Conditions du dialogue en situations de vulnérabilité

Julia Midelet

Formatrice INSPE Normandie Caen, Docteure en Sciences de l'éducation,
Université de Paris 13 Sorbonne Paris Cité, Experice (EA 3971)

Résumé : Souhaitant recueillir le point de vue des jeunes ayant des troubles des fonctions cognitives et de leurs familles sur la mise en œuvre d'un parcours de formation adapté, le choix a été fait de mener des entretiens biographiques afin d'entendre comment chacun a pu construire son expérience. Le chercheur doit alors particulièrement investir la dimension relationnelle propre à ce type d'entretien pour permettre à autrui de (se) raconter, de mettre en mot sa propre histoire y compris lorsque la personne éprouve des difficultés à entrer en communication et à s'exprimer. À partir d'extraits d'entretiens, nous interrogerons les conditions de recueil de données auprès de ces acteurs, c'est-à-dire la manière d'organiser la relation, tant avec le jeune qu'avec ses parents en prenant en compte leurs particularités afin d'offrir un espace où la parole pourrait se déployer et ainsi partager avec le chercheur des expériences de vie. Anticiper les difficultés rencontrées par les personnes dont la communication est entravée engage ainsi le chercheur à expérimenter des dispositifs d'entretien rendus accessibles pour tenter de répondre à la singularité des acteurs.

Mots-clés : Entretien biographique (se)raconter, obstacles à la communication, accessibilité.

1 Introduction

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République [1] stipule que le système éducatif doit veiller à l'inclusion de tous les élèves. Pour ce faire, différentes modalités d'accompagnement à la scolarisation en milieu dit « ordinaire » sont mises en place dont les dispositifs Ulis [2] (Unités Localisée pour l'Inclusion Scolaire) faisant suite aux UPI (Unité Pédagogique d'Intégration). Le terme « inclusion » prend ici la place de celui d'intégration comme une injonction faite aux acteurs du système éducatif de porter attention aux préoccupations et besoins des individus, de les accompagner dans leur construction personnelle de citoyen à part entière au sein d'une « école pour

1. Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

2. Circulaire n° 2015-129 du 21-08-2015 (BOEN n° 31 du 27-8-2015) relative aux unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés.

tous » (Ebersold, 2009). Pour les élèves reconnus en situation de handicap scolarisés avec l'appui d'un dispositif Ulis notamment, il est fait état de la construction d'un « parcours de formation » [3] pour répondre aux difficultés repérées de l'élève et lui permettre une « scolarisation de qualité ». Dans cet article, nous nous focaliserons plus particulièrement sur les entretiens biographiques menés auprès des jeunes et des familles les sollicitant à (se) raconter l'expérience des modalités de scolarisation avec l'appui d'un dispositif Ulis. Du point de vue des parents comme des jeunes, s'entretenir à propos de ce vécu peut se révéler douloureux. En effet, l'acceptation du handicap et de ses conséquences dans la vie quotidienne ainsi que leur prise en compte du point de vue de leur parcours scolaire et professionnel, peuvent se révéler sources de tensions (Ebersold, 2005 ; Gardou et *al.*, 2007 ; Midelet, 2015). Du côté des jeunes, pour lesquels les conséquences de leur handicap touchent les fonctions cognitives (comme la mémoire, la prise de décision, l'organisation spatio-temporelle), la mise en mots et en ordre de leurs pensées et souvenirs peut s'avérer une source de difficultés supplémentaire, particulièrement dans le cadre d'une situation d'entretien durant laquelle le jeune va pouvoir faire des confidences à une personne inconnue. Ces différentes considérations amènent le chercheur à expérimenter des dispositifs d'entretiens adaptés permettant de créer et d'accompagner la relation, de solliciter la parole pour oser dire les maux par des mots et supports variés.

Après avoir défini les caractéristiques de l'entretien biographique, nous nous intéresserons aux entraves liées à la situation de communication qui ont influencé la construction de notre protocole de recueil de données. Des extraits d'entretiens conduits auprès de deux parents et de deux jeunes illustreront nos propos et permettront de dégager quelques principes rendant possible l'acte d'interlocution et de communication. Nous conclurons notre propos en posant comme nécessaire la réflexion liant les concepts de compensation et d'accessibilité universelle appliquée aux protocoles d'entretiens.

2 Le choix de l'entretien biographique

2.1 De l'entretien compréhensif à l'entretien biographique

Lors de la phase exploratoire de cette recherche, des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2011) ont été menés tant du côté des parents que des jeunes. L'organisation des entretiens a été orchestrée par l'enseignant coordonnateur du dispositif Ulis : ce dernier prenait contact avec les familles et les jeunes, présentait en quelques mots la recherche et proposait que les entretiens puissent se dérouler au sein de l'établissement scolaire, puis il programmait les entretiens. Durant cette phase exploratoire, près de 10 entretiens ont été réalisés auprès des familles et 25 auprès des jeunes. De notre point de vue, ces entretiens ne se sont pas révélés porteurs de sens ni pour les acteurs, ni pour le chercheur. Voici quelques éléments saillants tant sur les familles que sur les jeunes :

- Concernant les familles, les entretiens se sont déroulés dans la classe et ont duré en moyenne 15 minutes. Les premiers échanges servaient à préciser notre demande insuffisamment explicitée, nombre de parents ne savaient pas à quoi s'attendre tant du point de vue du déroulement de l'entretien que de son contenu. Par la suite, les

3. Circulaire n° 2016-117 du 8-8-2016 relative au parcours de formation des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires.

réponses données aux questions posées prenaient deux formes distinctes : soit les parents répondaient de manière courte et non étayée ce qui pouvait conduire à insister sur des questions demandant des précisions transformant par conséquence l'entretien compréhensif en entretien directif ; soit les parents investissaient totalement l'espace de parole pour y expliquer leur parcours mais sans entendre les questions posées, d'autres faisaient état de revendications qu'ils ne semblaient pas avoir pu exprimer par ailleurs. Dans ce cas, l'entretien prenait plutôt l'aspect d'un entretien non directif tant il paraissait difficile de demander aux parents, envahis par les émotions, de recentrer leurs propos sur l'objet de nos recherches.

- Concernant les jeunes : les entretiens se sont déroulés dans la classe et ont duré en moyenne 5 minutes. À l'identique des parents, ils ne connaissaient ni le cadre ni les modalités d'échanges liées aux entretiens. Malgré des aménagements concernant le format des questions, la contextualisation de l'échange, l'usage d'objets médiateurs (Midelet et Scelles, 2015), les échanges restaient peu développés conduisant à un entretien plutôt directif.

Ces différentes constatations nous ont obligée à repenser plus clairement les objectifs de nos entretiens. Afin de comprendre comment les acteurs parviennent ou non à investir l'accompagnement par un dispositif Ulis, il s'agit d'une part, d'identifier comment les acteurs reçoivent, comprennent et s'emparent des possibilités offertes par le dispositif Ulis ; d'autre part, de tenter de saisir quelle place ces derniers s'autorisent à prendre dans le cadre de la construction d'un projet professionnel. Un changement de méthodologie a donc été envisagé au profit de l'entretien biographique qui attend de la personne sollicitée, qu'elle partage, sous la forme d'un récit biographique, un fragment de vie (Demazière, 2005, p. 2). L'entretien de recherche biographique a pour objet de recueillir une parole formulée par un narrateur donnant à entendre au chercheur la singularité d'une expérience (Delory-Momberger, 2019, p. 343). Ce type d'entretien ne nie pas la parole du narrateur, bien au contraire, car ce dernier est seul à même de donner au narrataire sa vision, son ressenti des situations vécues. Engagés tous deux dans une démarche impliquée, le chercheur et la personne sollicitée pourront ouvrir la voie à une biographie « personnelle » par opposition à une biographie « officielle » qui consisterait à simplement décrire les étapes face à des professionnels chargés de récolter des informations dans le but de constituer un dossier administratif par exemple. Pour reprendre les propos de Janner-Raimondi, « la prise en compte de la singularité invite le chercheur à se mettre à l'écoute en cherchant à prendre en compte ce qu'elle dit plutôt qu'à se situer d'emblée en tant qu'expert pour ne recueillir que ce qui vient conforter son propre point de vue » (Janner-Raimondi, 2015, p. 30). Des travaux en sociologie clinique (Saint-Martin, 2014) ou encore en ethnologie (Lansade, 2016) ont déjà été menés auprès de publics proches, mais ceux-ci s'inscrivent dans la durée et mobilisent le chercheur dans la vie de l'institution étudiée puisque ce dernier est amené à observer des temps de classe, mener des entretiens avec les acteurs sur une période relativement longue. Notre choix s'est porté sur l'entretien biographique mené en deux temps distincts mais complémentaires : le temps de l'entretien et donc de la création d'un récit biographique mobilisant le narrateur et le narrataire, le temps de la validation où le narrateur, ayant reçu une transcription, peut en modifier le contenu ou la forme avant de la retourner au narrataire. Ainsi, si nous prenons le risque que des propos transcrits soient éliminés ou transformés par rapport à l'échange oral, nous prenons aussi

le parti qu'inscrire l'entretien sur une durée courte mais bien accompagnée va permettre de libérer la pensée et la parole de la personne sollicitée.

L'enjeu de cet article est donc d'identifier les conditions de présentation, d'organisation et de déroulement de la communication chercheur-acteur parce qu'« on ne dit pas n'importe quoi, à n'importe qui, de n'importe quelle façon » (Beaudichon, 1982, p. 15).

2.2 Des entraves à la communication

La situation de communication peut être définie comme l'émission et la transmission d'un message par une personne ou un groupe [4]. Le codage de la langue, la gestuelle mais aussi le décodage fait par le récepteur sont autant d'éléments pouvant subir une déformation altérant par là même la compréhension du message. Nos interrogations se sont portées sur les différentes entraves à la communication que pourraient rencontrer les familles et les jeunes face à une situation dans laquelle ils vont rendre visible ce qu'ils sont. Au chercheur de penser les conditions d'entretien pour que la relation puisse s'établir comme une mise en scène (Goffman, 1973) au sein de laquelle chaque acteur peut prendre sa place et s'exprimer de manière personnelle et non pas « convenue ». À ce propos, quatre types d'entraves pouvant s'appliquer tant du point de vue des familles que des jeunes ont pu être identifiés.

Le premier type d'obstacle serait d'ordre psychologique et affectif. Dans cette catégorie, citons l'état émotionnel de la personne face à la situation d'entretien : est-elle pleinement consciente de l'engagement personnel attendu ? Est-elle suffisamment en confiance ou bien à l'inverse trop confiante ? La qualité de l'entretien permettra-t-elle de dépasser le concept de désirabilité sociale définie comme la tendance à donner des réponses socialement désirables [5] ? Face à cette situation qui peut engendrer du stress, la personne ne risque-t-elle pas d'activer des mécanismes de défense (self-handicapping) pour protéger une image d'elle-même qu'elle suppose ou vit comme étant dégradée ?

Une deuxième catégorie concernerait les obstacles situationnels : en quoi le lieu où se déroule la rencontre peut-il avoir un impact sur la situation de communication ? De même pour l'organisation du mobilier ? Est-ce que les contraintes temporelles des acteurs ont été prises en compte pour planifier la rencontre dans les meilleures conditions ? Est-ce que la présence d'un enregistreur/dictaphone a été présentée de manière à rassurer sur la présence d'objets non communs ? Les modalités d'échanges ont-elles été clairement présentées, la personne rassurée sur l'importance de sa présence et de ses propos ?

La troisième catégorie d'obstacles regroupe des aspects culturels et sociologiques : les deux personnes engagées dans la relation ont-elles une certaine culture commune ? Ont-elles un champ lexical commun qui permet une certaine connivence plus propice à des confidences ? L'écart d'âge entre les deux personnes peut-il constituer un frein ? Tout comme l'expérience professionnelle de l'un ou l'autre ?

La dernière catégorie est liée aux conséquences d'un trouble ou d'un handicap. Ainsi, si certaines fonctions cognitives sont altérées comme le langage, la mémoire, les capaci-

4. Dictionnaire de l'académie de médecine. *Définition de « communication »*. [En ligne] : `http://dictionnaire.academie-medecine.fr/index.php?q=communication` [consulté en septembre 2019]

5. Universalis. *Définition de « désirabilité sociale »*. [En ligne] : `https://www.universalis.fr/encyclopedie/desirabilite-sociale/` [consulté en septembre 2019]

tés d'attention, comment faire en sorte de permettre tout de même le dialogue ? Quels médiateurs mobiliser ?

Loin d'être exhaustives, ces catégories et les exemples qui les illustrent fournissent autant de repères à questionner dans la construction de la situation d'entretien pour que cela soit source de sens pour le narrateur. Comme le souligne Demazière (2011), la mise en récit est une façon d'agencer, de choisir les éléments du discours qui feront sens en fonction des autorisations données à l'interlocuteur (« dites-moi ce qui vous paraît le plus important », « ce n'est pas forcément l'ordre chronologique qui m'importe mais votre ressenti, comment vous voyez les choses ») et pour cela, l'aménagement de l'environnement a son importance : « l'interviewé est ainsi considéré[...] 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 » (Demazière, 2011, p. 64)

3 La mise en scène des entretiens

3.1 Les principes retenus

Au regard des obstacles potentiellement rencontrés par les interviewés lors des entretiens, la question qui émerge alors serait celle-ci : face au chercheur, comment permettre à chaque acteur de prendre place dans la relation, comment prendre en compte ses particularités pour lui permettre d'investir le champ de la parole pour mettre en mot son histoire ? Pour tenter d'y répondre, trois principes ont été retenus :

— Prendre en considération la singularité des acteurs tout en gardant en mémoire qu'ils doivent pouvoir être « traités » comme les autres

En écho aux propos de Kahn et de Plaisance, il ne s'agit en aucun cas de réduire la personne à son handicap ou à ses troubles mais bien de l'envisager comme « autrement capable » (Plaisance, 2009, p. 10) et ainsi permettre à chacun de s'épanouir par une vigilance portée sur son propre regard vis-à-vis des difficultés vécues par cet Autre.

— Éviter la tentation qui porterait à privilégier les personnes paraissant les plus abordables

Comme le souligne Vuillemenot, il s'agit de porter tout autant attention aux acteurs dont l'élocution serait moins aisée (Vuillemenot, 1985, p. 69) sous peine de se trouver en situation de discriminer des parcours de vie. Que ce soit en lien avec les *disabilities studies* ou encore les propos de Gardou (2012) ou de Zucman (2011, p. 98), il n'est pas de vie minuscule, chaque acteur a une place à part entière dans le processus de compréhension de ce qui est étudié. Nous retiendrons donc de ces propos que le chercheur peut anticiper des adaptations possibles au regard des obstacles que peuvent rencontrer les interviewés mais sans les imposer de prime abord.

— Tenter de garder le cadre de l'entretien tout en restant flexible et attentif à la personne

Dans ce type d'entretien où la personne peut être amenée à dévoiler des éléments très personnels, il s'agit d'« éviter la malencontre [qui] se comprend non seulement comme

adoption par le chercheur de précaution(s) limitant le risque d'instrumentalisation d'autrui, mais également comme effort pour s'ajuster à autrui de façon à anticiper ce qui pourrait le gêner, le blesser » (Janner-Raimondi, 2015, p. 30). À ce titre, l'entretien ne saurait se transformer en acharnement à faire dire. Révélateur d'angoisses, de stress, le chercheur peut être amené à proposer d'arrêter l'entretien pour ne pas affecter voire maltraiter son interlocuteur. Janner-Raimondi parle ainsi de la responsabilité du chercheur qui est infiniment évoquée comme une responsabilité première qui « oblige à toujours promouvoir la visée de l'humain » (Janner-Raimondi, 2015, p. 32).

3.2 De la mise en scène à la mise en sens

Pour organiser les entretiens, nous avons pris contact avec le coordonnateur du dispositif Ulis en lui demandant de fournir les coordonnées de chaque famille et de chaque élève après en avoir eu l'autorisation par chacun des acteurs. Puis nous avons procédé comme suit pour les jeunes et les familles :

- Un premier mail de contact contenant notre présentation ainsi que la demande de les rencontrer ou d'échanger par mail ou téléphone sur l'objet de nos recherches et de pouvoir répondre à leurs questions (durée, lieu, utilisation de leur récit dans le cadre de nos recherches, possibilité de modifier la retranscription *a posteriori*...).
- Un contact selon leur choix par mail, téléphone pour convenir d'un créneau et d'un lieu pour mener l'entretien avec une confirmation par mail avec en pièce jointe un document reprenant les éléments de l'échange.
- Le jour de la rencontre : un temps de rappel des modalités de l'échange, la possibilité d'arrêter à tout moment sans avoir d'explications à donner. À la fin de l'entretien, il était rappelé aux interviewés que la transcription leur serait envoyée, qu'ils pourraient à loisir raturer des prises de paroles (qu'ils considèreraient *a posteriori* comme confidentielles ou non diffusables) avant de nous renvoyer le texte définitif.

Les différentes modalités de prises de contact étaient une première façon d'adapter la demande d'entretien en permettant aux acteurs de poser des questions, de les rassurer si besoin. Cette étape pourrait être assimilée à un premier « contrat de communication » défini comme des savoirs partagés entre les interlocuteurs au regard des modalités et contenus des échanges à venir (Ghiglione, 1986).

4 Des extraits d'entretiens

Nous allons maintenant exposer deux exemples issus d'entretiens réalisés avec les familles et deux exemples avec des jeunes[6] en nous focalisant sur le temps de la rencontre, c'est-à-dire le moment premier où la relation peut (ou non) s'établir avec suffisamment de confiance pour permettre une narration engagée. Chaque entretien a donné lieu par la suite à une transcription transmise au narrateur qui avait alors la possibilité de la modifier. Ensuite, nous avons pris appui sur la méthodologie d'analyse développée particulièrement pour les entretiens biographiques (Demazière et Dubar, 1997).

6. Près de 12 entretiens ont été menés avec des familles et 27 avec des jeunes de 14 à 19 ans. Les entretiens présentés par la suite ont été choisis parmi ce panel.

4.1 Du côté des parents

4.1.1 Entretien avec madame A.

Le contact par mail a été privilégié dans un premier temps pour convenir d'un créneau de rencontre tout comme du lieu (dans l'enceinte du lycée où est scolarisée sa fille). Le choix s'est porté sur le mercredi après-midi pour une durée de 20 minutes car elle me précise ne pas avoir beaucoup de choses à dire ni de temps à consacrer à cet échange. La veille, nous recevons un appel téléphonique de sa part indiquant qu'elle est maintenant disponible pour parler, pour se poser et qu'elle attend au lycée pour l'entretien. Face à cette situation inattendue, nous acceptons ce changement de créneau et nous rendons au plus vite au lieu fixé. Une fois dans l'établissement scolaire, nous la rencontrons, installée sur un des bancs de la cour de récréation, elle m'indique être bien installée ici et souhaite que l'échange se déroule ainsi, sa fille est aussi présente et circule autour de nous semblant écouter d'une oreille nos propos. Pour que cet entretien puisse se dérouler « comme une conversation », les thématiques que nous souhaitions aborder ont été consciencieusement mémorisées pour ne pas effrayer l'interlocutrice par la présence d'une feuille avec une liste de questions. Alors que nous sortions le dictaphone pour enregistrer notre échange (sa présence avait été évoquée par mail, par téléphone et en début d'entretien), madame A. eut un moment de recul interprété comme une gêne face à cet objet. Aussitôt, nous avons opéré un changement en proposant d'enregistrer *via* notre smartphone posé entre nous deux. L'entretien débute par des questions posées par madame A. ayant ramené et surligné des passages de la fiche explicative de notre démarche de recherche. Une fois rassurée par nos réponses, la conversation débute par ces propos :

> « *Vous savez, en fait, c'est la première fois qu'on prend le temps de me demander ce que je pense pour ma fille... on remplit des papiers pour dire qui on est, ce qu'on fait mais il faut aller plus loin que les papiers et écouter...* »
> (Madame A.)

L'entretien a duré 45 minutes dont 32 minutes de paroles uniquement de la mère, près de 5 minutes de prise de parole du chercheur et environ 8 minutes de temps de pause reflétant ce que nous interprétons comme des moments de réflexion, d'organisation de la pensée mais aussi pour près de 5 minutes des moments où les émotions submergent la personne notamment quand est évoqué l'avenir professionnel de sa fille et que cette dernière regarde sa mère dans les yeux en lui disant « *tu sais maman, t'inquiète pas... Je sais que tu es là...je vais y arriver tu sais* ».

L'entretien s'est terminé sur des remerciements réciproques, de notre côté pour le temps accordé en dehors de la durée initialement annoncée, du côté de madame A. annonçant avoir apprécié que nous ayons pu modifier le créneau parce qu'elle se sentait prête à ce moment précis et avait envie de parler.

4.1.2 Entretien avec madame K.

Le mail a été privilégié dans cette seconde situation aussi pour convenir rapidement d'un créneau de rendez-vous. Madame K. précise qu'elle peut se rendre disponible tôt le matin puisqu'elle doit déposer son fils sur son lieu de stage. Le lieu de la rencontre proposé par madame K. est le parking du supermarché à 7 h 45. Nous avons pris le temps de repérer

les lieux en amont pour identifier s'il y avait potentiellement un banc ou tout du moins un espace à l'écart s'installer ou à défaut dans la voiture. À l'heure fixée madame K. se gare. Après s'être saluées s'ensuit une phase d'observation après laquelle elle annonce vouloir faire l'entretien dans son appartement qui est situé à 1 km d'ici. À peine installées dans la voiture, les échanges commencent de manière informelle. Cette dernière aborde notre propre parcours professionnel et universitaire, précise qu'elle a fait des recherches sur le net pour en savoir un peu plus sur nos publications scientifiques. Arrivées à son domicile, nous prenons le temps de rappeler le contrat de communication à madame K. qui demande à ce que l'enregistrement commence de suite. L'entretien débute ainsi :

> « *J'ai regardé ce que vous faites, votre parcours... je vois que vous êtes sérieuse et que ce que vous écrivez... on voit que vous savez ce qu'on vit pour nos enfants... comme ça c'est plus facile de vous en parler en fait... alors je vais vous raconter...* » (Madame K).

L'entretien a ainsi duré près d'1 h 37 min pour un temps de parole de madame K. d'1 h 19 min. Plusieurs fois au cours de l'entretien, l'expression (ou son équivalent) « *mais oui vous savez bien tout ça vous travaillez là-dessus* » a été formulée mais sans pour autant rester dans l'implicite puisqu'elle s'efforçait par la suite de donner des détails pour étayer ses propos. L'entretien s'est conclu lorsque notre interlocutrice nous a indiqué avoir fait le tour de la question. Elle précise par ailleurs que nous pouvons utiliser l'ensemble de ses propos sans que nous ayons à lui faire parvenir de transcription de l'entretien pour d'éventuelles modifications.

De ces deux présentations d'entretiens, il semble important de retenir plusieurs repères pouvant constituer des freins ou des leviers à la construction d'un espace d'échange :

- Les acteurs sollicités, selon la façon dont ils ont pu vivre la prise en compte du handicap dans le cercle intime mais aussi dans le cadre du système scolaire, peuvent se sentir en rupture avec ce que vivent les autres familles qui n'y sont pas confrontées. Par conséquent, certains parents peuvent ne pas donner de légitimité à leur prise de parole face à un chercheur tant il peut y avoir des écarts avec ce que vivent les autres parents. Au chercheur de faire en sorte de redonner de la valeur à ces paroles échangées pour faire face à cette rupture du lien de citoyenneté (Paugam, 2018, p. 92-93).
- Pour les narrateurs qui expérimentent peut-être pour la première fois les modalités d'un entretien avec un chercheur, il peut être difficile de vivre la situation dans un lieu chargé symboliquement. Aussi, le chercheur peut-il se montrer plus flexible sur le cadre de l'entretien pour le rendre plus sécurisant. A titre d'exemple, la présence du dictaphone peut faire l'objet d'une réflexion approfondie afin de mesurer sa pertinence au regard de l'utilisation d'un objet plus commun qu'est le smartphone.
- À l'ère du numérique, chacun a la possibilité d'effectuer ses propres recherches, ce qui peut avoir un impact sur le contrat de communication construit avec l'interlocuteur par le chercheur. Ce dernier peut être amené à se présenter partiellement lors d'un premier contact ou bien lors de la phase d'entretien avec pour objectif de ne pas donner d'indications à l'interviewé sur ses objets de recherche, ceci afin de réduire les

biais méthodologiques (Butori et Parguel, 2010). Cependant, le chercheur ayant une visibilité numérique ne pourra pas réellement savoir ce dont s'est emparé l'interviewé par ses recherches sur le net avant la rencontre, ce qui peut constituer une distance entre ce que le chercheur donne à voir par une première prise de contact et ce qu'il est réellement et dont l'interviewé peut prendre connaissance par lui-même (ou non). Cette source possible d'implicite doit être pensée pour assurer une légitimité au chercheur et à sa demande.

4.2 Du côté des jeunes

Le contrat de communication a été le même que celui proposé aux parents mais à la différence des parents, nous avions proposé plusieurs créneaux pour les rencontrer, expliquer, rassurer si besoin. Dans un second temps, un créneau ainsi qu'un lieu de rencontre ont été déterminés avec les jeunes (directement ou bien par mail).

4.2.1 Entretien avec Fleur

Nous croisons au hasard d'un couloir de l'établissement scolaire, Fleur qui indique bien vouloir faire un entretien mais après le temps de restauration du midi car elle a faim et ne peut répondre maintenant. Nous convenons donc de nous rencontrer par la suite, elle choisira la salle informatique du lycée car elle dit s'y sentir bien. Scolarisée l'année précédente avec l'appui d'un dispositif Ulis, d'après les professionnels, ses difficultés relèvent des troubles de la mémoire et de la diction. Aussi, nous prenons le temps d'échanger avec le coordonnateur du dispositif et l'AESH pour saisir quelles seraient les difficultés rencontrées lors du déroulement de l'entretien [tab. 1].

Tableau 1 – Propos tenus par les différents acteurs pour décrire Fleur.

Les auteurs des propos	Propos tenus
Ce que Fleur dit d'elle-même :	« Je veux bien venir mais je n'ai rien à dire je crois ».
Ce que l'AESH dit d'elle :	« Elle ne sait pas trop où elle est et où elle va, c'est compliqué pour elle de parler à des inconnus ».
Ce que le coordonnateur du dispositif dit d'elle :	« Elle ne parle pas vraiment, elle est très difficile à comprendre côté élocution, ses propos sont confus ».

Avant son arrivée, nous installons deux chaises à un angle d'une des grandes tables et posons pêle-mêle un peu à distance, des feutres et crayons de toutes sortes, des post-it aux couleurs et formes variées, des autocollants de smileys aux expressions diverses ainsi qu'un bloc de feuilles blanches A3. Nous venons à sa rencontre et son regard se porte aussitôt sur tout le matériel à disposition dont elle s'empare en précisant spontanément que lorsqu'elle va chez le psychologue elle travaille beaucoup avec les post-it et les feutres de couleurs car cela l'aide à réfléchir [fig. 1].



FIGURE 1 – Matériel choisi par Fleur.

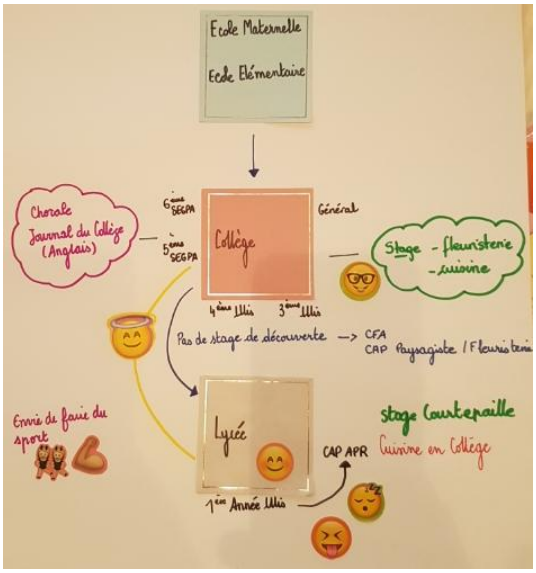


FIGURE 2 – Support construit avec Fleur durant son entretien.

Nous l'invitons à s'asseoir, lui rappelons le contrat de communication ainsi que le rôle du dictaphone et lui proposons d'échanger avec les post-it si cela lui convient. Fleur rassemble le matériel et s'installe. À l'énonciation de la première question où nous lui demandons de se présenter, elle se décrit comme une lycéenne heureuse que l'année scolaire se termine.

Elle me donne un post-it ainsi qu'un feutre en m'indiquant qu'il représente le lycée et me demande d'écrire pour elle. Tout au long de l'entretien, elle me donnera des indications sur ce qu'elle souhaite que j'écrive en faisant des liens entre les éléments de son parcours scolaire. Vers la fin d'un entretien d'une durée de 48 minutes, elle colle les différents smileys qui illustrent ses propos en commentant ses choix [fig. 2]. Son temps de parole est de 35 minutes et celui du chercheur de 6 minutes. Au moment de nous séparer, nous lui demandons si elle souhaite choisir le prénom sous lequel nous l'identifierons, ce à quoi elle répond : « *tu peux mettre Fleur comme prénom pour moi sur ta feuille et quand tu*

parleras de moi... comme ça c'est comme si c'était une autre personne parce que là tu sais des choses que je n'ai jamais dites à personne... ».

4.2.2 Entretien avec John

Nous rencontrons John au sein de l'atelier professionnel dans lequel il prépare un CAP (Certificat d'Aptitude professionnelle). Il est accompagné de l'enseignant-coordonnateur et de l'enseignant responsable de l'atelier. Ces derniers, ainsi que l'AESH, soulèvent sa difficulté à prendre la parole et à produire des propos construits et compréhensibles [tab. 2].

Tableau 2 – Propos tenus par les différents acteurs pour décrire John.

Les auteurs des propos	Propos tenus
Ce que John dit de lui-même :	« Je veux bien venir parler ».
Ce que l'AESH dit de lui :	« C'est très compliqué pour lui de parler à des inconnus, c'est étonnant qu'il accepte »
Ce que le coordonnateur du dispositif dit de lui :	« Difficile à comprendre, propos confus, ne se repère pas dans le temps, très stressé voire colérique »

Au début de l'entretien, il regarde le matériel à disposition et choisit de rapprocher les autocollants de smileys ainsi qu'un livre illustré sur les métiers. Au début de l'entretien, quand la première question est posée à propos de son parcours scolaire, se joue un temps sans paroles où les regards se croisent. L'entretien a duré 14 minutes dont 3 minutes de prise de parole de John, près de 8 minutes de silence où gestes et regards se répondent et 2 minutes de prise de parole du chercheur.

I^{eur} : Est-ce que tu es prêt ? [Il me fait signe que oui de la tête]. Est-ce que tu peux te présenter ?
I^{e} : Je m'appelle John, j'ai 15 ans et je suis élève seconde tapisserie-siège d'ameublement.
I^{eur} : Et alors, est-ce que tu peux me dire ce dont tu te souviens de tout mon parcours scolaire ?
I^{e} [Il regarde ses mains sans répondre, puis s'empare de la planche d'autocollants et regarde attentivement les différents smileys. Il me regarde, ses yeux vont des smileys à son téléphone puis vers moi. Je lui fais signe de la tête qu'il peut les prendre].
I^{eur} : Est-ce que tu te souviens par exemple de la maternelle ? du CP ou des choses comme ça ?
I^{e} : [Il jette un œil sur ma feuille blanche, mes crayons puis regarde les smileys, en choisis un qu'il colle à l'arrière de son téléphone].
I^{eur} : [Je prends une feuille blanche, colle trois post It école-collège-lycée]. Est-ce que tu sais de quoi tu te souviens ? Si je fais un chemin... Là on était plutôt sur l'école maternelle... Après on arrive plutôt sur le collège et ici on est au lycée... De quoi

tu te souviens toi le plus par rapport à ton parcours scolaire ?
I^e : [Il me montre le post It école et dessine une croix du doigt, je fais de même au crayon]. Je n'en parle pas. [Il pointe le post it « lycée »].
I^eur : Ok, on fait ça comme ça... Alors sur le lycée...
I^e : [...] C'est la principale du collège qui nous a dit ça. Elle a dit qu'il y avait de la place [...] et puis ce serait bien de choisir ça. [Il prend un des deux livres sur les métiers, tourne les pages et s'arrête sur la double page qui représente les métiers en lien avec le théâtre. Il pointe les fauteuils] Il y a beaucoup de fauteuils mais moi je ne sais pas si j'ai envie de faire un métier comme ça. Je n'ai pas d'idée... pas d'idée [...]. Mais je voudrais travailler dans les écoles. »

À travers les extraits, notons que l'apport de matériel a pu être un levier permettant aux jeunes de mobiliser leur mémoire en manipulant du matériel mis à disposition, de décentrer leur potentiel stress en se focalisant sur certains objets. Dans les deux situations, même s'il nous est impossible d'identifier dans quelle mesure cela a pu avoir un impact sur les prises de paroles des jeunes, mais à la différence des entretiens menés dans la phase exploratoire, les échanges se sont révélés plus fructueux tant du point de vue qualitatif que quantitatif.

5 Conclusion et perspectives

Le choix de l'entretien biographique pose, de par l'engagement qu'il suppose chez l'acteur afin d'y narrer un moment de son parcours de vie, la nécessité de créer un cadre sécurisant (lieu, moment et déroulement de la rencontre) et sécurisé (contrat de communication clair, possibilité de revenir sur ses propres mots lors de la phase de retranscription). Pour des acteurs pas ou peu sollicités, nombre d'entraves à la communication peuvent restreindre l'échange si le chercheur ne prend pas le temps de les anticiper. Notons combien les points de vue des professionnels à propos des jeunes qu'ils accompagnent, peuvent se révéler différents de leurs capacités réelles de prise de parole et de dialogue. Prendre uniquement en compte les points de vue des professionnels inciterait alors le chercheur à envisager de fait, des compensations, c'est-à-dire des aides, des adaptations pour compenser les limitations ou restrictions de participation du jeune à l'entretien. Pour les jeunes, une bonne connaissance de leurs besoins particuliers, va permettre au chercheur de penser ces adaptations de l'entretien (modalités d'échanges, déroulement, lieu, matériel à disposition) mais sans que cela ne devienne l'unique source de renseignement. Effectivement, il ne s'agit pas d'imposer systématiquement et de prime abord ces compensations sans rencontrer réellement le jeune. A défaut, cela reviendrait à assimiler le jeune à ses difficultés sans lui laisser l'opportunité de donner à voir qui il est, notamment dans le cadre particulier d'un entretien avec un chercheur. Cela nécessite par conséquent une certaine flexibilité et réactivité du chercheur pour proposer (explicitement ou implicitement) des médiateurs au bon moment, sans offenser la personne qui ne doit pas voir les aides comme étant « infantilisantes ». Cette mise en scène réfléchie de la situation d'entretien, cette capacité à s'ajuster à l'autre *in situ*, sont ainsi l'occasion de rendre la parole à l'acteur, non seulement en construisant un cadre bienveillant qui ne bascule pas pour autant dans une trop grande sollicitude pouvant l'empêcher de s'opposer, de revendiquer ses choix (Courty et *al.* 2019), mais tout autant en déployant une approche relationnelle accueillante sans insistance.

D'une manière plus générale, en écho aux propos de Benoît mettant en avant combien « le moyen de l'inclusion sociale et scolaire est l'accessibilité universelle » (Benoît, 2015, p. 1). Définie comme étant la conception d'environnements (notamment) permettant d'offrir les mêmes opportunités aux personnes quels que soient leurs besoins, l'accessibilité universelle doit permettre à chaque personne de comprendre, de manifester sa compréhension des demandes mais aussi de s'exprimer et de faire ses propres choix. En pensant l'entretien sous le sceau de l'accessibilité universelle, le chercheur pourrait ainsi anticiper (sans imposer) un certain nombre de compensations, qu'il utilisera ou non, permettant aux acteurs de prendre la parole et mettre en mots ou en images leur expérience de vie.

Références bibliographiques

Beaudichon, J. (1982). *La communication sociale chez l'enfant.* Paris : PUF.

Benoît, H. (2015). *Les enjeux de l'accessibilité pédagogique dans une école et une société inclusives.* Communication, France, ESPE Besançon.

Butori, R. et Parguel, B. (2010). *Les biais de réponse – Impact du mode de collecte des données et de l'attractivité de l'enquêteur.* [En ligne] : `https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00636228/document` (01/09/2019).

Courty, B., Rollin, Z., Sivilotti, L., Dugas, E. (2019). L'apport des éthiques du *care* et des théories de la médiation pour penser l'inclusion scolaire des jeunes suivis pour des maladies graves chronicisées. Dans E. Dugas (dir.) *Handicap et recherches. Regards pluridisciplinaires* (pp. 91-106). Paris : CNRS.

Delory-Momberger, C. (2004). Biographie, socialisation, formation : comment les individus deviennent-ils des individus ? *L'orientation scolaire et professionnelle,* 33(4), 551-570.

Delory-Momberger, C. (2019). Entretien de recherche biographique. Dans C. Delory-Momberger, *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 342-345). Toulouse : ERES.

Demazière, D. (2005). *Pratiques de l'enquête et usages de l'entretien (biographique) en sociologie*. Communication présentée au Colloque "l'analyse secondaire en recherche qualitative", France, Grenoble.

Demazière, D. (2011). L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui. *Recherches qualitatives, ARQ Association pour la Recherche Qualitative,* 30(1), 61-83.

Demazière, D. et Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques – L'exemple des récits d'insertion.* Paris : Nathan -Essais et Recherches.

Ebersold, S. (2005). *Le temps des servitudes, la famille à l'épreuve des handicaps.* Rennes : PUR.

Ebersold, S. (2009). « Inclusion ». *Recherche et formation*, 61, 71-83.

Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en : Il n'y a pas de vie minuscule.* Toulouse : ERES.

Gardou, C., Jeanne, Y. et Marc, I. (2007). La famille à l'épreuve du handicap. *Reliance, 26*, 19-21.

Ghiglione, R. (1986). *L'homme communiquant.* Paris : Armand Colin.

Goffman, E. (1973). *La Mise en scène de la vie quotidienne, la Présentation de soi.* Paris : Editions de Minuit, le sens commun.

Jaeger, M. (2011). *Usagers ou citoyens ? De l'usage des catégories en action sociale et médico-sociale.* Paris : Dunod.

Janner-Raimondi, M. (2015). Questions d'éthique et entretien : une question philosophique. Dans D. Bedoin, *S'exprimer et se faire comprendre. Entretiens et situations de handicap* (pp. 23-43). Toulouse : ERES.

Janner-Raimondi, M. (2019). Ethique et inclusion : considérations sur la notion de "justice", les théories du "care" et la/une vie bonne. *Publication en cours.*

Kaufmann, J.C. (2011). *L'entretien compréhensif* (éd. L'enquête et ses méthodes). Paris : Armand Colin.

Lansade, G. (2016). *La vision des inclus – Ethnographie d'un dispositif d'inclusion scolaire à destination d'adolescents et de jeunes adultes désignés handicapés mentaux.* Thèse de doctorat, EHESS. Paris.

Midelet, J. et Scelles, R. (2015). Troubles cognitifs : Connaissance des besoins spécifiques des personnes déficientes intellectuelles. Dans D. Bedoin, *S'exprimer et se faire comprendre : Entretiens et situations de handicap* (pp. 71-94). Toulouse : ERES.

Midelet, J. (2015). Préparer la transition école – milieu professionnel : des choix contraints pour les élèves scolarisés avec un dispositif Ulis ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation,* 69(1), 131-143.

Paugam, S. (2018). *Le lien social.* Que sais-je ?

Plaisance, E. (2009). Introduction. Dans E. Plaisance, *Autrement capables : école, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées* (p. 7-11). Paris : Autrement.

Saint-Martin, C. d. (2014). *Que disent les élèves de CLIS 1 de leur(s) places(s) dans l'école ? Un empan liminal.* Thèse de doctorat, Université de Cergy Pontoise.

Schaller, J.-J. (2007). Un lieu apprenant : de l'habitus à l'historicité de l'action. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 36(1), 83-93.

Vuillemenot, B. (1985). La génèse de "l'histoire de vie", de l'enquête au texte. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique,* 45, 65-80.

Zucman, E. (2011). *Auprès de la personne handicapée, une éthique de la liberté partagée.* Toulouse : ERES.