan.
- Noumba, I. (2008). Un profil de l'abandon scolaire au Cameroun. *Revue d'économie du développement*, 1(22), 37-62.
- Ognaligui, H. (1999). *Attributions des enseignants gabonais à propos du rendement scolaire des élèves du primaire* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval, Québec.

- Pambou, J.- A. (2003). Transposition didactique et prépositions en français langue seconde au Gabon. *Iboogha*, 7, 95-110.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Salazar Orvig, A. (2003). Éléments de sémiologie discursive. Dans S. Moscovici, & F. Buschini (Éds), *Les méthodes des sciences sociales* (pp. 270-295). Paris : Presses Universitaires de France.
- Savoie-Zajc, L. (1996). Rubrique « Saturation ». Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 204). Paris : Armand Colin.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches qualitatives, Hors série*, 5, 99-111.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française. Étude sociologique*. Lyon : Les Presses Universitaires de Lyon.
- Winkin, Y. (1988). *Les moments et leurs hommes. Erving Goffman*. Paris : Seuil & Minuit.

Jean Jacques Demba est enseignant de didactique de l'histoire et de la géographie au Département des sciences humaines et sociales de l'École Normale Supérieure (ÉNS) de Libreville au Gabon. Il est chercheur associé au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES, Université Laval), de même que membre du Groupe interdisciplinaire de recherches interactionnistes (GIRI, Canada) et du Groupe de recherche en sciences humaines et sociales (GRSHS, ÉNS). Ancien enseignant d'histoire et de géographie au secondaire, ancien conseiller pédagogique, docteur en didactique, ses projets de recherche portent notamment sur l'échec scolaire – thématique « chaude » au Gabon et en Afrique francophone au regard de son caractère massif et de ses répercussions économiques et sociales importantes – en prenant appui sur une perspective dite sociodidactique, c'est-à-dire conjuguant des éléments de la sociologie de l'éducation (interactionnisme symbolique) et de la didactique (rapport au savoir). Il s'intéresse aussi aux questions plus spécifiques de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, telles les questions de controverses, de catégorisation et de classification.

L'analyse interactionniste de la décentralisation. Une approche par les acteurs et leurs pratiques

El Hadj Touré, Ph.D.

Université d'Ottawa

Résumé

Certes, la décentralisation des services publics en Afrique subsaharienne a fait l'objet de nombreuses études. Mais, son impact sur les sociétés locales reste à explorer en raison de la prédominance des approches normative et juridico-administrative dans la littérature. Ces approches d'« en haut » tiennent peu compte du point de vue des acteurs et de leurs pratiques. Aussi notre propos est-il de présenter une étude des effets sociopolitiques de la gestion foncière décentralisée dans une communauté rurale sénégalaise, selon la perspective interactionniste. Celle-ci tente de cerner comment les acteurs s'approprient les dispositifs institutionnels mis en place, en révélant les enjeux et jeux de pouvoir qui en résultent. D'une part, élus locaux, agents étatiques, entrepreneurs privés et chefs traditionnels négocient souvent le contrôle des ressources foncières à travers des jeux d'influence, de conflits et d'alliances. D'autre part, ils entretiennent des relations avec des usagers qui tentent, dans bien des cas, de maximiser les profits fonciers et de minimiser les risques de pertes foncières. Outre l'entrée en scène d'enjeux cruciaux en termes de pouvoir et de ressources, de tels résultats participent à l'émergence de nouveaux modes de compréhension du phénomène de la décentralisation politique et d'intervention aux fins de renforcement de la gouvernance locale.

Mots clés

DÉCENTRALISATION, GOUVERNANCE LOCALE, ANALYSE INTERACTIONNISTE, PRATIQUES DES ACTEURS, COMMUNAUTÉ RURALE

Introduction : pour une problématique interactionnelle de la décentralisation

Depuis le début des années 1990, la décentralisation des services publics apparaît comme une question émergente en Afrique subsaharienne. Nonobstant les nombreuses études (Banque mondiale, 2000; Commission européenne, 2007; Dia, 1996; Leftwich, 1993; Prud'homme, 1995) dont cette réforme a fait l'objet, son impact sur les sociétés locales reste à explorer en raison de l'importance prégnante des approches normative et juridico-administrative

dans la littérature. Ces approches de nature holiste sont sous-tendues par une perspective résolument institutionnelle qui se focalise tantôt sur le discours des institutions financières internationales, tantôt sur les relations État/collectivités territoriales. Elles sous-estiment ainsi les processus à l'œuvre dans les collectivités territoriales. Toutefois, une attention spéciale a récemment été accordée au point de vue des acteurs locaux dans l'analyse de la décentralisation politique (Blundo, 2001; Olowu, 2003; Piveteau, 2005).

Un tel changement de posture paradigmatique est manifestement l'apanage de travaux empiriques qui mettent en évidence les effets vécus des réformes dans les sociétés locales où elles s'implantent. La plupart de ces travaux, à y voir de plus près, se fondent sur une perspective centrée sur les interactions entre les acteurs en jeu plutôt que sur les dispositifs institutionnels mis en place. On se trouve ainsi en présence d'une approche interactionniste dont l'intérêt réside en ce qu'elle considère la décentralisation comme un phénomène sociopolitique impliquant une pluralité d'acteurs locaux, aux légitimités multiples, qui mobilisent des ressources pour atteindre leurs objectifs. L'interactionnisme est un mouvement de pensée né à l'École de Chicago au début des années 1950 sous l'influence de courants issus de la sociologie, de la psychologie et de la communication, avant de s'étendre à d'autres disciplines des sciences sociales, dont l'anthropologie et les sciences de l'éducation. Il se décline en différentes variantes qui relèvent toutes du paradigme interprétatif¹, lequel considère le monde social comme un construit. Ce dernier tient d'acteurs qui ne se contentent pas de suivre scrupuleusement un ordre institutionnel, fut-il accepté, ou de reproduire des normes censées orienter leurs conduites puisque ces acteurs sont dotés de compétences. Aussi,

le concept de compétence de l'acteur chez Giddens ne renvoie pas au sens commun qui lui confère une connotation d'efficacité ou d'expertise. Il signifie plutôt que l'acteur jouirait d'une certaine marge de manœuvre, disposerait de ressources pour agir, réfléchirait sur cet agir et serait capable d'en parler lorsque sollicité à cet effet. Entendue ainsi, la compétence de l'acteur réfère non pas à une qualité, mais à une condition d'action : il agirait suivant la compréhension qu'il a des circonstances de son action – sa “définition de la situation” pourrait-on dire en termes interactionnistes (Morrissette, 2010, p. 55).

Dans un contexte caractérisé par le « retour » de l'acteur, comment aborder des phénomènes à forte teneur normative, juridique et administrative sans tomber dans une démarche purement holistique? Autrement dit, quelle

place peut-on ou doit-on accorder à la perspective interactionniste dans l'étude de l'objet que représentent les politiques publiques?

L'enjeu du présent article est de montrer que le recours à l'interactionnisme peut aider à comprendre des phénomènes aussi « institutionnalisant » et complexes que celui de la décentralisation². Ainsi, dans le cadre d'une thèse de doctorat en sociologie (Touré, 2009), cette perspective a révélé certains effets sociopolitiques induits par la réforme sur les systèmes de gestion des ressources foncières en milieu rural sénégalais. Parmi tous les domaines de compétences dévolues aux collectivités territoriales, le foncier apparaît en effet comme un révélateur pertinent des dynamiques locales, en raison de ses importants enjeux économique, politique et socioculturel³. La gestion foncière décentralisée suscite plusieurs interrogations : quels sont les acteurs qui y sont impliqués? Comment s'expriment les relations que les pouvoirs entretiennent à propos du contrôle des ressources? Comment les populations usagères exhortées à participer au nouveau processus réagissent-elles aux jeux de pouvoir? Quelles sont les logiques sous-jacentes aux pratiques des acteurs politiques et sociaux?

De telles interrogations posent la question fondamentale des modes d'appropriation par les acteurs des dispositifs juridiques et législatifs institués dans le cadre de la décentralisation ainsi que de leurs résultantes sur la gouvernance locale. Pour y répondre, nous avons émis l'hypothèse selon laquelle la réforme mettait en place un contexte d'opportunités et de contraintes favorables à l'émergence de pratiques aux logiques plurielles chez les acteurs politiques et les usagers qui s'y affairent. La perspective adoptée est éminemment interactionniste en ce sens qu'elle cherche à élucider les processus en cours, tout comme elle se fonde sur les acteurs et le sens qu'ils donnent à leurs pratiques. Elle nous a conduit à mener une enquête socio-politico-anthropologique dans une communauté rurale du Delta du Sénégal : Ross Béthio. Il s'agit d'une collectivité territoriale dynamique : plusieurs projets de développement sont en cours et de nombreux acteurs y interviennent; des enjeux fonciers cruciaux y sont accentués par la présence de l'*agrobusiness* et la cohabitation conflictuelle des activités agricoles et pastorales.

Concrètement, cet article est structuré en trois parties. Dans un premier temps, nous donnons un aperçu de la prédominance de la perspective institutionnelle dans l'étude des politiques de décentralisation tout en montrant ses limites. Par la suite, les cadres théoriques et méthodologiques aptes à révéler les aspects interactifs de la décentralisation sont examinés. Dans un troisième temps, nous présentons quelques résultats obtenus à l'aide de la

perspective interactionniste avant d'en dégager les enseignements heuristiques et pratiques en conclusion.

Prédominance de la perspective institutionnelle dans l'étude de la décentralisation

L'analyse institutionnelle se focalise souvent sur les institutions et la manière dont celles-ci déterminent les décisions des individus au sein d'une société donnée. Appliquée au contexte de la décentralisation, elle met au jour le discours des institutions internationales et nationales au sujet de la nouvelle forme de gouvernance locale. À cet égard, on distingue l'approche normative et l'approche juridico-administrative qui présentent toutes deux des limites.

L'approche normative

Des années 1960 jusqu'aux années 1980, la plupart des pays africains ont hérité des systèmes politiques centralisés provenant du totalitarisme colonial. Leur édification procède surtout de l'influence des structures socioculturelles, matérialisée à travers les pratiques néopatrimoniales : clientélisme, corruption et népotisme (Bayart, 1989; Médard, 1991). Dès l'instant où l'institutionnalisation de l'État connaît des déficiences, il est devenu nécessaire de le réformer au moyen de la démocratisation. C'est dans ce contexte caractérisé par une crise généralisée des systèmes étatiques centralisés⁴, aggravée par les effets sociaux néfastes des programmes d'ajustement structurel (PAS), qu'ont pris place les politiques de décentralisation au début des années 1990. Dans la littérature s'est posée la question de savoir comment se présentent les enjeux de la décentralisation dans les pays du tiers-monde. Plus précisément, quels sont les avantages que ces pays peuvent tirer de son application? N'y a-t-il pas des risques que ces réformes institutionnelles échouent comme les réformes économiques précédentes? Si tel est le cas, comment lever les obstacles pour qu'elles réussissent?

Ces questions relèvent d'une approche orientée vers les macrodécisions des institutions de coopération au développement. Ladite approche est centrée le plus souvent sur les gains dynamiques des réformes. Ainsi, la Banque mondiale (2000) en a identifié quatre : la stabilité politique, l'efficacité du fonctionnement du secteur public, l'équité sociale et la stabilité macroéconomique. En clair, les enjeux des réformes promues par les organismes internationaux sont à la fois politiques et technico-économiques (Hyden & Bratton, 1992; Leftwich, 1993; World Bank, 1989). D'une part, comme le soutiennent les théoriciens de la « bonne gouvernance », la décentralisation démocratise davantage l'action publique en rapprochant les décideurs des citoyens. Cette proximité, qui faisait défaut aux systèmes politiques centralisés, favorise la participation citoyenne et rend les

gouvernements locaux plus responsables, compétents et moins corrompus que les gouvernements centraux (Leftwich, 1993). D'autre part, conformément aux enseignements des théories de la « gestion de l'efficacité », les collectivités locales s'avèrent à même d'offrir aux citoyens des services publics performants, sachant qu'elles se font concurrence entre elles. Ce faisant, elles sont mises au service du développement local, c'est-à-dire de l'atténuation de la pauvreté (Crook, 2003; Manor, 1999) et des inégalités sociospatiales (Craig, 2001; Word Bank, 1989)⁵.

Nous sommes en présence d'une forme d'évaluation formelle qui occupe une position hégémonique dans les publications. Elle « s'adresse au contenant institutionnel » (Ricq, 1986, p. 52) de la décentralisation. Les auteurs qui en font l'usage appréhendent le tiers-monde comme une réalité homogène où il est facile de mettre en œuvre ces réformes. Toute la question est d'évaluer formellement la politique publique en tentant « de savoir si elle débouche sur une réussite ou un échec » (Banque mondiale, 2000, p. 113). Son succès dépend ainsi du respect scrupuleux des principes de « bonne gouvernance ». Ces principes à partir desquels s'agencent les discours politiques génèrent des effets avantageux, fussent-ils normatifs. Une telle approche souscrit à une démarche institutionnelle qui se contente de prescrire des choix devant guider les pays en processus de décentralisation. Elle conduit à des spéculations selon lesquelles ces programmes constituent la solution miracle aux problèmes de sous-développement et de gouvernabilité auxquels les États africains se heurtent.

L'approche juridico-administrative

Analyser la décentralisation, ce n'est pas seulement chercher à saisir le discours dominant qui légitime sa nécessité. C'est également tenter de cerner ce discours tel qu'il est approprié par les États chargés d'en assurer la concrétisation. Dans les années 1990, l'étude des relations entre les appareils étatiques et locaux est devenue un thème important, notamment dans l'appréciation de la performance des économies africaines, de l'efficacité administrative des institutions et de la nature des sociétés africaines (Diop & Diouf, 1992).

Pour certains auteurs, la décentralisation traduit une déliquescence étatique puisqu'elle consiste à transférer aux collectivités locales des compétences sans ressources conséquentes. *Primo*, les ressources financières se limitent souvent à quelques transferts de fonds. Or, les recettes de la fiscalité locale sont médiocres et insuffisantes pour supporter les coûts inhérents aux responsabilités dévolues aux collectivités locales (Observatoire de la décentralisation, 2003). *Secondo*, la décentralisation pose le problème de la faiblesse des ressources humaines. « La pyramide des postes dans les

collectivités locales africaines affiche un sommet pointu et une base extrêmement large », affirme humoristiquement Mback (2001, p. 107). Dès lors, les instances décentralisées font face à des charges de plus en plus importantes tandis qu'elles possèdent de moins en moins de ressources. Les charges ont trait à la gestion de services publics devant être produits et offerts à des citoyens très exigeants en termes de performance. Tout en octroyant des attributions aux collectivités locales, les institutions centrales leur transfèrent en même temps les coûts (Leclerc-Olive & Rochegude, 2001) et les déficits auxquels elles se heurtent (Jacob, 1998) sous les coups de boutoir de l'ajustement structurel.

D'autres auteurs montrent plutôt que la politique publique constitue une opportunité pour l'État de se reproduire sous de nouvelles formes sur le plan local. Analysant plusieurs expériences de décentralisation mises en place dans le tiers-monde, Ribot (2002) rapporte qu'elles sont accompagnées d'un transfert insuffisant de pouvoirs. Dans une autre étude menée en 2003 sur l'Afrique subsaharienne, l'auteur observe que les institutions locales n'ont pas assez de pouvoirs discrétionnaires pour offrir aux citoyens des services efficaces et efficients. Même si la tutelle *a priori* y a été supprimée au profit du contrôle de légalité, les pouvoirs étatiques demeurent omniprésents à l'échelle locale. Il en est ainsi au Congo où Ziavoula (1993) estime que la décentralisation s'avère une gageure, car les autorités locales n'exercent aucune influence décisive sur l'organisation administrative. Leur pouvoir d'initiative reste limité par un État qui, par sa présence permanente et son contrôle systématique, s'immisce profondément dans la gestion territoriale. De surcroît, les gouvernements centraux africains sont réticents à partager leurs prérogatives avec les gouvernements locaux et rechignent, dans bien des cas, à décentraliser certains secteurs (Jacob, 1998; Olowu, 2003).

L'approche juridico-administrative se focalise sur la façon dont les attributions transférées par l'État aux collectivités locales sont partagées. On se trouve ainsi devant une forme particulière d'évaluation de la décentralisation : l'évaluation matérielle. Celle-ci « se penche sur les résultats positifs et négatifs » (Ricq, 1986, p. 52) des instances étatiques dans leurs rapports avec les instances locales. Contrairement à l'évaluation formelle, l'évaluation matérielle va au-delà des déclarations des politiques et révèle leurs pratiques effectives.

Limites de la perspective institutionnelle

La perspective des institutions internationales a certes l'avantage de dévoiler les enjeux de la décentralisation dans le tiers-monde. Au fond, il n'est pas aisé d'évaluer les réformes en référence à ce que les institutions chargées de la

gouvernance mondiale voudraient qu'elles soient. L'analyse normative tend à les considérer comme une panacée. Or, plusieurs années d'application de la décentralisation n'ont pas suffi à mettre les collectivités locales sur les rails de la démocratisation et du développement. La perspective généralisatrice est également mise en cause. La décentralisation constitue en effet une politique censée donner un nouveau souffle à des régions en mal de développement, non sans présenter des caractéristiques particulières d'un pays à l'autre, d'une collectivité locale à une autre.

La perspective ciblant spécifiquement les manifestations concrètes de l'État en voie de décentralisation demeure une sphère d'analyse pertinente pour mettre au grand jour les déficiences institutionnelles. Toutefois, elle se focalise trop sur la nature du pouvoir central et de ses rapports avec le pouvoir local. Or, ces rapports sont un indicateur insuffisant de l'efficacité ou non de la gestion locale. Aussi une telle perspective d'analyse reste-t-elle muette sur les traits caractéristiques du système sociopolitique local. Ici, ce système local ne se conçoit qu'en référence à l'appareil étatique. Dans la mesure où ils se concentrent sur les relations entre ces deux échelons, les auteurs perdent de vue le local et ses interactions avec l'environnement sociétal. Du coup, l'interaction effective des acteurs et la diversité des situations vécues sont sous-estimées, alors qu'elles constituent un vecteur fondamental de structuration du système sociopolitique local.

Parce qu'elles partent d'une analyse d'« en haut » et se bornent à l'examen des institutions formelles, les études qui privilégient les sphères internationale (macro) et nationale (més) sont incapables de capter les pratiques des acteurs. À l'inverse, l'approche « micro » permet de découvrir des effets insoupçonnés que ces perspectives ne sont pas en mesure de déceler. Ainsi, certains auteurs révèlent la pluralité des pouvoirs mis en scène dans la gestion locale et le dynamisme des relations qu'ils entretiennent (Blundo, 2001; Goerg, 2006; Jaglin & Dubresson, 1993). D'autres montrent comment les instances décentralisées intègrent les structures locales préexistantes selon des modes d'appropriation variés (Bierschenk & Olivier de Sardan, 1998; Rakodi, 1990). Une analyse axée sur l'échelle locale, par conséquent, est à même de documenter empiriquement les résultats des décentralisations en Afrique. Une question essentielle reste de savoir comment une logique étatique s'articule avec des logiques propres aux acteurs locaux et quelles significations revêtent les modes d'articulation.

Les approches normative et juridico-administrative, somme toute, ont dominé pendant longtemps l'étude des politiques de décentralisation adoptées dans le tiers monde. L'on constate dans la littérature l'absence de prise en

compte de la perspective interactionniste. Pourtant, récemment des travaux empiriques ont mis l'accent sur la dynamique des structures politiques, sociales et économiques locales en s'appuyant sur l'angle d'approche qui privilégie les aspects interactifs de la décentralisation au détriment des aspects institutionnels.

Aspects interactifs de la décentralisation : cadres théoriques et méthodologiques

La décentralisation demeure un phénomène complexe en ce sens qu'elle n'est pas l'apanage des pouvoirs étatiques, mais implique une myriade d'acteurs aux légitimités multiples en interaction à l'échelle locale. Mais, sur quelles bases conceptuelles et analytiques s'appuie la perspective interactionniste dans l'étude de la politique publique? Comment se met-elle en place pour aboutir à des résultats originaux? La réponse à ces questions nécessite d'examiner les cadres théoriques et principes méthodologiques subjacents à cette approche.

Cadres théoriques de référence

Au moins trois cadres théoriques pertinents à l'analyse des effets sociopolitiques de la décentralisation s'inscrivent dans une perspective interactionniste : l'approche socio-anthropologique du développement, l'approche relationnelle du pouvoir et l'approche structuro-constructiviste.

L'approche socio-anthropologique du développement se fonde sur l'interactionnisme symbolique et l'analyse stratégique (Chauveau, 1998). L'interactionnisme symbolique postule que les acteurs agissent en fonction du sens qu'ils donnent à leurs actions, tout en interagissant autour d'enjeux sur une scène donnée. Ce postulat est repris par la socio-anthropologie du développement qui considère chaque société locale comme une arène sociopolitique dans laquelle s'affrontent différents « groupes stratégiques » en interaction permanente autour d'enjeux communs (Bierschenk & Olivier de Sardan, 1998). Ces groupes instrumentalisent les dispositifs participatifs en adoptant des stratégies afin d'atteindre leurs divers objectifs. L'objet de la socio-anthropologie, à juste titre, est de saisir « au plus près les expressions pratiques et idéelles des populations et des groupes humains étudiés » (Bouvier, 2000, p. 53). L'enjeu, poursuit l'auteur, est de faire apparaître une lecture possible et significative de la nature des pratiques observées et des significations qu'elles revêtent.

Qu'elles soient des politiques publiques ou des projets, les interventions occasionnent, aux yeux d'Olivier de Sardan, des effets non intentionnels dans les sociétés locales. La socio-anthropologie, à juste titre, a pour tâche de repérer, de décrire, puis d'interpréter de tels effets :

Nous supposons [...] que les discours publics, les politiques proclamées, les structures administratives ou juridiques ne coïncident pas toujours, tant s'en faut, avec les pratiques effectives dans le développement comme dans les autres aspects de la vie sociale (Olivier de Sardan, 1995, p. 10).

Cette hypothèse théorique se révèle féconde pour analyser concrètement la décentralisation sous l'angle des pratiques des acteurs. Une telle approche s'intéresse à l'impact concret de la réforme qui, selon Mabileau (1983), « est rarement conforme à celui qui était attendu et escompté » (p. 11). Ces effets imprévus entraînent des jeux de pouvoir.

L'approche relationnelle du pouvoir relève des théories de l'autonomie. Elle conçoit le pouvoir, non comme un attribut, mais comme une relation entre des acteurs dotés de ressources et qui s'affrontent pour modifier cette relation chacun en sa faveur. Une telle vision est topique du renouvellement de l'analyse politique, notamment avec Foucault (1976). Pour ce théoricien, le pouvoir ne se localise plus seulement au sein de l'État; il provient également de la résistance d'en bas. Il apparaît comme le résultat d'interactions entre des acteurs qui entrent en conflit ou coopèrent au gré des intérêts et circonstances du moment. Le pouvoir se meut d'un acteur à l'autre et se déploie au regard des enjeux sociaux traversant les relations entre gouvernants et gouvernés. Ces relations ne sont ni transversales, ni linéaires; elles sont horizontales et circulaires : si X a un pouvoir sur Y, Y peut aussi en avoir sur X. Leur configuration varie en fonction des ressources mobilisées. À ce titre, le pouvoir consiste, suggère Lemieux (2001), « dans le contrôle par un acteur d'une opération qui porte sur ses ressources ou sur celles d'autres acteurs » (p. 15). Ces ressources, souvent inégales, sont des enjeux de pouvoir (Crozier & Friedberg, 1977). Leur contrôle demeure l'objet du pouvoir⁶.

À la suite de Foucault, de Crozier et de Lemieux, nous considérons le pouvoir comme une relation complexe entre des acteurs (relations de pouvoir) qui, en fonction des moyens dont ils disposent, tentent de contrôler les opérations portant sur des ressources à caractère public (enjeux de pouvoir), en cherchant à occuper les positions les plus avantageuses dans le jeu politique (positions de pouvoir). Notre étude se réfère à ce postulat central sous-jacent à l'approche relationnelle du pouvoir : la décentralisation, à l'instar de toute politique publique, fait intervenir l'interaction entre des acteurs politiques dotés de légitimités et en quête de nouvelles légitimités. Cette approche interactionnelle des pouvoirs locaux, éprouvée par Mabileau (1983), est susceptible de révéler comment ceux-ci négocient le contrôle des ressources transférées et comment leurs relations se structurent. Si la réforme semble

favoriser les nouvelles élites politiques locales, elle peut désavantager les autorités préexistantes à sa mise en œuvre. À en croire Siddiquee (1997), nombre d'auteurs considèrent le pouvoir local comme inégalement réparti entre les acteurs en présence⁷.

Devant cette redistribution inégale du pouvoir, il est fort à parier que les élus locaux (conseillers ruraux) chercheront, par exemple, à gérer les missions confiées par l'instance centrale, tandis que des contre-pouvoirs (représentants étatiques dans les collectivités territoriales, chefs traditionnels) essaieront de modifier le processus en leur faveur. Tous ces acteurs puissants, peu ou prou, seront obligés de négocier le contrôle des ressources « statutaires, normatives, actionneuses, relationnelles, matérielles, humaines et informationnelles » (Lemieux, 2001, p. 24-25). De surcroît, le pouvoir local ne se manifeste pas uniquement dans les rapports entre élus locaux et représentants étatiques, contrairement à ce que prétendent les théoriciens du système politico-administratif local. Le pouvoir local s'enchevêtre également dans des enjeux socioéconomiques cruciaux. En raison de leur capital financier énorme, les entrepreneurs agricoles privés occuperont une position centrale dans le processus de décentralisation rurale, quoiqu'ils s'opposeront aux organisations paysannes (OP) qui, elles, sont mues par le souci de préserver leurs ressources foncières.

Comme manifestation concrète des effets non intentionnels de la décentralisation, les jeux de pouvoir traduisent la nécessité d'étudier les pratiques des acteurs, comme le suggère aux sociologues l'*approche structuro-constructiviste*. Cette dernière se réfère aux travaux de Giddens (1987) qui s'est employé à dépasser les oppositions classiques société/individu. Ainsi est née la théorie de la structuration, laquelle met en présence deux matrices : d'un côté, le système avec ses contraintes et opportunités et, de l'autre, les acteurs avec leurs compétences. Le système désigne un ensemble structuré de règles et de ressources organisées de façon reproductible. Il est constitué de structures institutionnalisées, constamment activées et actualisées par des acteurs capables d'exercer un contrôle rationnel et intentionnel sur leurs actions. Selon Giddens, les compétences des acteurs sont toutefois limitées en regard des conditions objectives et des effets pervers de l'action sociale. Concernant la rationalité, le sociologue britannique estime que les agents n'arrivent pas toujours à rendre compte des motivations qui les poussent à agir⁸. Du point de vue de l'intention, leurs conduites sont suivies par des résultantes qu'ils ne prévoient pas à tout instant.

Structurées et structurantes, comme dirait Bourdieu, les conduites stratégiques, d'après la théorie de la structuration, sont amorcées par des

acteurs qui, en déployant leurs compétences à travers des activités, influent sur la configuration du système. Dans cette perspective, la décentralisation concerne des acteurs, et des pratiques en tant que modes d'expression de leurs interactions. C'est un système institutionnel dont les propriétés structurelles peuvent être instrumentalisées. Bien qu'elle ne soit pas une structure, la réforme n'en demeure pas moins régie par des lois et règlements auxquels tous les acteurs se réfèrent, en principe tout au moins, dans leurs conduites. En tant que cadre d'interaction, cet ordre est contraignant pour certains et habilitant pour d'autres. Si les élus cherchent à l'imposer, les chefs traditionnels et les agents étatiques tentent plutôt de reproduire leur pouvoir d'antan. Le système de décentralisation n'est alors qu'un ordre institutionnel virtuel. Dans les faits, il entraîne des pratiques de la part d'acteurs qui tentent de s'affranchir de ses contraintes (normes de conduites) et de profiter de ses opportunités (ressources transférées). Il serait intéressant, en raison de ce qui précède, de considérer la décentralisation comme une réalité socialement construite. Autant elle est appropriée par les acteurs auxquels elle s'adresse, autant elle ne peut se soustraire du contexte social dans lequel elle prend place. Elle est le lieu où des acteurs en coprésence font face à des institutions spatio-temporellement structurantes.

Les cadres théoriques ci-haut mentionnés, en fin de compte, trouvent une application pertinente dans l'analyse interactionnelle de la décentralisation. Celle-ci est plus qu'un arrangement institutionnel dans la mesure où ses dispositifs s'avèrent constamment appropriés par les acteurs à l'échelle locale. Aussi, étudier la réforme du point de vue de la gouvernance locale, et donc de ses aspects interactifs, requiert une méthodologie particulière.

Orientations méthodologiques

Le choix de théories à dimension interactionniste n'implique pas uniquement une prise de position paradigmatique; il oriente en même temps l'analyse empirique. Centrée sur les acteurs et leurs pratiques, l'analyse empirique repose sur l'enquête de terrain comme stratégie de recherche et sur plusieurs techniques de collecte et de traitement des données.

Compte tenu de la nature de l'objet d'étude, de la rareté des analyses antérieures et des données disponibles sur les effets sociopolitiques de la gestion foncière décentralisée, nous estimons que l'*enquête de terrain* demeure la stratégie la mieux indiquée pour articuler empiriquement la perspective interactionnelle à la décentralisation⁹. L'objet de l'étude, en effet, est particulier puisqu'il concerne les modes d'appropriation, à partir de l'échelle locale, de la réforme par les acteurs qui y participent. Or, seule une enquête minutieuse et approfondie se révèle apte à fournir des données pertinentes à

l'élucidation de ces processus. Elle l'est d'autant plus que, pour restituer l'impact effectif de la décentralisation, l'évaluation doit se faire concrètement sur le terrain. Pourtant, les recherches empiriques sont relativement récentes puisque la plupart des travaux se concentrent sur les aspects normatifs et juridico-administratifs plutôt que sur les pratiques et résultats (Oxhorn, 2004; Ribot, 2001).

L'enquête de terrain s'est déroulée en 2006 dans l'une des communautés rurales les plus dynamiques du Sénégal, à savoir la collectivité territoriale de Ross Béthio. Étant donné qu'elle est constituée d'une centaine de villages officiels, il a été nécessaire de procéder à un échantillonnage territorial. Ainsi, grâce à des lectures et entretiens exploratoires, trois sous-zones géographiques ont été sélectionnées : Ross Béthio, Mboundoum et Ngnith. Ce choix s'explique par l'importance de la population, l'exacerbation des enjeux de pouvoir et des enjeux fonciers ainsi que l'intensité des interactions entre une pluralité d'acteurs internes et externes. Ces critères raisonnés et amalgamés ont présidé au choix des sites d'investigation.

L'enquête porte sur les pratiques de deux catégories d'acteurs : les pouvoirs et les usagers. Les pouvoirs représentent des acteurs souvent investis de prérogatives et ayant plus ou moins une influence sur la gestion décentralisée. Étant donné l'importance de leur nombre, le chercheur s'est contenté, à la suite d'entretiens exploratoires et de missions de terrain, d'en retenir les plus déterminants en matière foncière : les conseillers ruraux, en tant qu'élus compétents dans la gestion des terres; le sous-préfet comme représentant de l'État dans la communauté rurale; les chefs traditionnels pour leur implication dans le processus; les OP en tant que mouvement pour la défense des intérêts fonciers paysans; et les entrepreneurs privés agricoles pour leurs capacités en matière de mise en valeur des terres¹⁰. Par ailleurs, nous croyons que les informations ont plus de crédibilité si elles sont révélées par plusieurs acteurs politiques. Ici, elles portent sur les pratiques « politicofoncières ». Première entrée analytique de l'étude, celles-ci sont vues à travers les jeux de pouvoir.

Les usagers, quant à eux, réfèrent aux populations bénéficiaires des services publics dont la gestion est dévolue à leurs représentants élus. Seuls les paysans qui mettent en valeur la terre ont été retenus : agriculteurs et éleveurs. Ces catégories socioéconomiques sont pertinentes pour permettre la saisie des enjeux de la gestion foncière en milieu rural. Les informations recherchées renvoient aux pratiques qu'elles mettent en œuvre en vue d'accéder à la terre et de l'exploiter. Ces pratiques dites « sociofoncières » constituent la deuxième entrée de l'étude.

La description et la caractérisation des pratiques des acteurs constituent, méthodologiquement, une porte d'entrée idéale pour mettre au jour les aspects interactifs de la décentralisation. À cet effet, même si elle est en grande partie qualitative, l'enquête menée repose sur la *triangulation* de plusieurs techniques de collecte de données pour rendre compte de la complexité des processus en cours. Grâce à un choix d'échantillonnage raisonné, trente-deux (32) entretiens ont été réalisés auprès de divers pouvoirs ruraux : 15 élus locaux, le sous-préfet, trois chefs de village, un entrepreneur agricole et 12 responsables associatifs. Nous avons voulu collecter des informations intensives quant aux jeux relationnels de ces leaders (conflits, alliances, jeux d'influence et logiques), l'enjeu n'étant pas le nombre d'entretiens réalisés, mais la prise en considération de la variété des interviewés et des sujets (Deslauriers, 1991). À ces entretiens individuelles s'ajoutent trois *focus groups* auxquels ont participé au total 14 usagers et sept pouvoirs¹¹. Des discussions semi-dirigées avec des groupes « naturels » ont été menées afin de mettre en évidence des plages de convergence et de divergence à propos de la gestion locale des ressources foncières. Les participants étaient invités, d'abord à parler de leur vécu de la période « avant-décentralisation », ensuite à signaler les changements intervenus à la suite de la réforme, enfin à comparer les deux situations pour en déduire des perspectives d'avenir¹².

Les entretiens ont été transcrits et les *verbatim* ainsi obtenus ont fait l'objet d'une analyse à l'aide du logiciel NVivo. Concrètement, nous avons codifié tout le corpus qualitatif, catégorisé les codes induits, mis en relation les catégories selon une structure arborescente empiriquement ancrée. L'analyse est menée en fonction de cinq supercatégories : contexte de la décentralisation, pratiques des pouvoirs, pratiques des usagers, perceptions vis-à-vis de la gouvernance locale, attentes eu égard à la décentralisation. Elle consistait à la fois à croiser des catégories entre elles et à exploiter le contenu des catégories. Nous pouvions ainsi établir des similarités et des différences entre les acteurs interviewés quant à leurs caractéristiques (dont le statut socioprofessionnel) et rapporter leurs témoignages. Ces procédures s'inscrivent dans la démarche de la théorisation ancrée telle que systématisée par Paillé (1994).

Un questionnaire a été administré à 130 usagers de la terre selon un mode d'échantillonnage mixte : accidentel, par quotas (agriculteurs et éleveurs) et à différents niveaux géographiques (trois sites ciblés). L'objectif était de collecter des informations extensives sur la façon dont ils vivaient la décentralisation en général, sur l'ampleur des pratiques auxquelles ils se livraient en particulier (accès et exploitation de la terre, logiques d'action). Les données collectées ont fait l'objet d'une analyse statistique à l'aide du logiciel SPSS.

La perspective interactionnelle amène à appréhender la décentralisation sous l'angle des acteurs, de leurs pratiques et des logiques subjacentes. Grâce à ses orientations théoriques et méthodologiques ainsi qu'à leur articulation, elle est suffisamment féconde pour produire des résultats de nature différente à ceux de la perspective institutionnelle.

Quelques résultats obtenus à l'aide de la perspective interactionniste

Les résultats présentent d'emblée les caractéristiques des acteurs en scène dans la gestion foncière décentralisée avant d'analyser les pratiques des pouvoirs et des usagers. À ce titre, quatre critères sont retenus : le *contexte d'émergence*, les *jeux concrets* proposés en réponse, les *objectifs* poursuivis par les acteurs et les *ressources* mobilisées à cet effet. L'analyse tente, en dernière instance, de caractériser les pratiques ainsi expliquées et décrites.

Les acteurs ruraux en jeu

La gestion foncière décentralisée constitue un enjeu autour duquel s'affaire une pléiade d'acteurs dont la nature, les sources et la légitimité du pouvoir sont hétérogènes (Figure 1).

Au nombre de 32, les *conseillers ruraux* composent l'administration locale. Ils détiennent des compétences en matière d'affectation et de désaffectation des terres, de gestion des conflits et d'héritages fonciers, d'aménagement pastoral et de planification spatiale. L'octroi et l'exercice de ces compétences leur confèrent de droit l'autorité la plus importante dans le cadre de la décentralisation. Les acteurs interviewés les désignent par des mots du genre : « députés locaux », « avocats des populations », « mandataires ». Les élus locaux présentent des caractéristiques sociologiques particulières : prédominance d'hommes sur les femmes (87,5 %), âge relativement avancé (50 ans d'âge moyen), domination du parti au pouvoir au sommet de l'État (85 %) et faible niveau d'instruction (9 % seulement ont le niveau secondaire et plus).

Ceci étant dit, les actes de ces élus en termes de gouvernance ne prennent effet qu'avec l'approbation de l'administration territoriale. Celle-ci est représentée par un *sous-préfet* qui dispose d'un poste d'autorité en matière de contrôle budgétaire, tout comme elle peut intervenir pour affecter ou désaffecter les terres pour des raisons d'« intérêt public ». En tant que « déléataire de pouvoir », le sous-préfet est censé superviser au quotidien le processus de décentralisation. Interviewé lui-même, il étale sa double mission : « veiller au respect scrupuleux des lois et décrets et aider les élus à prendre des décisions en conformité avec les politiques nationales ». Si la majorité des 130 usagers questionnés (72 %) savent pertinemment que le sous-préfet représente l'État dans leur localité, très peu d'entre eux par contre (26 %) connaissent la nature exacte de ses rapports avec les conseillers ruraux.



Figure 1. Les principaux acteurs ruraux en jeu dans la gestion foncière décentralisée

Quelle que soit leur nature, les formes traditionnelles du pouvoir local interagissent avec les nouvelles formes collectives de décision. Ainsi, les *chefs de village* accomplissent des fonctions comme membres de la commission chargée de l'attribution des terres. Ils donnent leurs avis sur les questions foncières et du fait de leur statut administratif, sont chargés d'exécuter toute décision prise par les élus. Tirant leur source de légitimité de la tradition à l'instar des chefs de village, les *chefs coutumiers* participent également aux enquêtes foncières. Ils ont une parfaite connaissance du milieu local en vertu de leur statut d'anciens « maîtres de la terre » ou de premiers occupants de la terre.

En tant qu'affectataires, les *organisations paysannes* (OP) redistribuent les terres affectées aux adhérents ou encore les exploitent elles-mêmes. Dans la communauté rurale étudiée, elles sont principalement instituées par les *agriculteurs* et les *éleveurs*. Ces derniers constituent à la fois des citoyens-électeurs et des usagers de la terre. Ils représentent, de ce fait, les principaux bénéficiaires de la réforme décentralisatrice. Certes, celle-ci a conféré aux paysans et à leurs organisations le droit d'accéder aux ressources foncières pour mener adéquatement leurs activités. Mais, elle leur imprime, en retour, l'obligation d'exploiter réellement et suffisamment les terres affectées sous peine de les perdre, conformément aux textes régissant la gestion foncière décentralisée. De plus, les paysans doivent affronter des acteurs puissants issus de l'extérieur de la localité : les *agrobusiness*, lesquels possèdent d'énormes possibilités en matière de mise en valeur. La capacité de ces opérateurs privés à mobiliser la main-d'œuvre agricole et les moyens financiers importants dont ils disposent leur procurent d'excellents atouts pour accéder à la terre et l'exploiter. Aussi la tentation est grande chez les élus de leur concéder les meilleures et les plus grandes surfaces. D'ailleurs, ces entrepreneurs agricoles constitués d'industriels et de chefs religieux sont craints par 81 % des usagers interrogés au moyen du questionnaire.

Dans la mesure où elle implique toutes ces légitimités et interactions d'acteurs, la gestion foncière locale ne manque pas de générer au quotidien des effets sociopolitiques.

Les pratiques des pouvoirs et des usagers

Étant donné qu'elle est un système de contraintes et d'opportunités, la décentralisation a fourni un terreau favorable à l'émergence de pratiques plurielles chez les pouvoirs et les usagers qui y participent. Le Tableau 1 résume les composantes de ces pratiques.

D'une part, une pluralité de pouvoirs s'inter-influencent, s'allient ou s'opposent selon des modalités multiples et des stratégies commandées par des enjeux ponctuels. L'analyse montre que les jeux concrets d'influence sont principalement exercés sur le Conseil rural (CR) par le sous-préfet, les chefs traditionnels et les entrepreneurs privés. Comme représentant de l'État dans la communauté rurale, le sous-préfet influe de façon significative sur la délibération en termes d'affectation et de désaffectation. Son aptitude à imposer aux élus locaux des décisions émanant du pouvoir hiérarchique est indéniable. Il en résulte des abus de pouvoir qui le conduisent, parfois, à toutes sortes de malversations. Quoique son pouvoir soit remis en cause par le nouvel ordre politico-institutionnel, la chefferie traditionnelle garde aussi le pouvoir de noyauter l'instance décentralisée. Concrètement, les chefs de village et chefs coutumiers opposent de fortes résistances au changement. Leur statut lié à la tradition et le haut degré de légitimité conféré par leur appartenance à de « grandes familles » permettent à ces autorités traditionnelles d'influer sur les nouvelles formes de décision. De même, les agro-industriels en raison de leur capital économique-financier énorme et les chefs religieux du fait de leur capital symbolique considérable occupent des positions d'influence importantes. Ces entrepreneurs agricoles parviennent en effet à amener les élus à leur affecter de larges étendues de terres.

Concernant les alliances de pouvoir, elles se mettent en place à travers les pratiques de clientélisme, de corruption et de népotisme. Dans le contexte de la décentralisation, les élus construisent et entretiennent des réseaux de clientèles appelés « clans » au Sénégal. Ils peuvent former des réseaux entre eux ou avec des acteurs potentiellement politiques (clientélisme politique) ou avec des agents étatiques (clientélisme administratif) ou encore avec divers groupes sociaux (clientélisme social). Fréquemment, ces compromis glissent vers des compromissions, c'est-à-dire des pratiques corruptives où s'unissent deux parties, l'une octroyant des faveurs ou monnayant des services rendus par l'autre. Bien plus, on observe l'existence du népotisme qui consiste, chez les

Tableau 1
Les composantes des pratiques des acteurs

Acteurs	Pratiques	Actes concrets	Objectifs	Moyens
<i>Pouvoirs</i>	Jeux d'influence sur le Conseil rural	Influence du sous-préfet Influence des chefs traditionnels Influence des <i>agrobusiness</i>	Occuper des positions d'influence	Élection, tradition, argent
	Jeux d'alliances autour du Conseil	Clientélisme Corruption Népotisme	Accaparer le contrôle des ressources et conserver le pouvoir	Argent, terres, réseau social
	Jeux de conflits autour du Conseil	Conflits de légalité Conflits de compétence Conflits d'intérêts Conflits factionnels	Changer les règles du jeu pour occuper des positions de pouvoir	Lois, décrets
<i>Usagers</i>	Pratiques de maximisation des profits fonciers	Noyautage du Conseil rural Création de groupements Conversion des éleveurs en agriculteurs	Accès à la terre pour éviter qu'elle tombe entre les mains des entrepreneurs	Information, affectation
	Pratiques de minimisation des risques fonciers	Transactions foncières Contrats d'association Réalisation d'aménagements sommaires	Mettre en valeur la terre pour éviter qu'elle soit désaffectée	Information, relations,

élus, à accorder des privilèges à des paysans avec qui ils partagent la même identité ethnique, familiale, etc.

Les jeux de conflits, quant à eux, renvoient à des rapports de force entre des pouvoirs qui cherchent à changer les règles du jeu. Il en est ainsi des conflits de légalité entre élus et sous-préfet, des conflits de compétence entre élus et chefs traditionnels, des conflits d'intérêts entre élus et organisations paysannes (OP) et des conflits factionnels entre différentes factions politiques.

Ces jeux conflictuels constituent une forme de contestation qui exprime une frustration de la part d'acteurs à la conscience collective très marquée. Par exemple, intercédant auprès de l'organe délibérant en faveur des intérêts fonciers de leurs adhérents, les OP s'opposent aux dépossessions arbitraires, contestent le monopole des *agrobusiness* sur la terre et s'offusquent de la non-satisfaction de leurs demandes. Les chefs traditionnels, pour leur part, s'érigent contre la volonté des élus de les écarter de la prise de décision.

D'autre part, les usagers mettent en place des pratiques autant pour accéder à la terre que pour la mettre en valeur. À dominante offensive, les pratiques d'accès à la terre constituent une réponse à la « ruée vers la terre » enclenchée par la décentralisation. Parmi les 130 paysans questionnés, 18 % se disent mécontents et impuissants vis-à-vis de ce phénomène. D'autres se contentent de contester et de dénoncer le phénomène (19 %) ou le considèrent comme inévitable (22 %). D'autres encore (41 %) affirment avoir réagi en adoptant des pratiques systématiques à des fins d'appropriation de la terre. C'est dans cette perspective que s'inscrivent l'investissement des lieux de décision, la création de groupements d'intérêt économique, la conversion des éleveurs en agriculteurs. Ces pratiques permettent aux paysans d'aller à la conquête de nouvelles terres et de contrer les velléités des entrepreneurs agricoles.

Une fois appropriées, les terres doivent cependant être réellement exploitées, d'où une autre contrainte – de la décentralisation – à laquelle ils font face. Les usagers sont contraints de limiter les risques de désaffectation relatifs à l'absence ou à l'insuffisance de mise en valeur. Pour y parvenir, ils passent à la défensive en recourant aux transactions foncières, en scellant des contrats d'association et de prêts ainsi qu'en réalisant des aménagements sommaires. La vente et la location de terres, en particulier, se caractérisent par des arrangements adoptés par certains paysans dans le dessein d'en tirer des revenus, et surtout de contourner les risques liés à l'obligation de mise en valeur. De même, les prêts de terres ont évolué à la faveur de la réforme puisqu'ils sont devenus des contrats d'association ponctuels dont la durée et la fréquence sont considérablement réduites pour éviter toute appropriation foncière.

Les résultats ci-haut mentionnés décrivent brièvement les pratiques des acteurs les plus courantes dans le contexte systémique de la décentralisation. Qu'en est-il de leur caractérisation ?

Des pratiques aux logiques plurielles

Les pratiques adoptées par les acteurs revêtent une signification particulière pour eux, repérable dans les logiques d'action sous-jacentes. Les résultats de

l'analyse montrent qu'elles demeurent avant tout multiformes. En effet, les acteurs réagissent différemment compte tenu des opportunités qui leur sont offertes par la décentralisation et des contraintes qui pèsent sur eux. Si les pouvoirs s'engagent dans divers jeux de conflits, d'alliances et d'influences pour occuper des positions dominantes dans le jeu politique, les usagers inventent ou réactualisent des stratégies afin d'accéder à la terre et de la mettre en valeur. Il est fréquent d'observer un enchevêtrement des statuts, des acteurs étant à la fois politiques et sociaux. Évidemment, cette multiplication des statuts confère à leurs auteurs des atouts supplémentaires.

D'un côté, les acteurs puissants se mettent à la conquête de positions de pouvoir dans la perspective de contrôler les ressources foncières transférées. Celles-ci constituent des enjeux de pouvoir qu'ils manipulent en leur faveur, c'est-à-dire à des fins personnelles ou corporatistes, et non à des fins d'intérêt public ou communautaire. En agissant de cette manière, non seulement les pouvoirs instrumentalisent les dispositifs de la décentralisation, mais ils reproduisent, en même temps, les anciens mécanismes de domination à l'œuvre dans la société locale rurale. C'est ainsi qu'il faut comprendre la résurgence relative de la chefferie traditionnelle, l'omniprésence de l'administration territoriale et le dynamisme du mouvement associatif paysan. Théâtre d'enjeux multiples, la décentralisation fait émerger des légitimités paradoxales. Si le sous-préfet revendique la légalité de son pouvoir, les chefs traditionnels revendiquent leur compétence en matière foncière et les OP, leur légitimité en termes de défense des droits des usagers; le pôle politico-institutionnel constitué des élus revendique ainsi à lui seul toutes ces formes de légitimité. Cette pluralité crée un processus d'hybridation où s'entremêlent légalité et légitimité, loi et tradition, aspects formels et informels. Dans leurs conduites quotidiennes, les anciens cadres locaux empruntent des éléments de modernité alors que les nouveaux cadres s'ajustent davantage à la tradition. Les pratiques effectives de pouvoir, à juste titre, sont largement décalées par rapport aux règles juridico-institutionnelles. Ce décalage réside en ce que les élus négocient le contrôle du pouvoir foncier souvent au mépris des dispositifs légitimant leurs postes d'autorité.

De l'autre côté, les pratiques d'accès à la terre (dominante offensive) sont surtout adoptées par les leaders ruraux, les entrepreneurs agricoles et les paysans privilégiés, en vue de s'approprier la ressource. Quant aux pratiques liées à la minimisation des risques de désaffectation (dominante défensive), elles sont le fait de « petits » paysans soucieux de conserver leurs droits sur la terre. À travers l'analyse de ces pratiques sociofoncières, il ressort clairement que la décentralisation est synonyme d'accaparement des ressources par des usagers mus par des intérêts divergents. Les agriculteurs désirent accéder à la

terre en guise de réponse à la « course à la terre » lancée et menée par les entrepreneurs agricoles étrangers. Par contre, les éleveurs sont surtout guidés par le souci de limiter la pression agricole sur l'espace pastoral. Dans tous les cas, les usagers sont à la recherche permanente de gains fonciers. Leurs pratiques demeurent, à bien des égards, métissées, syncrétiques. Elles laissent apparaître la coexistence de la tradition et de la loi, du mode traditionnel de tenure foncière et du mode de gestion foncière décentralisée. Ainsi, les pratiques traditionnelles d'accès à la terre persistent malgré la mise en place de modalités et procédures de délibération démocratiques. La voie officielle est royalement ignorée par des usagers qui s'inscrivent surtout dans une logique de survie. Autrement dit, les pratiques demeurent parfois informelles, car elles évoluent à l'ombre des lois et règlements qui encadrent la décentralisation. Encore plus, à cause de leur caractère opaque, elles s'avèrent difficilement contrôlables par des élus locaux qui, en tant qu'usagers, participent également à ces processus. Cette opacité, ou herméticité, témoigne du fait que les discours des acteurs ne cadrent pas en général avec leurs pratiques effectives¹³.

Bref, au-delà de leur polymorphisme, les pratiques locales se caractérisent par leur nature résolument opportuniste, hybride, opaque et informelle. Expression de l'interaction entre des acteurs aux multiples légitimités, ces logiques d'action informent la gouvernance locale.

Conclusion : contribution de l'interactionnisme au sujet de la gouvernance locale

En abordant la question de la décentralisation sous l'angle des pratiques des acteurs, on se rend aisément compte que la perspective interactionniste est d'un apport considérable dans l'étude des phénomènes complexes et de nature institutionnelle. Grâce à l'usage de cette perspective, à ses implications théoriques, méthodologiques et empiriques particulières, un éclairage nouveau s'amorce en ce qui concerne l'analyse des effets sociopolitiques induits par la gestion des ressources transférées par l'État aux collectivités territoriales.

Tout d'abord, comme le prédisait l'approche relationnelle du pouvoir, les élus locaux ne sont pas les seuls acteurs en jeu dans la gestion décentralisée même s'ils en détiennent l'autorité. D'autres acteurs insoupçonnés entrent également dans l'arène locale et s'y affrontent : agents déconcentrés étatiques, chefs traditionnels, entrepreneurs privés, organisations paysannes et groupes d'usagers. Aux sources de légitimation plurielles, ces acteurs déplacent les enjeux formels en termes de normes et d'instances vers de nouveaux enjeux en termes de pouvoir et de ressources. Ils instrumentalisent les dispositifs institués en cherchant à contrôler le pouvoir local et à accaparer les ressources transférées à des fins personnelles, parfois corporatistes. Changer les règles du

jeu à leur avantage et non en faveur de l'intérêt communautaire, tel est leur souci majeur. L'approche sous l'angle des acteurs, par conséquent, permet d'appréhender la décentralisation en termes de gouvernance locale. On sait, en effet, que la gouvernance locale déborde les institutions, transcende les frontières entre le public et le privé, les gouvernants et les gouvernés, pour inclure l'ensemble des interrelations qui se jouent dans une communauté donnée.

Les résultats obtenus à la faveur de la perspective interactionnelle, ensuite, participent de l'émergence de nouveaux modes de compréhension de la décentralisation. Celle-ci est plus qu'un appareillage institutionnel ou technique; elle demeure un phénomène politique et social qui s'ancre dans un processus interactif. Politique, puisqu'elle concerne diverses relations de pouvoir qui échappent à l'instance locale de décision. Social, en ce sens qu'elle est forcément influencée par les rapports de domination à l'œuvre dans la société locale. La décentralisation apparaît donc comme un « système politico-sociétal », selon l'expression de Lemieux (2001), qui ne s'implante jamais dans un milieu vierge. Autrement dit, lorsqu'on l'étudie, le pouvoir doit être considéré comme la question clé de l'analyse, car sa redistribution demeure l'enjeu central en termes de contrôle des ressources transférées autant dans le domaine du foncier que dans celui de la santé, de l'éducation, etc. De même, il est judicieux d'introduire l'analyse des rapports sociaux dans l'étude de la politique publique en ce sens que les instances locales intègrent les relations inégalitaires fondées sur le genre, la hiérarchie, l'ethnie, etc. Bien plus, la nature du pouvoir et des rapports sociaux amène à comprendre pourquoi les objectifs formels de la décentralisation s'écartent souvent des résultats obtenus dans les pays africains; ce qui confirme d'ailleurs la pertinence de l'approche socio-anthropologique. Cet écart traduit en effet les nombreux effets pervers résultant de l'instrumentalisation des dispositifs juridico-administratifs par des acteurs qui tentent de s'affranchir des contraintes imposées par la réforme et de profiter des opportunités que celle-ci leur offre. C'est que, d'après la théorie de structuration de Giddens, ces acteurs sont dotés de compétences.

Enfin, la perspective interactionniste apporte une contribution décisive à des fins d'intervention en matière de renforcement de la gouvernance locale. Une meilleure compréhension des dynamiques locales aide à déterminer la nature des appuis nécessaires à une meilleure gestion décentralisée des ressources publiques. Tout bien considéré, il est approprié que les décideurs mettent en place des mesures de soutien à la décentralisation en vue de modifier les conduites moins conformes à une gouvernance locale moderne et de soutenir les conduites novatrices. Il leur est suggéré que toute politique publique s'inscrivant dans une perspective de changement tienne compte des

caractéristiques transversales des acteurs et de leurs pratiques plurielles. Une telle intervention doit s'appuyer sur les changements attendus et espérés par ces acteurs. Par exemple, une attention spéciale doit être portée sur les conflits de pouvoir puisqu'ils expriment souvent des manquements de la décentralisation. De même, si certaines pratiques des usagers sont opportunistes et informelles, d'autres traduisent la nécessité d'une reconnaissance de droits réels sur les terres. Quoi qu'il en soit, la décentralisation ne deviendra un mécanisme de changement social que si les acteurs, plus que les institutions, sont animés par l'esprit même de la réforme, à savoir la participation responsable et citoyenne aux nouvelles formes collectives de décision.

Notes

¹ Parmi les variantes, on peut citer l'actionnalisme ou la sociologie de l'action (Touraine, 1965), la phénoménologie sociale (Schütz, 1966), l'ethnométhodologie (Garkinkel, 1967), l'interactionnisme symbolique (Blumer, 1969), la sociologie des cadres de l'expérience (Goffman, 1974), l'individualisme méthodologique (Boudon, 1977), l'analyse stratégique (Crozier, 1977). En dépit des différences notables qui les séparent, ces perspectives partagent plus ou moins les mêmes prémisses épistémologiques, à savoir la primauté de l'individu sur la société, des acteurs sur les institutions. Elles s'inscrivent donc en porte-à-faux avec le paradigme positiviste ou normatif.

² La décentralisation est un phénomène institutionnalisant en ce sens qu'elle crée ou active des institutions (les instances locales et instances étatiques) censées réguler et gérer les ressources transférées dans le domaine de la santé, de l'éducation, de l'environnement, etc. Elle demeure également complexe en raison de la pluralité des acteurs impliqués : chefs traditionnels, responsables associatifs, entrepreneurs privés, etc.

³ Économique, puisque les ressources foncières constituent des facteurs de production essentiels et déterminent une bonne part des revenus paysans. Politique, car ces ressources expriment des relations de pouvoir, à travers notamment le contrôle des droits détenus sur la terre. Socioculturel, en ce sens que leur accès et leur appropriation dépendent des identités individuelles et collectives ainsi que des rapports qui se nouent au sein d'une communauté. Pour toutes ces raisons, le foncier constitue le premier domaine de compétences décentralisé au Sénégal.

⁴ Pour aller plus loin sur la faillite de l'État africain, le lecteur intéressé consultera le remarquable ouvrage de Wunsch et Olowu (1990). Les deux auteurs y expliquent comment la centralisation excessive rendait nécessaire l'instauration d'une gouvernance démocratique en Afrique subsaharienne.

⁵ Par ailleurs, les inconvénients des réformes sont évoqués, comme pour émettre des recommandations de manière à les surmonter : critique de l'idéologie néolibérale sous-jacente (Piveteau, 2005; Prud'homme, 1995), caractère non opérationnel de la

transposition des modèles de « bonne gouvernance » (Dia, 1996; Le Bris, 2002), faiblesse de l'engagement et des capacités institutionnelles des États (Banque mondiale, 2000; Cheema & Rondinelli, 2007; Commission européenne, 2007).

⁶ À bien des égards, le contrôle d'un acteur achoppe sur celui d'un autre. À ce sujet, Lemieux (2001, p. 26) distingue le contrôle positif du contrôle négatif : « Il y a contrôle positif quand un participant prend l'initiative d'une opération ou appuie une opération qui correspond à ses préférences. Il y a contrôle négatif quand il s'oppose avec succès à une opération qui ne correspond pas à ses préférences ». Ainsi, à en croire l'auteur, dans une opération de contrôle, le pouvoir peut être conjoint, unilatéral, bilatéral, nul ou mitigé.

⁷ Sous ce rapport, la *théorie de la circulation des élites* s'avère difficilement applicable au phénomène politico-institutionnel, car le pouvoir local ne réalise pas forcément une mobilité sociale accrue.

⁸ Deux types de conscience renvoient à la rationalité de l'action sociale chez Giddens : la « conscience discursive », qui désigne la capacité des acteurs à exprimer par le langage les conditions de leurs actions, et la « conscience pratique », qui signifie tout ce que les acteurs font sans pouvoir réflexivement l'exprimer.

⁹ Évidemment, il n'y a pas de lien exclusif entre la perspective interactionniste et la technique de l'enquête. Mais l'analyse des aspects interactifs de la décentralisation nous suggère de mener une enquête de terrain auprès des acteurs pour savoir comment ils vivent et perçoivent le phénomène sociopolitique.

¹⁰ Pour l'analyse, nous avons retenu ces pouvoirs, qui semblaient les plus déterminants. Pour autant, certains autres pouvoirs peuvent apparaître plus déterminants aux yeux des acteurs eux-mêmes. À titre d'exemple, pensons aux agents techniques et aux ressortissants émigrés. Nous aurions pu prendre en compte ces pouvoirs qui semblent plus minimes, et qui n'ont pas l'habitude d'être convoqués dans les études de la décentralisation.

¹¹ Le premier groupe de discussion comporte deux conseillers ruraux, un entrepreneur agricole, un responsable associatif et trois agriculteurs, le deuxième, un ex-conseiller rural, un éleveur et six agriculteurs, et le troisième deux responsables associatifs, un éleveur et trois agriculteurs.

¹² Des données secondaires ont été également utilisées, dont les procès-verbaux de délibération.

¹³ Dans un article intitulé « Réflexion épistémologique sur l'usage des *focus groups* : fondements épistémologiques et problèmes de scientificité » (Touré, 2010), nous avons mis en évidence cet écart révélé surtout par l'usage croisé des *focus groups* et des entretiens individuelles.

Références

- Banque mondiale (2000). *Le développement au seuil du XXI^e siècle. Rapport sur le développement dans le monde, 1999-2000* (21^e éd.). Paris : Eska.
- Bayart, J.- F. (1989). *L'État en Afrique : la politique du ventre*. Paris : Fayard.

- Bierschenk, T., & Olivier de Sardan, J.- P. (Éds). (1998). *Les pouvoirs au village. Le Bénin rural entre démocratisation et décentralisation*. Paris : Karthala.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism : perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Blundo, G. (2001). La corruption comme mode de gouvernance locale : trois décennies de décentralisation au Sénégal. Dans J. D. de Gaudusson, & J.- F. Médard (Éds), *L'État en Afrique : entre le global et le local* (pp. 106-118). Paris : La Documentation française.
- Boudon, R. (1977). *Effets pervers et ordre social*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bouvier, P. (2000). *La socio-anthropologie*. Paris : Armand Colin.
- Chauveau, J.- P. (1998). Quelle place donner aux pratiques des acteurs. Dans P. Lavigne Delville (Éd.), *Quelles politiques foncières pour l'Afrique rurale?* (pp. 36-39). Paris : Karthala/Coopérative Française.
- Cheema, S., & Rondinelli, D. A. (2007). *Decentralizing governance : emerging concepts and practices*. Washington : Brookings Institution Press.
- Commission européenne (2007). *Appui à la décentralisation et à la gouvernance locale dans les pays tiers*. Document de Référence n° 2, Coll. Outils et méthodes.
- Craig, J. (2001). Local democracy, democratic decentralisation and rural development : theories, challenges and options for policy. *Development Policy Review*, 19(4), 521-532.
- Crook, R. C. (2003). Decentralisation and poverty reduction in Africa : the politics of local-central relations. *Public Administration and Development*, 23(1), 77-88.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- Deslauriers, J.- P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Dia, M. (1996). *Africa's management in the 1990's and beyond : reconciling indigenous and transplanted institutions*. Washington : The World Bank.
- Diop, M. C., & Diouf, M. (1992). Enjeux et contraintes politiques de la gestion municipale au Sénégal. *Revue canadienne des études africaines*, 26(1), 1-23.

- Garkinfel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Goerg, O. (2006). *Pouvoirs locaux et gestion foncière dans les villes d'Afrique de l'Ouest*. Paris : Karthala.
- Goffman, E. (1974). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Édition Minit.
- Foucault, M. (1976). *La volonté de savoir*. Paris : Gallimard.
- Hyden, G., & Bratton, M. (1992). *Governance and politics in Africa*. Boulder : Lynne Rienner Publishers.
- Jacob, J.-P. (1998). La décentralisation comme distance. Réflexions sur la mise en place des collectivités territoriales en milieu rural ouest-africain. *Politique africaine*, 71, 133-147.
- Jaglin, S., & Dubresson, A. (1993). *Pouvoirs et cités d'Afrique noire. Décentralisations en question*. Paris : Karthala.
- Le Bris, E. (2002, Avril). *La décentralisation : occultation du politique ou ouverture de nouveaux espaces publics*. Communication présentée au colloque international Aménagement-décentralisation et gouvernance locale, Dakar.
- Leclerc-Olive, M., & Rochegude, A. (Éds). (2001). *Décentralisations : entre dynamiques locales et mondialisation*. Paris : Cahier du GEMDEV.
- Leftwich, A. (1993). Governance, democracy and development in the third world. *Third World Quarterly*, 14(3), 605-624.
- Lemieux, V. (2001). *Décentralisation, politiques publiques et relations de pouvoir*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Mabileau, A. (Éd.). (1983). *Les pouvoirs locaux à l'épreuve de la décentralisation*. Paris : Pedone/CERV.
- Manor, J. (1999). *The political economy of democratic decentralization*. Washington : The World Bank.
- Mback, C. N. (2001). La décentralisation en Afrique : enjeux et perspectives. Dans J. D. de Gaudusson, & J.-F. Médard (Éds), *L'État en Afrique : entre le global et le local* (pp. 95-114). Paris : La Documentation française.
- Médard, J.-F. (1991). L'État néo-patrimoniale en Afrique noire. Dans J.-F. Médard (Éd.), *États d'Afrique noire* (pp. 323-353). Paris : Karthala.

- Morrisette, J. (2010). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages : analyse interactionniste du savoir-faire d'enseignantes du primaire*. Sarrebruck, CH : Les Éditions universitaires européennes.
- Observatoire de la décentralisation (2003). *État de la décentralisation en Afrique*. Paris : Karthala.
- Olivier de Sardan, J.- P. (1995). *Anthropologie et développement : essai en socio-anthropologie du changement social*. Paris : Karthala/APAD.
- Olowu, D. (2003). Local institutional and political structures and processes : recent experience in Africa. *Public Administration and Development*, 23(1), 41-52.
- Oxhorn, P. (2004). Unraveling the puzzle of decentralization. Dans P. Oxhorn, J. S. Tulchin, & A. D. Selee (Éds), *Decentralization, democratic governance, and civil society in comparative perspective* (pp. 3-30). Washington : Woodrow Wilson Press.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Piveteau, A. (2005). Décentralisation et développement local au Sénégal, chronique d'un couple hypothétique. *Revue Tiers-monde*, 185, 75-93.
- Prud'homme, R. (1995). The dangers of decentralization. *The World Bank Research Observer*, 10(2), 201-226.
- Rakodi, C. (1990). The local state and urban local government in Zambia. *Public Administration and Development*, 8(1), 277-288.
- Ribot, J. C. (2001). *Local actors, powers and accountability in African decentralization : a review of issues*. Washington : UNRISD. Repéré à http://www.odi.org.uk/speeches/envgov2002/ribot/Ribot_local_actors.pdf
- Ribot, J. C. (2002). *La décentralisation démocratique des ressources naturelles. Institutionnaliser la participation populaire*. Washington : Institut des ressources mondiales.
- Ribot, J. C. (2003). Democratic decentralisation of natural resources : institutional choice and discretionary power transfers in Sub-Saharan Africa. *Public Administration and Development*, 3(1), 53-65.
- Ricq, C. (1986). La dialectique transfrontalière. Dans CRAAL. *La théorie de l'espace humain. Transformations globales et structures locales* (pp. 44-58). Genève : Université de Genève.
- Schütz, A. (1966). *Studies in phenomenological philosophy*. La Haye : Éditions Martinus Nijhoff.

- Siddiquee, N. A. (1997). Théories de la décentralisation de l'État. *Alternatives Sud*, 4(3), 23-40.
- Touraine, A. (1965). *Sociologie de l'action*. Paris : Seuil.
- Touré, E. H. (2009). *La gouvernance locale à l'épreuve de la décentralisation. Étude des effets sociopolitiques induits par la gestion foncière décentralisée dans la communauté rurale de Ross Béthio*. (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec.
- Touré, E. H. (2010). Réflexion épistémologique sur l'usage des *focus groups* : fondements scientifiques et problèmes de scientificité. *Recherches qualitatives*, 29(1), 5-27.
- World Bank (1989). *Sub-Saharan Africa : from crisis to sustainable growth*. Washington : The World Bank.
- Wunsch, J., & Olowu, D. (1990). *The failure of the centralized state. Institutions and self-governance*. Boulder : Westview Press.
- Ziavoula, R. E. (1993). L'échelle locale dans l'organisation administrative du territoire congolais. Dans S. Jaglin, & A. Dubresson (Éds). *Pouvoirs et cités d'Afrique noire. Décentralisations en questions* (pp. 35-46). Paris : Karthala.

El Hadj Touré est titulaire d'un doctorat en sociologie (Université Laval, Québec). Il est professeur à temps partiel au Département de sociologie et d'anthropologie à l'Université d'Ottawa, il est également professionnel de recherche à l'Université Laval, notamment au Département d'information et de communication. Ses domaines d'intérêt concernent la méthodologie générale de la recherche, l'analyse de données qualitatives et quantitatives assistée par ordinateur, les politiques publiques et la gouvernance locale et le développement international. La plupart de ses contrats de recherche portent sur l'analyse de données qualitatives.

D'une perspective normative vers une perspective interactionniste compréhensive pour aborder le concept de résilience¹

Christian Macé, Doctorant

Université Laval

Résumé

Cet article s'intéresse aux influences et aux implications d'une perspective interactionniste dans le processus de recherche, plus spécifiquement dans la phase de délimitation d'un objet d'étude, allant de la problématique aux questions de recherche, et dans le passage de l'objet théorique à l'objet méthodologique. Cette réflexion est illustrée par l'exemple d'une recherche doctorale s'inscrivant en psychologie communautaire, le concept de résilience constituant l'objet d'étude à partir duquel la réflexion est approfondie. En guise d'alternative à la perspective normative qui domine la recherche traitant de ce concept, une perspective interactionniste compréhensive est proposée pour aborder l'adaptation comme résultante du processus de résilience. Enfin, à l'instar de la tradition de Chicago, cet article conduit à une réflexion élargie autour de l'intérêt de remettre à l'avant-scène le point de vue des acteurs pour les disciplines axées sur l'intervention et orientées vers la justice sociale.

Mots clés

INTERACTIONNISME SYMBOLIQUE, RÉSILIENCE, APPROCHE COMPRÉHENSIVE, ENTRETIEN DE RECHERCHE, PSYCHOLOGIE COMMUNAUTAIRE, JUSTICE SOCIALE

Introduction

Dans le champ des sciences sociales, on observe l'utilisation grandissante du concept de résilience qui permet d'appréhender les processus par lesquels certains individus réussissent à s'adapter positivement, et ce, malgré l'adversité. L'aperçu historique présenté par Luthar (2006) place les fondements empiriques d'une telle utilisation du concept dans les études en psychopathologie développementale qui ont conduit à s'intéresser à ce qui amène certains individus « atypiques » à se développer positivement malgré une situation de vie qui amène à prédire le contraire. De façon générale, les chercheuses et chercheurs adoptent une perspective normative dans ce champ d'études en jugeant des critères d'adaptation et d'adversité selon certaines normes caractérisant une population de référence.

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 30(1), pp. 274-298.
DE L'USAGE DES PERSPECTIVES INTERACTIONNISTES EN RECHERCHE
ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
© 2011 Association pour la recherche qualitative

Cette contribution propose de mettre en relief en quoi une perspective interactionniste compréhensive permet de porter un regard différent sur le concept de résilience qui est le plus souvent abordé de manière normative dans les articles savants. Plus précisément, elle vise à montrer l'influence et les implications d'une perspective interactionniste dans la construction et la circonscription d'un objet d'étude, et dans la façon de passer d'un objet théorique à un objet méthodologique. En cela, je m'inscris dans la réflexion amorcée par Morrissette (2010) qui fait valoir la pertinence d'un éclairage interactionniste pour renouveler le regard sur un objet d'étude bien implanté en recherche. En ce sens, cette réflexion se veut méthodologique car elle a pour objectif de montrer comment une perspective interactionniste a influencé la construction de mon projet de thèse qui porte sur l'adaptation de jeunes lors de leur transition vers l'âge adulte après qu'ils ont reçu des services en vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse. En fait, l'idée consiste en quelque sorte à ouvrir la boîte noire que constitue le processus même de recherche ou « la science en train de se faire », incertaine et risquée, par opposition à la « science faite », « objective » et « sûre », pour emprunter le vocabulaire de Latour (1987/1989). Cela est concordant avec ce que Bourdieu, Chamboredon et Passeron (2005) nomment la « vigilance épistémologique » qui conduit la chercheuse ou le chercheur à interroger l'utilisation des techniques et des concepts éprouvés pour éviter de les appliquer de façon automatique ainsi qu'à repenser les méthodes utilisées en elles-mêmes, selon leur contexte d'application.

Il convient d'abord de clarifier le sens attribué à l'expression *perspective interactionniste*. Ensuite, il est question du cheminement par lequel le concept de résilience est devenu le principal objet d'étude d'un projet de thèse et de celui qui a mené vers l'adoption d'une perspective interactionniste pour éclairer cet objet. Un horizon des écrits anglo-saxons qui abordent le concept de résilience est aussi présenté dans le but de poser certains problèmes méthodologiques et d'en arriver à proposer une critique située d'un point de vue interactionniste. Également, en m'appuyant sur la recherche en cours, je mets en relief comment une perspective interactionniste a contribué à assurer le passage de l'objet théorique vers l'objet méthodologique, notamment en procurant une façon de concevoir l'entretien de recherche. Pour conclure et élargir la réflexion, un argumentaire sera proposé autour de la pertinence d'une perspective interactionniste pour des recherches qui veulent nourrir des interventions sociales et pour des disciplines qui s'attachent à la justice sociale comme valeur pivot.

Qu'entend-on par *perspective interactionniste*?

La perspective interactionniste mobilisée dans la recherche en cours renvoie à deux postulats : l'importance des interactions pour étudier le monde social et la croyance en la capacité réflexive de l'acteur. Elle est influencée par les travaux de différents auteurs, dont Becker, Goffman et Strauss, associés à la tradition de Chicago² décrite par Becker (1999) et Chapoulie (2004). À l'instar des propositions de Morrissette (2010) autour d'une « posture interactionniste », l'idée de perspective est à comprendre ici tel un amalgame d'influences théoriques guidant l'ensemble du processus de recherche : élaboration de la problématique, collecte de données, perspective analytique, cadre interprétatif et posture épistémologique. Plus précisément, la présente contribution met l'accent sur l'élaboration de la problématique et des questions de recherche, ainsi que sur les choix méthodologiques qui constituent la réponse empirique à ces questions. Elle met également l'accent sur quelques implications épistémologiques en choisissant d'étudier et de définir « la » réalité à partir de la façon dont elle est construite dans l'interaction.

Cette perspective interactionniste peut être rapprochée de certaines approches constructivistes en sociologie. Corcuff (2007) situe d'ailleurs les sociologies interactionnistes parmi les approches qui utilisent un « langage constructiviste » permettant d'appréhender les réalités sociales comme des « constructions historiques et quotidiennes des acteurs individuels et collectifs » (p. 16). Harris (2010) place l'un des fondements de ce qu'il nomme « *interpretive social constructionism* » dans une des prémisses de l'interactionnisme symbolique de Blumer (1969) voulant que le sens (*meaning*) ne soit pas inhérent aux choses, mais plutôt construit et modifié dans et par les interactions sociales. Des parallèles pourraient aussi être faits entre la perspective adoptée ici et un constructivisme en tant que théorie de la connaissance, comme celui proposé par Glasersfeld (1994).

La croyance en la capacité réflexive de l'acteur, un postulat défendu par les interactionnistes qui inscrivent leurs travaux dans la tradition de Chicago, prend ancrage dans la philosophie pragmatique de G. H. Mead qui voit le soi (*Self*) en termes de processus et non comme une structure. Cette distinction permet de tenir compte du processus réflexif associé au soi et de sa capacité d'être à la fois sujet pensant et objet de sa propre conscience. Elle permet également de dépasser l'idée d'un individu en *réaction* à des forces extérieures pour l'envisager plutôt comme acteur capable d'*actions* envers les choses, c'est-à-dire pouvant décider d'une ligne d'action et d'interaction en fonction de la signification qu'il donne aux objets du monde social (Blumer, 1969; Cefaï & Quéré, 2006). Pour emprunter l'expression bien connue de Garfinkel (1967),

cette conception rejoint aussi le refus de voir l'acteur en tant qu'idiote culturelle (*cultural dope*), inapte à juger de sa réalité et ne réagissant que de façon standardisée aux stimuli sociaux.

Ces quelques éléments précisent certains présupposés théoriques et épistémologiques qui sous-tendent la perspective interactionniste adoptée ici. La prochaine section exposera le cheminement ayant mené à l'adoption d'une telle perspective.

Vers une perspective interactionniste dans l'élaboration d'un objet d'étude

La clarification et la construction progressive de l'objet d'étude ont été guidées par des choix théoriques, méthodologiques et épistémologiques s'influençant mutuellement, tel que le soulignent de Bruyne, Herman et de Schoutheete (1974) lorsqu'ils évoquent l'interaction dialectique constante entre différents pôles (épistémologique, théorique, morphologique et technique) de la recherche. Selon les auteurs, cette interaction « constitue l'ensemble de la pratique méthodologique [...]. [La recherche], infiniment variée dans le temps et dans l'espace, se meut dans ce champ méthodologique de façon plus ou moins explicite à chaque détour de sa pratique » (p. 36). Cette section s'intéresse à cette vision interactive de la recherche. L'aller-retour entre le terrain et la littérature, ou l'itération abstraite dont fait part de Sardan (1995), ainsi que mon intérêt croissant pour l'interactionnisme ont exercé une influence sur l'ensemble de ces pôles.

La construction progressive de l'objet et d'une perspective : vers un éclairage interactionniste de la résilience

La délimitation d'un objet d'étude procède de décisions prises selon leur cohérence avec les différents pôles de la recherche. Le rationnel derrière ces décisions et la dynamique qui prend place dans la circonscription de l'objet sont d'intérêt pour rendre compte du processus de la recherche. Ce sont ce processus et ce rationnel qui m'ont conduit à adopter progressivement la perspective interactionniste pour éclairer l'idée de résilience qui est en trame de fond de ma recherche doctorale en psychologie communautaire.

La construction de l'objet

La population d'intérêt autour de laquelle s'est développée la problématique de recherche est celle de jeunes adultes ayant reçu des services en vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse du Québec³ durant plusieurs années et ayant 18 ans, soit l'âge où ces services ne leur sont plus accessibles. Ce choix a été motivé par certains principes de la psychologie communautaire, discipline qui s'intéresse particulièrement aux inégalités sociales et aux populations

désavantagées par les structures sociale, politique et économique (Le Bossé & Dufort, 2001; Nelson & Prilleltensky, 2005; Prilleltensky, 2001). La pertinence d'accorder une attention particulière à ces jeunes lors de leur transition vers une vie autonome vient, entre autres, d'un constat fait par Stein (2006) qui souligne que ce changement se fait, pour ces jeunes, de façon compressée et accélérée, c'est-à-dire sur une plus courte période de temps et souvent plus tôt que chez d'autres qui, à cet âge, vivent encore dans le foyer familial. De plus, cette transition se fait souvent avec un soutien déficient étant donné la fin de la disponibilité des services offerts jusqu'à 18 ans.

Tel que le relève Stein (2006), de nombreuses études intéressées par cette population ont été menées sans véritable souci théorique, ne cherchant ni à enrichir un cadre conceptuel ni à construire une théorie. Ces études ont plutôt visé à décrire statistiquement une situation en termes de certains indicateurs d'insertion, d'adaptation ou de bien-être (par exemple, Courtney & Dworsky, 2006). Berridge (2007) souligne aussi que les études qui se centrent sur la protection de l'enfance (*child welfare studies*) ne répondent souvent pas, étant donné entre autres leur mode de financement, à l'objectif premier des sciences sociales qui est de générer des théories ou de proposer des façons d'expliquer ou d'interpréter les phénomènes sociaux.

Parmi les études empiriques ayant tenté de proposer un cadre explicatif de la situation des jeunes ayant connu des services de protection de l'État, le cadre conceptuel de la résilience a été maintes fois mis à profit (voir, par exemple, Daining & DePanfilis, 2007; Hines, Merdinger, & Wyatt, 2005; Jackson & Martin, 1998; Jahnukainen, 2007). Mon choix s'est également porté vers ce concept, principalement pour deux raisons. D'une part, il permet d'éviter l'approche « pathologisante » trop souvent adoptée dans le domaine de la santé mentale en rendant plutôt compte de la situation de personnes considérées vulnérables de façon positive. Le concept est ainsi pertinent pour une approche en promotion de la santé mentale qui axe l'intervention sur des indicateurs positifs de santé et offre une alternative à l'approche curative qui vise le diagnostic et le traitement de pathologies. D'autre part, le concept vise à éclairer les processus menant vers un certain bien-être des personnes désavantagées ou marginalisées, souvent définies comme « à risque ». Une compréhension de ces processus contribue aux connaissances sur le bien-être des individus et des collectivités et sert aussi les interventions en promotion de la santé.

Une fois ce choix conceptuel déterminé, l'approche qualitative a été considérée comme la plus adéquate pour atteindre l'objectif autrement qu'en réduisant la réalité des jeunes à quelques variables isolées et décontextualisées.

Le potentiel qu'offre une telle approche de donner une voix aux jeunes en vue d'analyser leur point de vue a aussi guidé ce choix.

Une des grandes modifications opérées lors de l'élaboration de la problématique a été de transformer, par construction progressive, l'objet d'étude. Alors qu'au départ la centration était dirigée essentiellement vers la population spécifique représentée par les jeunes adultes qui vivent une transition après des services de protection donnés par l'État, mes réflexions se sont graduellement orientées vers le concept de résilience. Le centre d'attention est ainsi passé d'une population spécifique, à éclairer à l'aide d'un concept général, vers l'étude de ce concept général que cette population allait mettre en lumière. C'est lors de ce passage qu'une perspective interactionniste a été mise à profit afin d'éviter d'appliquer à cette population la perspective normative dominant les écrits sur la résilience et allant à contre-courant de certaines valeurs associées à la psychologie communautaire et auxquelles je souscris. D'où la nécessité de donner un nouvel éclairage à cet objet qu'est la résilience en l'approchant selon une perspective interactionniste.

Un cheminement vers une perspective interactionniste

Influencé par les articles scientifiques sur la résilience, j'ai d'abord privilégié une approche normative en voulant tracer des « profils » d'adaptation ou dégager une typologie de trajectoires d'adaptation. La tentation était aussi de contribuer à une logique causaliste et hypothético-déductive voulant user des méthodes qualitatives pour générer de nouvelles hypothèses qui devraient être testées quantitativement par la suite, selon des auteures et auteurs influents dont Luthar (Luthar & Brown, 2007) et Rutter (2006). L'analyse de Becker (2007) qui décortique les enjeux de pouvoir autour du processus d'écriture en sciences sociales offre une explication de cette prise de position initiale. Jeune doctorant au bas de la hiérarchie universitaire, je cherchais « la » bonne façon de faire associée aux manières de faire établies par les représentants du sommet de cette hiérarchie. Cette prise de position était, sans le vouloir, au service de cette hiérarchie, reproduisant les usages habituels des chercheuses et des chercheurs les plus cités dans les recherches et réflexions autour du concept de résilience. Cette tentation était aussi liée au danger qui guette tous les nouveaux intéressés à un champ d'études, soit celui de se laisser séduire par les conventions établies que Becker (1998, p. 7) place comme « ennemi important de la pensée sociologique » et, j'ajouterais, de la perspective interactionniste dans laquelle il se situe.

Les premiers entretiens effectués pour ma recherche ont permis de recueillir un point de vue riche sur la propre situation des jeunes interrogés, mais un important inconfort persistait quant à la façon dont leur adaptation

devait être définie en raison du cadre normatif d'abord adopté. Devait-elle être catégorisée positivement ou négativement selon des normes et critères extérieurs à ceux exprimés par les jeunes? Devait-elle plutôt être considérée comme généralement positive étant donné la tendance qui se dessinait dans le discours des interviewées et interviewés à exprimer une conceptualisation de l'adaptation relativement positive et indépendante de la catégorisation généralement utilisée par les chercheuses et chercheurs? Ces questions ont mené à une remise en question de la perspective normative et à une familiarisation avec une perspective compréhensive qui a finalement été adoptée et consolidée par des écrits se situant dans la tradition de Chicago. Ce renversement de perspective a permis d'approcher le concept de résilience autrement et d'orienter la direction que devait prendre la construction d'une nouvelle définition de la résilience.

Le point de vue des jeunes est maintenant privilégié à une perspective normative pour explorer l'adaptation comme résultante du processus de résilience, et ce, même si le guide d'entretien est inspiré d'une littérature normative sur la résilience et la transition vers la vie adulte ainsi que, plus spécifiquement, sur des jeunes ayant reçu des services de protection de la jeunesse. L'objet d'étude et la collecte de données ont pris forme selon le cadre plus rigide délimité par les études qui adoptent une approche normative, mais le recours à une perspective interactionniste a permis de les resituer dans une nouvelle perspective.

Les choix et positions qui ont inspiré la perspective interactionniste adoptée

Une perspective interactionniste a permis de légitimer et de faire valoir certaines prises de position qui permettaient de renverser le regard normatif dominant les écrits anglo-saxons⁴ sur la résilience vers un regard compréhensif soucieux de donner de l'importance au sens et à l'interprétation du monde social selon les acteurs.

La valeur accordée à la capacité réflexive de l'acteur amène le rejet d'une position strictement déterministe de l'individu. Cette position unit, selon Strauss (1992), les interactionnistes dans leur désir de contribuer à la recherche d'un point d'équilibre entre une conception du monde social où les acteurs seraient « totalement libres dans leur volonté » et une conception qui placerait l'action comme « assez strictement déterminée [et] soumise à des contraintes » (p. 257). C'est aussi cette position qui, dans les mots de Coulon (1997, p. 16), donne une « place théorique à l'acteur social en tant qu'interprète du monde qui l'entoure » et qui amène à vouloir comprendre la façon dont les acteurs négocient leur rôle en lien avec les normes sociales qui deviennent, pour

reprendre Le Breton (2004), « des fils conducteurs et non plus des principes rigides de conditionnement de conduite » (p. 47).

La critique que j'emprunte à Corcuff (2007) et à la sociologie de l'action rejoint bien celle que je désire apporter à la perspective normative et s'adresse aux approches qui ne tiennent pas compte de la capacité réflexive de l'acteur. Elle retient de Bourdieu les expressions d'« intellectualisme » et de « rapport pratique à la pratique » en ce que :

cette sociologie de l'action part d'une critique des approches *intellectualistes*, c'est-à-dire des théories de l'action qui réduisent celle-ci au point de vue intellectuel de celui qui observe l'action au détriment du point de vue pratique de celui qui agit [...] l'intellectualisme est un *objectivisme* appréhendant l'action *de l'extérieur* et *en surplomb* comme un objet de connaissance, sans prendre en compte le rapport de l'agent [acteur] à son action (p. 32).

Voilà donc les différentes démarches intellectuelles qui ont mené vers une perspective interactionniste, de la phase d'élaboration jusqu'à la phase de la délimitation de l'objet d'étude autour du concept de résilience. J'aborderai maintenant le concept de résilience dans sa conception la plus courante pour en présenter ensuite une critique à partir du point de vue interactionniste ici retenu.

Une conception normative de la résilience : horizon de la littérature anglo-saxonne

Les écrits scientifiques abordant le concept de résilience et étant les plus nombreux se situent dans la littérature anglo-saxonne⁴; tel que je l'ai déjà évoqué, ils adoptent pour la plupart une perspective normative. Ces écrits sont incontournables dans l'appropriation et dans la définition du concept.

Malgré plusieurs problèmes méthodologiques et théoriques autour du concept de résilience exposés par Luthar et ses collègues, leur définition décrit bien ce qui est sous-entendu ou explicite dans les utilisations récentes du concept en sciences sociales. Dans un des articles les plus cités dans le domaine, la résilience est définie comme référant à un « processus dynamique comprenant une adaptation positive en présence d'un contexte d'adversité significatif » (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000, p. 543, traduction libre). Cette définition se rapproche aussi de celle de Masten et Obradovic (2006) et, à quelques subtilités près, de celle de Rutter (2006), des auteurs associés aux sciences développementales. L'intérêt de comprendre le processus même de résilience, et non seulement les facteurs associés à une adaptation positive malgré un contexte de risque, est une tendance relativement récente. Dans cette

optique, la résilience est donc un concept bidimensionnel (Luthar & Cicchetti, 2000) comprenant un environnement hostile ou « à risque » et une « adaptation saine » de l'individu malgré ce contexte d'adversité.

Masten (2001; Masten & Obradovic, 2006) souligne clairement les deux jugements qui doivent être faits quant au risque et à l'adaptation. Non seulement doit-on émettre un jugement sur ce que doit impliquer le concept d'adaptation, mais aussi un jugement sur ce que doit être une « bonne » adaptation. Le jugement sous-jacent aux choix des critères et des indicateurs d'une adaptation saine est établi le plus souvent par les chercheuses et chercheurs selon certains critères et normes statistiques en lien avec des tâches développementales spécifiques (*salient developmental tasks*, Masten, 2001) ou plus largement selon certains critères de compétence liés aux attentes sociétales⁵, et il est parfois plus simplement établi comme l'absence de certaines pathologies. Ces choix sont normatifs car ils impliquent des variables plus ou moins standardisées ou des critères imposés de l'extérieur. Ungar (2004) critique le caractère parfois arbitraire des données probantes (*evidences*) qui indiquent le fonctionnement sain de l'individu et va même jusqu'à mentionner l'ethnocentrisme qui teinterait une conception de l'adaptation ne remettant pas en question l'hégémonie des normes de la classe moyenne occidentale.

Au-delà de la conception normative de l'adaptation dans la majorité des études, il convient de formuler quelques remarques. Les travaux les plus cités, même si certains admettent le potentiel des études qualitatives, regroupent des études essentiellement quantitatives. Ces études s'inscrivent dans un paradigme dit (post ou néo) positiviste et, pour reprendre Bourdieu en entretien, dans « une épistémologie implicite socialement sanctionnée » (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 2005, p. xii). Cette épistémologie implicite amène une perspective, comme celle défendue par Rutter (2006), qui cherche à formuler des hypothèses sur des relations de cause à effet entre des variables standardisées ou sur la contribution de certaines variables indépendantes dans des processus causaux. Les réflexions méthodologiques et conceptuelles autour de la résilience sont dominées par ces présupposés plus ou moins implicites autour d'une conception des sciences et de la façon d'étudier le concept de résilience. Comme on le verra dans la suite, cette perspective dominante, normative et quantitative pose différents problèmes méthodologiques dans le cadre des recherches mobilisant ce concept.

Quelques problèmes méthodologiques liés aux recherches portant sur la résilience

Des difficultés conceptuelles et méthodologiques apparaissent lors de l'emploi du concept de résilience dans des études empiriques. Elles sont soulignées par plusieurs auteurs qui, à l'exception d'Ungar, s'inscrivent dans la perspective dominante (Luthar & Brown, 2007; Luthar, Cicchetti & Becker, 2000; Luthar, Sawyer & Brown, 2006; Masten & Obradovic, 2006; Rutter, 2000, 2006; Ungar, 2003, 2004). Ces difficultés concernent plus spécifiquement des ambiguïtés dans les définitions et la terminologie employée pour faire référence à la résilience ainsi que des problèmes liés à la façon de mesurer ou d'opérationnaliser les concepts-clés. L'espace ne permet pas d'exposer en détail ces difficultés, mais celles liées aux situations et aux concepts de risque et d'adaptation sont parmi les plus importantes.

Le problème principal auquel veut répondre la thèse, et qui est davantage lié à la critique portée à la perspective dominante, est celui de la personne qui devrait définir ce qu'est une bonne adaptation, le *qui*, dirait-on simplement. Luthar et Brown (2007) soulèvent les enjeux autour du choix des personnes qui devraient déterminer ce que signifie « bien aller ». Masten et Obradovic (2006) sont plus explicites et mettent au jour cette controverse importante en demandant : « qui décide ou définit les critères permettant de juger d'une bonne adaptation? » (p. 20, traduction libre).

Cette controverse, peu débattue, comme en fait part Masten (2001), est celle qui guide la présente recherche qui propose que ce soient les principaux concernés par la recherche qui définissent leur adaptation. Cette proposition implique le renversement de perspective où s'opère le passage exprimé dans le titre de cet article : celui d'une perspective normative vers une perspective interactionniste. Ce passage qui propose de rompre avec la perspective dominante prend racine dans la tradition de Chicago qui donne des appuis conceptuels et des outils méthodologiques permettant de donner la juste place qui revient à l'acteur dans le processus de recherche.

Une conception interactionniste de la résilience

Les travaux d'Ungar, entrepris dans sa thèse doctorale (Ungar, 1995), rompent avec la perspective dominante. Ils font voir que la résilience dépend de la définition que l'on se fait de soi (*self-definition*). C'est de cette façon qu'il en est arrivé à une définition de la résilience inscrite dans une approche constructiviste compatible, comme on l'a vu, avec une perspective interactionniste. Ungar (2004) définit la résilience comme le « résultat (*outcome*) d'une négociation, entre l'individu et son environnement, pour les ressources permettant de se définir lui-même comme étant sain parmi des

conditions vues collectivement comme adverses » (p. 342, traduction libre). La négociation, comme dimension centrale de la résilience, est approfondie dans ses travaux qui soulèvent l'importance de la négociation entre 1) l'individu qui cherche un rôle social valorisant faisant sens dans sa réalité culturelle et 2) son environnement qui offre ou non un accès à des ressources favorisant la santé et devant être évaluées comme telles par l'individu et son groupe culturel. Ainsi, Ungar (2008) définit la résilience comme un processus et un résultat en mettant l'accent sur l'idée de négociation. Une conception interactionniste conduit à privilégier les processus interactionnels engagés dans la résilience plutôt que l'aboutissement ou le résultat de ce processus.

La définition adoptée par Ungar amène à concevoir que des actes considérés déviant ou délinquants peuvent être adaptatifs aux yeux de la personne les commettant (2001, 2005). Un exemple donné par l'auteur est celui de jeunes qui provoqueraient volontairement le rejet de multiples placements en famille d'accueil comme stratégie de « navigation et de négociation » au travers des services de protection de la jeunesse, et comme stratégie de maintien d'une identité positive et d'acquisition d'un certain pouvoir à leurs yeux et aux yeux d'autrui. L'engagement dans des activités paramilitaires illégales peut aussi être conçu comme une manifestation de résilience si cet engagement permet une lutte légitime contre une menace et pour une reprise du pouvoir que l'on s'est fait enlever (Ungar, 2008). Bottrell (2007, 2009) fait une analyse similaire de la résistance et de l'absentéisme à l'école de jeunes femmes stigmatisées selon leur appartenance à un quartier pauvre en considérant cette résistance comme une manifestation de résilience. L'école devenait un lieu où elles vivaient du dénigrement et obtenaient peu de valorisation alors que leur absence de l'école et la vie qu'elles menaient hors de ses murs permettaient des opportunités de valorisation par des activités jugées normativement comme étant non adaptées ou déviantes, mais favorisant la construction d'une identité sociale positive.

Ce renversement de perspective sur la résilience correspond à la perspective interactionniste que Becker (1963/1985) a adoptée en s'intéressant à la déviance. Becker met l'accent sur le processus transactionnel de la déviance qui ne peut être réduite à une simple étiquette ou qualificatif (*label*). Il pose une question aussi centrale à l'analyse d'Ungar et à celle de Bottrell en demandant si la personne qui transgresse les normes d'un groupe pour répondre à celles d'un autre groupe devrait ou non être catégorisée de « déviant ». Cette réflexion transposée à la résilience amène à questionner le qualificatif d'adaptation caractérisant l'aboutissement d'un processus de résilience : un comportement adaptatif pour un groupe donné et non adaptatif pour un autre groupe doit-il forcément rendre compte d'un processus de non-résilience?

Becker laisse voir que ce questionnement est généralement absent de la recherche :

Les chercheurs ne mettent généralement pas en question la qualification [*label*] de déviant [ou d'adaptation ici] attribuée à des actes ou à des individus particuliers, mais ils la prennent au contraire comme une donnée. Ils admettent ainsi les valeurs du groupe qui prononce ce jugement (p. 28).

La définition qu'il fait de la déviance la place comme « le produit d'une transaction effectuée entre un groupe social et un individu qui, aux yeux du groupe, a transgressé une norme » (p. 33). La perspective adoptée ici est que l'adaptation, comme la déviance telle qu'envisagée par Becker, devrait être vue comme un processus transactionnel. L'étude de ce processus peut ainsi renseigner davantage sur les normes du groupe social qui applique l'étiquette d'« adaptation positive » que sur les normes de l'individu qui la reçoit.

En s'inspirant du renversement de perspective proposé par Ungar et Becker, j'ai élaboré ma recherche en mettant l'accent sur l'aspect interactionnel de la négociation des normes qui donnent sens et qui sont à la base des actions exprimées par les acteurs, tel que je l'aborde dans la suite.

Les questions de recherche sous un angle interactionniste

Une des questions de recherche a été formulée initialement d'une façon qui supposait une préconception de l'adaptation : comment certains jeunes s'adaptent-ils aux défis posés par la transition vers l'âge adulte? Cette question risquait de me placer, comme chercheur, en juge de l'adaptation. Elle a été remplacée, sous l'influence de la perspective interactionniste adoptée, par la suivante : comment ces jeunes décrivent-ils leur transition vers l'âge adulte? Cette dernière visait à laisser place à une conceptualisation d'une situation transitoire partant des jeunes. Une deuxième question est posée : comment expliquent-ils leur adaptation en lien avec différents domaines de vie que la littérature place en lien avec cette transition et, plus largement, par des domaines non anticipés? À l'instar de ceux qui inscrivent leurs travaux dans une perspective interactionniste, un accent est mis sur les processus, ici liés à la transition et à l'adaptation. Les domaines de vie retenus sont les suivants : éducation, logement, emploi et finances, relation amoureuse et formation d'une famille. La mise en lumière d'autres domaines de vie importants pour les jeunes est un objectif majeur facilité par la reformulation de la première question et par l'adoption d'une perspective interactionniste.

Le passage d'un objet théorique à un objet méthodologique : l'influence d'une perspective interactionniste

La deuxième section a montré comment s'est développé l'objet théorique qui a pris forme au travers du passage d'une perspective normative vers une perspective compréhensive de l'adaptation et, par extension, de la résilience. Un deuxième passage est aussi impliqué dans la transformation de cet objet théorique en un objet méthodologique, la perspective interactionniste ayant joué un rôle important encore ici.

Le groupe à l'étude et le choix d'un cadre d'entretien

Vouloir répondre aux questions de recherche amène à définir les moyens susceptibles de donner accès au point de vue des acteurs qui représentent la population d'intérêt. C'est ainsi que 18 jeunes, qui avaient entre 18 ans et demi et 19 ans et demi, ont été rencontrés individuellement en entretien (la durée de l'enregistrement audio est allée de 63 à 219 minutes, la moyenne étant de 113 minutes). Ces jeunes avaient été rencontrés dans une recherche antérieure (Gagné, 2007). Ils ont tous reçu des services en vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse avant l'âge de 7 ans. Cette caractéristique est celle qui unit ce groupe et qui rend compte d'une certaine adversité suffisamment importante pour que l'État soit intervenu dans la vie de ces jeunes sur la base de la sécurité ou du développement jugé compromis. La quasi-totalité ont vécu au moins un placement en milieu substitut hors de leur famille d'origine.

Quoique très détaillé et incluant de nombreuses sous-questions d'approfondissement, le guide d'entretien a été utilisé davantage comme un canevas d'entretien, selon la distinction soulevée par de Sardan (1995) qui voit ce dernier comme un outil visant à ne pas oublier de questions, mais laissant place à l'improvisation du chercheur pour transformer les questions qu'il se pose en questions qu'il pose de manière à ce qu'elles rejoignent l'univers symbolique de la personne interviewée et non seulement le sien.

Les questions ont été formulées autour de trois idées centrales : 1) transitions vers la vie adulte, 2) adaptation et satisfaction en regard de leur vie et de leur transition et 3) éléments positifs et négatifs jugés importants par les jeunes. Les questions visaient à stimuler la conversation autour de ces trois idées en voulant laisser place à la conceptualisation que les participants pourraient exprimer sur celles-ci, mais aussi en cherchant plus spécifiquement à recueillir ce qu'ils avaient à dire par rapport à certains domaines ou sphères de vie habituellement retenus par la littérature.

Laisser place à la conceptualisation et la à réflexivité des acteurs tout en gardant en tête un objet théorique spécifique, et donc lié à la conceptualisation

du chercheur, relève en fait d'une négociation qui est bien illustrée par les changements apportés à la séquence servant de fil conducteur aux idées à aborder en situation d'entretien. En effet, si les premiers entretiens exploraient d'abord des domaines de vie spécifiques, comme le logement, l'emploi, les finances et la scolarité, pour cheminer vers une conception plus générale de l'adaptation et de la satisfaction, les suivants ont procédé par ordre inverse : une conception plus large de la transition vers l'âge adulte et de l'adaptation a été ainsi priorisée avant d'aborder chaque domaine de vie spécifique. Ce changement a permis aux jeunes de choisir, en premier lieu, les domaines de vie par lesquels l'adaptation devait être abordée. Cette flexibilité qui permet d'adapter les méthodes selon l'avancement du processus de recherche et la précision progressive de l'objet d'étude est révélatrice de la tradition de Chicago que Charmaz (2003) associe d'ailleurs aux stratégies méthodologiques privilégiées par la théorie (ou théorisation) ancrée ou enracinée (*grounded theory*).

Cette évolution du cadre d'entretien rend compte aussi d'une tension à négocier tout au long du processus de recherche. C'est une tension liée au défi, resté présent, de ne pas cadrer exclusivement le discours des jeunes selon des normes extérieures. Elle évoque aussi le titre du présent article car elle se situe entre une perspective normative, qui soumet la réalité du groupe de jeunes impliqués dans la recherche à certaines normes établies, et une perspective interactionniste compréhensive, qui accentue plutôt les normes qu'il est possible de dégager à partir de l'univers de sens des personnes interviewées. Cette tension, qui se place aussi entre la volonté de laisser *émerger* le sens derrière un discours et de *forcer* ce discours dans des préconceptions, touche l'analyse, comme l'explique si bien Kelle (2005) mais aussi le cadre imposé à la collecte de données.

En regard de l'objet d'étude qu'est la résilience, cette tension pose aussi un problème : celui d'avoir supposé, dans le choix du groupe à l'étude, la situation de risque comme une des deux dimensions du concept. En effet, au lieu d'avoir choisi d'explorer la façon dont les jeunes conceptualisent le risque pour construire la problématique autour du concept de résilience, il a été assumé comme tel. Ce problème constitue une tension qui devra être négociée dans les analyses et explicitée dans la thèse ou, le cas échéant, être décrite telle une limite de cohérence avec la perspective interactionniste compréhensive adoptée.

L'entretien comme événement interactionnel contextualisé

L'entretien, comme moyen de collecte de données qualitatives en sciences sociales, peut être considéré selon diverses perspectives. L'objectif ici n'est pas

de tracer un tour d'horizon de toutes les potentialités de la perspective interactionniste, mais plutôt de faire valoir la façon dont celle-ci amène à concevoir l'entretien dans la recherche en cours.

L'entretien est considéré à la manière de Savoie-Zajc (2003) comme une interaction verbale contribuant à produire un savoir socialement construit. En effet, l'auteure souligne que l'entretien conduit les interlocuteurs à structurer leur pensée dans une situation d'interaction où est coconstruit un certain savoir modelé dans l'échange entre une personne qui tente d'exprimer sa pensée et l'autre qui tente de la comprendre. En outre, un postulat qu'elle défend, et adopté ici, est que « la perspective de l'autre a du sens » (p. 297), et l'entretien vise ainsi à rendre explicite cette perspective pour comprendre le monde de l'autre. La richesse de l'entretien se situe dans le sens produit par l'interaction davantage que dans le contenu rapportant des réalités qu'on pourrait qualifier d'« objectives ». Comme le mentionnent Fontana et Frey (2005), l'idée de générer un discours uniquement sur ce qui s'est passé (le quoi) est insuffisant, car le quoi dépend des façons dont sont négociés les différents éléments interactionnels qui prennent place entre le chercheur et le répondant (le comment) dans un contexte donné. Les auteurs ajoutent que cette méthode de collecte de données n'est pas neutre, l'entretien étant indissociable du contexte sociopolitique dans lequel il prend place. Si cette méthode ne peut être neutre, demandent-ils, « pourquoi ne pas en faire un bâton de marche pour aider des gens à se mettre sur pied? » (p. 695, traduction libre). C'est cette perspective qui est défendue où l'entretien, en remplacement du bâton de marche, ferait office de porte-voix servant à diffuser et à mettre en valeur le discours des jeunes.

La situation d'entretien peut être conçue, à la manière de Berg (2003), comme une scène théâtrale où un acteur performe devant une audience et où le discours devient une performance prenant place dans un contexte et selon certaines règles. Orbuch (1997) place les normes de la situation, l'acteur et l'audience comme aspects qui influencent la forme et le contenu des discours ou des récits (*accounts*) ainsi que leur acceptation dans une situation sociale spécifique. Il s'inspire aussi de Goffman qui place ces performances comme socialement construites pour une audience spécifique dans le but de maintenir une certaine identité sociale. Goffman (1967/1974, p. 9) introduit aussi l'idée de ligne de conduite qu'il définit comme « un canevas d'actes verbaux et non verbaux servant à exprimer [un] point de vue sur [une] situation » pour faire bonne figure et montrer une image de soi-même qui permet de ne pas « perdre la face ». Cette ligne de conduite, prenant place dans toute interaction face à face, est notamment influencée par les rôles que l'on occupe dans le monde social (le rapport de places, dirait Kerbrat-Orecchioni, 1990). En effet, le statut

des personnes interagissant est un des éléments qui influencent les stratégies mises en œuvre dans cette présentation de soi. Par exemple, la relation établie entre l'étudiant-chercheur que je représente et les jeunes interrogés amènera une ligne de conduite qui diffère de celle qui prendrait place entre deux interlocuteurs du même âge liés d'une forte amitié. Dans ce dernier cas, une « bonne figure » pourrait se construire autour d'actions valorisées par un groupe de pairs, comme des activités criminelles ou une consommation de substances, mais dévalorisées par le discours social dominant. Une telle ligne de conduite serait moins probable en situation d'entretien.

L'argument avancé ici est la possibilité de mettre à profit cette situation, où les jeunes adoptent une ligne de conduite qui vise à présenter une image positive de soi par des stratégies qu'ils jugent socialement acceptables en entretien, sans oublier la pertinence de rendre explicite, autant que possible, ce contexte d'interaction et la façon dont il influence l'interaction en lien avec l'objet d'étude. Cette ligne d'action qui réduit la possibilité que s'opère une présentation de soi se valorisant par des activités jugées socialement inadmissibles permet de voir les stratégies identitaires et de valorisation de soi à l'intérieur de règles de conduite, de règlements, de lois ou de normes sociales plus admises socialement. Considérant l'objet d'étude qu'est la résilience, il s'avère intéressant d'examiner ces stratégies qui pourraient être qualifiées de « socialement admissibles », car ce sont peut-être ces dernières qui rendraient davantage compte d'une stratégie d'adaptation « positive » comme aboutissement d'un processus de résilience. Le risque étant que les normes dominantes deviennent les normes adoptées, la richesse se situe dans une situation où prend place une négociation entre les normes dominantes et les normes et critères à partir desquels les jeunes définissent leur adaptation et satisfaction à l'égard de leur vie et de leur transition.

L'argument de mettre à profit cette propension à « garder la face » (Goffman, 1967/1974) ne vise pas à nier aussi les limites, évidemment présentes, parmi lesquelles peut se manifester un discours qui tend à présenter une satisfaction ou une adaptation positive sans arguments à l'appui. Cette situation rend compte d'un certain frein à la communication de l'expérience des jeunes vis-à-vis de leurs frustrations ou éléments d'insatisfaction. Un autre frein à la communication peut se situer dans une certaine censure vis-à-vis des éléments potentiellement importants et valorisants pour les jeunes, mais difficilement communicables à une personne, en l'occurrence moi-même qui suis probablement perçu comme le représentant de normes sociales dominantes. Une sensibilité au contexte d'entretien permet toutefois de tenir compte de ces limites dans l'analyse et l'interprétation.

Certains dénonceraient cette situation comme un « biais de désirabilité sociale » amenant la personne à occulter ou à modifier des éléments du « réel », posant ainsi la question du rapport entre le discours et une certaine réalité « objective ». Le projet étant ici de voir comment les jeunes expliquent leur adaptation dans une situation d'interaction, il est utile de voir comment ils s'adaptent *in situ* lors de l'entretien pour présenter une image positive de soi, en considérant les processus d'attribution de sens par lesquels ils objectivent leur réalité et qui leur permettent de trouver un rôle social positif. C'est donc la dimension symbolique qui établit, en appui à Savoie-Zajc (2003), le rapport entre le discours et une certaine réalité.

Pour explorer la façon dont les jeunes conceptualisent leur adaptation et expriment leur satisfaction en entretien, des éléments concrets de leur vie ont été abordés ainsi que leur rapport à ces éléments. L'intérêt de vouloir garder la face les a certainement amenés à privilégier les arguments liés à une adaptation positive au détriment de ce qui aurait fait voir une adaptation négative vis-à-vis d'une même situation. Par exemple, Julie – pseudonyme donné à une participante – aurait pu choisir de mettre l'accent sur ses difficultés de parcours scolaire pour faire référence à son adaptation, mais son choix a plutôt été de faire voir en quoi son adaptation reposait davantage sur le succès qu'elle a eu à vaincre ses peurs de se réinscrire à l'école et de s'exprimer devant la classe. L'argument n'est pas d'affirmer que tous les jeunes interrogés se sont systématiquement présentés positivement dans chacun des domaines de vie explorés, mais que cette propension à répondre positivement peut être vue comme une force au lieu d'un biais. Danny, par exemple, qui se dit insatisfait de sa situation à l'égard de ses études et « pas capable de [s']adapter à l'école », cherchera malgré cela à vouloir présenter une image avec laquelle il sera confortable par rapport à son adaptation générale, image qui sera construite selon des normes et critères qui lui sont propres. Ainsi, le fait de ne pas être en prison devient un critère d'adaptation et d'accomplissement, voire de résilience, sur lequel il construit une image positive de lui-même étant donné le succès à avoir échappé à des activités criminelles qui l'auraient amené en prison.

Anderson et Snow (2001) illustrent l'utilité d'une telle perspective interactionniste pour étudier la façon dont les acteurs négocient une situation potentiellement stigmatisante. Ils font un parallèle entre leur travail sur l'itinérance et l'œuvre de Goffman, *Asiles (Asylums)*, 1961), pour souligner les stratégies de gestion du stigmaté que les personnes en situation d'itinérance mettent en œuvre par un « travail identitaire » qui détourne l'identité négative attribuée par d'autres pour construire un sens positif de soi. Ce travail prend forme dans un contexte d'interaction où peuvent se manifester des interactions

avec leur groupe d'appartenance qui partage les caractéristiques par lesquelles ils sont stigmatisés (un « intragroupe ») ou par rapport à un « extragroupe » ne partageant pas ces caractéristiques.

Le contexte d'interaction devient donc important et utile pour comprendre les significations. La clarification du contexte qui « biaise », pour qui défend la possibilité d'être neutre, ou plutôt qui oriente et donne sens à la subjectivité et à l'intersubjectivité, permet de situer un discours sur le social. L'accent a été mis ici sur le contexte d'entretien lui-même, mais le contexte d'interaction plus large est tout aussi important. Situer, par exemple, le témoignage de Danny selon le groupe social avec qui il interagit permet de soulever les normes de ce groupe sur la base desquelles il construit une rationalisation de l'adaptation. Les interactions entre Danny et les institutions responsables de l'application de la Loi sur la protection de la jeunesse témoignent de l'influence du contexte politique et législatif; elles seraient des pistes à explorer car rendant compte des liens entre le « micro » et le « macro ».

En conclusion, élargir les horizons : perspective interactionniste, justice sociale et intervention

La présente contribution a donné un exemple de ce que peut apporter une perspective interactionniste au concept de résilience pour jeter un éclairage différent sur un objet largement étudié. En effet, cette perspective permet une plus grande sensibilité au contexte de l'acteur et au respect de son point de vue dans le but d'apporter une contribution originale aux théories qui gravitent autour du concept de résilience. Ce sont les implications méthodologiques de cet éclairage différent qui ont été privilégiées comme contribution à une réflexion plus large sur l'apport d'une perspective interactionniste à la recherche qualitative. Ces implications sont aussi pertinentes pour des recherches orientées vers la justice sociale et l'intervention sociale.

Nelson et Prilleltensky (2005) font valoir la place des gens avec moins de pouvoir, dans un programme de recherche, en défendant que leur donner une voix et défendre leurs valeurs est susceptible d'amener un changement social, contrairement à la défense du point de vue des gens en situation de pouvoir qui risque de perpétuer le *statu quo*. Dans la lignée des travaux de plusieurs interactionnistes qui se sont intéressés à des populations désavantagées ou victimes d'exclusion sociale comme les fumeurs de marijuana chez Becker (1963/1985), les internés psychiatriques chez Goffman (1961) ou les itinérants chez Anderson (1923), il convient de fournir une grille de lecture du monde social pertinente pour les recherches avec des populations exclues se trouvant au bas de la hiérarchie sociale. Cette grille est utile pour les disciplines, comme la psychologie communautaire ou le travail social, qui affirment des valeurs de

justice sociale en voulant nourrir les interventions et le changement social. La conception de l'acteur défendue permet de donner une voix à ces populations dont le point de vue est trop souvent exclu des structures décisionnelles et des recherches scientifiques. Sur le plan méthodologique, cette conception exige des outils qui visent à éviter l'imposition de normes sociales et qui amènent à repenser ces normes en fonction de l'acteur, et cela, en concordance avec le « cadre paradigmatique de la psychologie communautaire » élaboré par Le Bossé et Dufort (2001) et la valeur de respect de la diversité que ces auteurs associent à cette discipline.

Prendre position pour une catégorie d'acteurs défavorisés socialement va de pair avec un rejet de la possibilité de faire de la recherche en dehors de l'influence qu'exercent des croyances personnelles ou politiques. Becker (1967) défend ce rejet en posant la question de la neutralité, et ce, non pas en se demandant si nous devrions ou non prendre position en recherche, mais plutôt pour *qui* devrions-nous prendre position. Le choix d'étudier des populations désavantagées selon une perspective interactionniste permet d'affirmer des valeurs de justice sociale en valorisant les logiques d'action des gens issus de cette population. De plus, le rôle joué par l'acteur dans une recherche adoptant une perspective interactionniste permet de justifier son point de vue dans les écrits scientifiques et de lui redonner ainsi un certain pouvoir, luttant contre ce que Bourdieu (1980) nomme le « racisme de l'intelligence » qui représente « ce par quoi les dominants visent à produire [...] une justification de l'ordre social qu'ils dominent » (p. 264)⁶.

Quant à la volonté de nourrir l'intervention sociale par la recherche, une perspective interactionniste permet de ne pas forcer les gens à cadrer dans un modèle de société imposé en restant sensible aux différentes stratégies d'action qui permettent de se valoriser socialement. Dans le cas de la résilience elle permet d'éviter un danger exprimé par Bottrell (2009) : celui que les pouvoirs publics tirent avantage d'un cadre normatif à la résilience en définissant le succès en fonction de la contribution économique de la personne avant le bien-être collectif des communautés désavantagées. Une telle perspective contribue aussi à faire ressortir des éléments de réflexion pour adapter l'intervention à ce qui est important pour l'acteur et non l'inverse. Anderson et Snow (2001) argumentent la pertinence d'une perspective interactionniste pour mieux comprendre les inégalités sociales dans la façon dont elles se manifestent au quotidien et à un niveau plus « micro », de façon à déplacer l'angle d'analyse en sociologie qui est le plus souvent « macro ». Dans le champ de la psychologie, ce n'est pas le manque d'intérêt sur les aspects microsociaux qui appelle une perspective interactionniste pour étudier les inégalités sociales,

mais plutôt la nécessité d'amener une alternative au regard déterministe et normatif qui domine les écrits scientifiques dans ce champ.

Cette alternative qui vise à comprendre la perspective des acteurs pose cependant des défis importants, dont celui, abordé dans la présente contribution, qui consiste à réduire l'influence de préconceptions ou d'un cadre théorique trop étroit dans une recherche. L'idée de mettre en relation deux systèmes de normes, celui des normes importantes pour les acteurs et celui des normes sociales dominantes, par la façon dont ils sont négociés par les acteurs amène à devoir aussi négocier la façon dont ces deux systèmes normatifs sont explorés dans la recherche. Cette négociation doit se faire en lien avec la conception des acteurs suggérée par la perspective interactionniste compréhensive adoptée qui demande de laisser une place importante à leur façon de concevoir le monde. La thèse doctorale se poursuivant, l'objectif est d'apporter des résultats et conclusions allant en ce sens.

Notes

¹ Des remerciements doivent être faits à Serge Desgagné, Marguerite Lavallée et Joëlle Morrissette (responsable de ce numéro), pour leur contribution à ma réflexion ou leurs commentaires sur des versions précédentes de ce texte.

² Plusieurs font référence à l'« École » de Chicago. Chapoulie (2004) et Becker (1999) préfèrent « tradition », un choix reconduit ici.

³ Il s'agit d'une loi québécoise (Québec, 2009), mais les études citées rendent compte d'un contexte comparable dans différents pays.

⁴ Les nombreuses études empiriques publiées en anglais s'insèrent dans un champ d'études commun et ont évolué parallèlement. Dans la francophonie, Cyrulnik est connu pour ses conférences et par la publication de livres sur la résilience, dont *Un merveilleux malheur* (2002) dans lequel il réfère à la résilience comme une « capacité » (p. 5). Sa réflexion ne se base pas sur les nombreux travaux empiriques publiés dans le domaine. C'est pour cette raison que je me réfère à la littérature anglo-saxonne dans cet article, même si elle a aussi influencé certains articles francophones.

⁵ Un exemple est celui d'obéissance à des règles ou des lois en opposition à leur transgression chez Roisman, Masten, Coatsworth et Tellegen (2004).

⁶ Larochelle et Désautels (2007) proposent aussi des modes de description et d'explication luttant contre le « racisme de l'intelligence » et soutenant une révision de la hiérarchie sociale de production des connaissances.

Références

Anderson, L., & Snow, D. A. (2001). Inequality and the self: exploring connections from an interactionist perspective. *Symbolic Interaction*, 24, 395-406.

- Anderson, N. (1923). *The hobo : the sociology of the homeless man*. Chicago (IL) : University of Chicago Press.
- Becker, H. S. (1967). Whose side are we on? *Social Problems*, 14, 239-247.
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders : études de sociologie de la déviance* (trad. J.-P Briand & J.- M. Chapoulie). Paris : A.- M. Métailié. (Ouvrage original publié en 1963).
- Becker, H. S. (1998). *Tricks of the trade : how to think about your research while you're doing it*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Becker, H. S. (1999). The Chicago School, so-called. *Qualitative Sociology*, 22, 3-12.
- Becker, H. S. (2007). *Writing for social scientists : how to start and finish your thesis, book, or article* (2^e éd.). Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Berg, B. L. (2003). A dramaturgical look at interviewing. Dans B. L. Berg (Éd.), *Qualitative research methods for the social sciences* (5^e éd.) (pp. 75-119). Boston : Pearson.
- Berridge, D. (2007). Theory and explanation in child welfare : education and looked-after children. *Child & Family Social Work*, 12, 1-10.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism : perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Bottrell, D. (2007). Resistance, resilience and social identities : reframing 'problem youth' and the problem of schooling. *Journal of Youth Studies*, 10, 597-616.
- Bottrell, D. (2009). Understanding 'marginal' perspectives : towards a social theory of resilience. *Qualitative Social Work*, 8, 321-339.
- Bourdieu, P. (1980). *Questions de sociologie*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.- C., & Passeron, J.- C. (2005). *Le métier de sociologue : préalables épistémologiques* (5^e éd.). Berlin : Mouton de Gruyter.
- Cefai, D., & Quéré, L. (2006). Introduction. Naturalité et socialité du self et de l'esprit. Dans G. H. Mead (Éd.), *L'esprit, le soi et la société* (pp. 3-90). Paris : Presses Universitaires de France.
- Chapoulie, J.- M. (2004). Using the history of the Chicago tradition of sociology for empirical research. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 595, 157-167.

- Charmaz, K. (2003). Grounded theory. Dans M. S. Lewis-Beck, A. Bryman, & T. F. Liao (Éds), *The sage encyclopedia of social science research methods* (pp. 440-444). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Corcuff, P. (2007). *Les nouvelles sociologies. Entre le collectif et l'individuel*. (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Coulon, A. (1997). *L'école de Chicago*. (3^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Courtney, M. E., & Dworsky, A. (2006). Early outcomes for young adults transitioning from out-of-home care in the USA. *Child & Family Social Work, 11*, 209-219.
- Cyrulnik, B. (2002). *Un merveilleux malheur*. Paris : Odile Jacob.
- Daining, C., & DePanfilis, D. (2007). Resilience of youth in transition from out-of-home care to adulthood. *Children and Youth Services Review, 29*, 1158-1178.
- De Bruyne, P., Herman, J., & de Schoutheete, M. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales : les pôles de la pratique méthodologique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- De Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. *Enquête. Les terrains de l'enquête*, 1, 71-112. Repéré à <http://enquete.revues.org/document263.html>.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The Interview : from neutral stance to political involvement. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *Handbook of qualitative research* (3^e éd.) (pp. 695-727). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Gagné, M.-H. (2007, Avril). *Interdépendance des rôles de victime et d'agresseur chez les jeunes en difficulté : résultats préliminaires*. Communication présentée à la Journée de la recherche du Centre jeunesse de Québec – Institut universitaire, Québec.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Glaserfeld, E. von (1994). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical? *Revue des sciences de l'éducation, 20*, 21-27.
- Goffman, E. (1961). *Asylums : essays on the social situation of mental patients and other inmates*. Chicago, IL : Aldine.

- Goffman, E. (1974). Perdre la face ou faire bonne figure? Dans E. Goffman (Éd.), *Les rites d'interaction* (trad. A Kihm) (pp. 9-42). Paris : Éditions de Minuit. (Ouvrage original publié en 1967).
- Harris, S. R. (2010). *What is constructionism? Navigating its use in sociology*. Boulder, CO : Lynne Rienner.
- Hines, A. M., Merdinger, J., & Wyatt, P. (2005). Former foster youth attending college : resilience and the transition to young adulthood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75, 381-394.
- Jackson, S., & Martin, P. Y. (1998). Surviving the care system : education and resilience. *Journal of Adolescence*, 21, 569-583.
- Jahnukainen, M. (2007). High-risk youth transitions to adulthood : a longitudinal view of youth leaving the residential education in Finland. *Children and Youth Services Review*, 29, 637-654.
- Kelle, U. (2005). 'Emergence' vs. 'forcing' of empirical data? A crucial problem of 'Grounded theory' reconsidered. *Forum : Qualitative Social Research*, 6(2). Repéré à <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502275>.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Paris : Armand Colin.
- Larochelle, M., & Désautels, J. (2007). On Ernst von Glasersfeld's contribution to education : one interpretation, one example. *Constructivist Foundations*, 2, 90-97.
- Latour, B. (1989). *La science en action* (trad. M. Biezunski). Paris : La Découverte. (Ouvrage original publié en 1987).
- Le Bossé, Y., & Dufort, F. (2001). Le cadre paradigmatique de la psychologie communautaire : vers une épistémologie du changement social. Dans F. Dufort, & J. Guay (Éds), *Agir au cœur des communautés : la psychologie communautaire et le changement social* (pp. 33-74). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Luthar, S. (2006). Resilience in development : a synthesis of research across five decades. Dans D. Cicchetti, & D. J. Cohen (Éds), *Developmental psychopathology, Vol 3 : risk, disorder, and adaptation* (2^e éd.) (pp. 739-795). Hoboken, NJ : John Wiley & Sons.

- Luthar, S., & Brown, P. J. (2007). Maximizing resilience through diverse levels of inquiry : prevailing paradigms, possibilities, and priorities for the future. *Development and Psychopathology*, *19*, 931-955.
- Luthar, S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience : implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, *12*, 857-885.
- Luthar, S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience : a critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, *71*, 543-562.
- Luthar, S., Sawyer, J., & Brown, P. (2006). Conceptual issues in studies of resilience : past, present, and future research. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1094*, 105-115.
- Masten, A. (2001). Ordinary magic : resilience processes in development. *American Psychologist*, *56*, 227-238.
- Masten, A., & Obradovic, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1094*, 13-27.
- Morrisette, J. (2010). Une perspective interactionniste : un autre point de vue sur l'évaluation des apprentissages. *SociologieS*. Repéré à <http://sociologies.revues.org/index3028.html>
- Nelson, G., & Prilleltensky, I. (2005). *Community psychology : in pursuit of liberation and well-being*. New York : Palgrave Macmillan.
- Orbuch, T. L. (1997). People's accounts count : the sociology of accounts. *Annual Review of Sociology*, *23*, 455-478.
- Prilleltensky, I. (2001). Value-based praxis in community psychology : moving toward social justice and social action. *American Journal of Community Psychology*, *29*, 747-778.
- Québec (2009). *Loi sur la protection de la jeunesse*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Roisman, G., Masten, A., Coatsworth, J., & Tellegen, A. (2004). Salient and emerging developmental tasks in the transition to adulthood. *Child Development*, *75*, 123-133.
- Rutter, M. (2000). Resilience reconsidered : Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. Dans J. P. Shonkoff, & S. Meisels (Éds), *Handbook of early intervention* (pp. 651-681). Cambridge, UK : Cambridge university Press.

- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 1-12.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (4^e éd.) (pp. 293-316). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Stein, M. (2006). Young people aging out of care : the poverty of theory. *Children and Youth Services Review*, 28, 422-434.
- Strauss, A. L. (1992). *La trame de la négociation : sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : L'Harmattan.
- Ungar, M. (1995). *A naturalistic study of the relationship between the process of empowerment and mental health during adolescence* (Thèse de doctorat inédite). Wilfrid Laurier University, Waterloo, ON, Canada.
- Ungar, M. (2001). The social construction of resilience among 'problem' youth in out-of-home placement : a study of health-enhancing deviance. *Child & Youth Care Forum*, 30, 137-154.
- Ungar, M. (2003). Qualitative contributions to resilience research. *Qualitative Social Work : Research and Practice*, 2, 85-102.
- Ungar, M. (2004). A constructionist discourse on resilience : multiple contexts, multiple realities among at-risk children and youth. *Youth & Society*, 35, 341-365.
- Ungar, M. (2005). Pathways to resilience among children in child welfare, corrections, mental health and educational settings : navigation and negotiation. *Child & Youth Care Forum*, 34, 423-444.
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38, 218-235.

Christian Macé est doctorant à l'École de psychologie de l'Université Laval. Sa thèse en cours s'inscrit en psychologie communautaire et s'intéresse à de jeunes adultes qui ont reçu de nombreux services en vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse. Plus largement, il s'intéresse aux populations souvent exclues socialement. Son parcours doctoral l'a amené à s'intéresser aux méthodes qualitatives ainsi qu'à certains de leurs fondements épistémologiques et théoriques. Ses intérêts pour le constructivisme comme positionnement épistémologique, pour les approches (socio)constructivistes en sociologie, pour l'interactionnisme symbolique et pour la tradition de Chicago sont nés de leur compatibilité avec les objectifs de la psychologie communautaire qui visent à combiner recherches scientifiques, justice sociale et changement social.